



Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Masteroppgave 2022 30 stp
Fakultet for realfag og teknologi

Uteundervisningens muligheter og begrensninger – Læreres og skolelederes ulike syn på rammene for uteundervisning i naturfag og biologi på videregående trinn

Bendik Ruden Prestkvern
Lektorutdanning i realfag

Forord

Denne masteroppgaven er sluttproduktet av en fem år lang utdanning ved Norges Miljø- og biovitenskapelige Universitet (NMBU). Ved NMBU har jeg gått linjen Lektorutdanning i realfag ved Fakultet for realfag og teknologi. Jeg har spesialisert meg i fagene biologi og kjemi, med biologi som hovedfag. Denne masteroppgaven har et omfang på 30 studiepoeng, og er en masteroppgave i *biologididaktikk*.

I denne masteroppgaven tar jeg opp uteundervisning. De nye læreplanene, som legger opp til mer utforskende arbeid innenfor fagene naturfag og biologi, muliggjør dermed også for uteundervisning. Jeg har gjennom flere praksiser vært ute i forskjellige skoler og vitenskapssentre og sett hvordan ulike skoler løser oppgaven med å lære unge sinn på best mulig måte. Jeg mener at uteundervisning bør få ta større plass i oppgaven med opplæring av elever. Biologi, som er læren om alt levende rundt oss, – kan best studeres ved å observere det i det levende, og ikke kun gjennom å lese om det levende i en bok. Det samme gjelder for naturfaget. Det er et paradoks at elevene ikke skal lære om naturen i naturen. I denne masteroppgaven undersøker jeg hvilke faktorer som hemmer og fremmer bruken av uteundervisning, sett fra lærernes og skoleledelsens perspektiv. Oppgavens hovedfokus er å se på faktorene økonomi og ressurser, tidsaspektet og timeplanlegging, og LK20 - og hvordan de påvirker muligheten for utbredelse av uteundervisning.

Til slutt ønsker jeg å takke min veileder Aksel Hugo (NMBU) og min biveileder Elisabeth Iversen (NMBU), som har hjulpet meg på best mulig måte gjennom hele prosessen, og som nok tidvis har revet seg litt i håret av somlingen min. Jeg vil også rette en stor takk til min kjæreste, Pia Sandved Berg, som har vært veldig støttende og hjelpelig, i en tid hvor jeg nok har vært litt krevende, med korrekturlesing og språkformulering. Jeg vil til slutt også rette en stor takk til mine medstudenter, som jeg har hatt mange gode samtaler med, både om dette temaet og helt andre ting i løpet av studietida. Uten dere alle hadde jeg ikke kommet meg gjennom studiet.

Gran 13.02.2020

Bendik Ruden Prestkvern

Sammendrag

Uteundervisning er en lite brukt metode i norske videregående skoler, samtidig er skolenes nærområder en av de største ubrukte ressursene lærere og skoleledere har, særlig i fag som naturfag og biologi. Hvorfor er skolehverdagen i norske videregående skoler i så stor grad organisert etter et prinsipp om at læringen skal skje innenfor klasserommets fire vegger? For å finne ut av dette, har jeg valgt å vektlegge forholdet mellom lærere og skoleledere, og hvordan samarbeidet mellom disse partene tilrettelegger for, eller står i veien for, utbredelsen av uteundervisning i videregående skole. Rammene som påvirker muligheten for bruk av uteundervisning er økonomi og ressurser, tidsaspektet og timeplanlegging, og overgang til ny læreplan (LK20).

Økonomi og ressurser legger klare føringer for hva som er mulig å gjennomføre, og hva som blir prioritert. Timeplanlegging er hovedsakelig skoleledelsens ansvar, men det er en faktor som har stor innflytelse på lærernes hverdag. Tid er en ramme alle lærere kjenner til, uansett om det er som ramme for uteundervisning eller annen undervisning.

Jeg har gjennomført to fokusgruppeintervjuer med lærere, og et individuelt intervju med en skoleleder, og etter kvalitativ metode transkribert og analysert intervjuene.

Resultatene viser at det til dels er delte meninger, og ikke alltid samsvar mellom lærernes og skoleledelsens synspunkter. De fleste ser nytten i uteundervisning, men noen av lærerne mener det er for tidkrevende til å gjennomføre. Ressurser er absolutt en begrensende faktor om man ønsker uteundervisningen ved lokasjoner lenger unna skolen. Det nye læreplanverket (LK20) krever mer tolking og bearbeiding enn det utgående læreplanverket. Lærerne mener at noen sentrale uteundervisningstemaer er fjernet, og at dette gjør det vanskeligere å finne temaer til bruk i uteundervisningen. Lederne mener stort sett at det nye læreplanverket legger opp til mer utforskning og dybdelæring, og at dette er en gylden mulighet til å bruke uteundervisning. De tradisjonelle utfordringene knyttet til uteundervisning, tid og økonomi, er fremdeles utfordringer. Arbeidet med fagfornyelsen har muligens ikke vært grundig nok ved noen skoler, noe som kan hindre lærere og skoleledere i å se muligheter for uteundervisning i LK20.

Resultatene viser at kommunikasjon og samarbeid mellom lærere og skoleledere både hindrer og muliggjør bruken av uteundervisning. Dette bør det forskes mer på i videregående skoler i Norge.

Abstract

Few teachers in Norwegian upper-secondary schools use outdoor teaching, while the schools' nearby green areas are one of the greatest unused resources teachers and school administrators have, especially for subjects such as science and biology. Why has Norwegian upper-secondary schools to such an extent based the organization of the school day on a principle that learning should occur within the four walls of the classroom? To answer this question, this study investigates the relationship between teachers and school administrators, and how the collaboration between these parties facilitates or hinders the possibilities of outdoor teaching in upper-secondary school. The conditions which affect the possibility for outdoor teaching are economy and resources, time management and scheduling, and the transition to a new national curriculum (LK20).

Economy and resources play a significant part in determining what is possible to do, and what is prioritized. Time management is first and foremost a matter that concerns the school administration, but it also affect the teachers' work day greatly. Time is a condition all teachers are familiar with, whether it concerns outdoor teaching or other forms of teaching.

I have conducted two focus group interviews with teachers, one individual interview with a school administrator, and transcribed and analyzed the interviews using qualitative method.

The results show that there are differing opinions, and that teachers and school administrators do not always share the same viewpoints. Most see the advantages of outdoor teaching, however some teachers find that the method is too time consuming. Resources are a limiting condition if outdoor teaching is understood as an excursion to a location some distance away from the school. The teachers think that important parts of the curriculum, parts that made outdoor teaching necessary, have disappeared in the transition from LK06 to LK20. The school administrators find that LK20 enhances exploration and depth of learning, and are of the opinion that this gives the teachers a clear opportunity to use outdoor teaching. The traditional challenges to outdoor teaching, such as time and economy, are still challenges. The effort made to read and interpret the new national curriculum may not have been thoroughly enough, which could stop teachers and school administrators from seeing the potential of outdoor teaching in LK20.

The results show that communication and collaboration between teachers and school administrators both hinder and enable the use of outdoor teaching. This should be researched further in Norwegian upper-secondary schools.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Oppbygning av oppgaven.....	1
1.2 Egen motivasjon for å skrive om dette	1
1.3 Forskningsspørsmålet mitt	2
2.0 Teoretiske perspektiver	3
2.1 Uteundervisningen som mulighet – et ressursamarbeid mellom lærere og skoleledelse	3
2.2 I hvilken grad legger læreplanene til rette for bruk av uteundervisning?	6
2.3 Sammenliknende analyse av LK06 og LK20.....	11
3.0 Metode.....	19
3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	19
3.1.1 Semistrukturerte forskningsintervjuer	22
3.1.2 Anonymisering	22
3.2 Individuelt intervju	23
3.3 Fokusgruppeintervju.....	24
3.4 Utvalg av intervjuobjekter.....	26
3.5 Gjennomføring av datainnsamling	27
3.5.1 Praktisk rammer	27
3.5.2. Forberedelser til intervjuene.....	29
3.5.3. De semistrukturerte intervjuene	29
3.5.4. Drøfting av intervjuer.....	31
3.6 Analyse av data	33
4.0 Resultater.....	35

4.1 Økonomi og ressurstilgang.....	35
4.2 Timeplanlegging og tidsaspekt.....	39
4.3 Overgang til ny læreplan	46
5.0 Diskusjon.....	54
5.1 Økonomi og ressurstilgang.....	54
5.2 Tidsaspektet og timeplanlegging.....	55
5.3 Læreplanen	60
6.0 Sammenfatning av hovedtrekk.....	64
Litteraturliste	68
Vedlegg	70
Vedlegg 1: Intervjuguide lærere.....	70
Vedlegg 2: Intervjuguide ledelse.....	71
Vedlegg 3: Informasjonsskriv lærere	72
Vedlegg 4: Informasjonsskriv ledelse	76

1.0 Innledning

Temaet for denne oppgaven er uteundervisning og hvilke rammer som skaper begrensninger og muligheter for lærere og skoleledelse innenfor biologi og naturfag.

I kapittel 1.1 vil jeg presentere oppbygningen til oppgaven med forklaring av de forskjellige kapitlene, 1.2 vil handle om min egen motivasjon til å skrive om dette temaet. Kapittel 1.3 vil handle om mitt forskningsspørsmål, og hvilke rammer jeg vil fokusere på i denne oppgaven.

1.1 Oppbygning av oppgaven

Først skal jeg presentere hvordan oppgaven er bygget opp:

Kapittel 1: Her ønsker jeg å legge frem hvorfor jeg har valgt å skrive om uteundervisning ut ifra et skoleledelses-/lærerperspektiv. Jeg skal også introdusere forskningsspørsmålet jeg har valgt.

Kapittel 2: Her legger jeg frem relevant teori og forskning som er gjort på temaene som blir tatt opp, fra et uteundervisningsperspektiv.

Kapittel 3: Her presenterer jeg metoden som er blitt brukt til innsamling av empirisk data, og ser det i lys av teori om kvalitativ metode.

Kapittel 4: Her legger jeg frem mine resultater fra det empiriske arbeidet jeg gjorde på forhånd. Det som vil komme frem er intervjupersonenes meninger basert på min tolkning av det som blir sagt. Jeg skal også presentere mine egne tanker om det intervjupersonene sier.

Kapittel 5: I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene fra de kvalitative intervjuene. Jeg skal bruke forskningen som blir presentert i teorikapittelet for å belyse resultatene og min egen drøfting.

Kapittel 6: Her kommer min konklusjon, basert på funnene jeg gjorde i de kvalitative intervjuene og teorien som er brukt for å belyse dem.

1.2 Egen motivasjon for å skrive om dette

I Norge og andre nordiske land er vi vant til å bruke naturen mye. Om det gjelder i barneoppdragelse, barnehage eller barneskole. Jean-Jacques Rousseau var en av de tidlige filosofene som fremmet bruk av naturen i barneoppdragelse og utdanning. Han mente at vi måtte tilbake til naturen, og at barnet lærte mest av det de opplevde utendørs. Selv om Rousseau hadde andre syn som jeg ikke støtter, og tankene hans om barn og natur har fått en

del kritikk i senere tid (Oelkers, 2010), mener jeg uteundervisning er et godt utgangspunkt for undervisning, og spesielt i fag som naturfag og biologi. John Dewey sin forskning på erfaringsbasert læring viste at unge elever fikk mye læring av å oppleve og erfare noe selv, og ikke bare av ytre stimuli (Quay & Seaman, 2013). Hvorfor tenker vi da ikke at også eldre elever kan ha nytte av å oppleve erfaringsbasert læring i naturen, på nøyaktig samme grunnlag som elever i barneskolen?

Min erfaring fra egen skolegang er at vi i ung alder fikk mye undervisning utendørs, men at denne undervisningen ikke var særlig teoretisk. Når jeg ble eldre var det mer teori, men mindre tid ute. Teorien som blir lært bort i naturfaget på alle alderstrinn er teori om naturen, så hvorfor ikke lære denne teorien om naturen i og med naturen, i stedet for i et klasserom? Naturen og uteområder er en ressurs, som kan bygge bro mellom teori og praksis, og skape en kontekst for det teoretiske fagstoffet elevene lærer.

Før jeg startet på dette prosjektet, lurte jeg stadig vekk på hvorfor lærere i fag som naturfag og biologi ikke bruker uteundervisning mer, nettopp for å bygge denne broen mellom teori og praksis. Naturen er, slik jeg ser det, full av læringssituasjoner og muligheter som ikke finnes, eller ikke er mulig å gjenskape, i et klasserom. Jeg har også opplevd i egen praksis ved skoler, i både videregående skole og ungdomsskole, at uteundervisning ikke engang er et tema, med mindre det er et krav fra Utdanningsdirektoratet, for eksempel når det må gjennomføres et feltarbeid i biologifaget.

Derfor ønsket jeg å snakke med lærere og ledelse ved videregående skoler om dette. Jeg ønsket å få vite mer om hvordan ulike skoler og deres ansatte forholder seg til uteundervisning. For å finne ut av dette, har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med ansatte ved det jeg har kalt en «klassisk» videregående skole, som da er en videregående skole som tilbyr de mest utbredte utdanningsprogrammene, og en naturbruksskole, som tilbyr naturbruk, et mindre utbredt utdanningsprogram. Dette for å få et bredere spenn av resultater fra både realfagsorienterte skoler, og fra naturbruksorienterte skoler. Mitt utgangspunkt er at en naturbruksskole, som er vant til å bruke naturen i undervisningen, vil ha et mer positivt forhold til, og se flere muligheter ved, uteundervisning.

1.3 Forskningsspørsmålet mitt

Store deler av forskningen som er gjort på uteundervisning har vektlagt læreren og eleven (se for eksempel til Remmen og Iversen, 2022). Jeg ønsket derfor å flytte blikket, og se på

hvordan samhandlingen mellom lærere og skoleledelse hemmer og fremmer bruken av uteundervisning. Mitt forskningsspørsmål ble derfor:

Hva forteller lærere og skoleledelse, fra to videregående skoler, om rammene rundt planlegging og gjennomføring av uteundervisning?

Rammene jeg har vektlagt i masteroppgaven, er de rammene som både lærerne og skoleledelsen har et forhold til. Jeg har valgt å utforske følgende rammer i denne masteroppgaven:

1. Økonomi og ressurser
2. Tidsperspektivet og timeplanlegging
3. Overgang til ny læreplan

2.0 Teoretiske perspektiver

Dette kapitlet vil løfte fram relevant forskningslitteratur om uteundervisning. I tillegg gis det en analyse av læreplanene i biologi og naturfag, for å undersøke om de tilrettelegger for uteundervisning. Jeg ser også på overgangen fra LK06 til LK20, som kan ha påvirkning for tilretteleggelse av uteundervisning.

2.1 Uteundervisningen som mulighet – et ressursamarbeid mellom lærere og skoleledelse

Uteundervisning er et fagfelt det er forsket mye på, men det meste av forskningen som er gjort på bruk av uteundervisning som metode, er gjort i barneskolen (Remmen & Iversen, 2022). Mye av forskningen fokuserer på elevenes opplevelser av uteundervisning, og lærernes bruk av og erfaringer med uteundervisning (Remmen & Iversen, 2022). Det er forsket mindre på samarbeidet mellom lærere og skoleledelse (Remmen & Iversen, 2022). Det er derfor behov for mer forskning og kunnskap om samarbeidet mellom lærere og skoleledelse når det gjelder uteundervisning.

I dette teorikapitlet skal jeg gjøre rede for forskning som kan knyttes til dette samarbeidet, og til hvordan det påvirker bruken av uteundervisning i videregående skole. Jeg skal undersøke hva forskningen sier om økonomi og ressurser, og tidsperspektivet og timeplanlegging. I tillegg skal jeg gjøre en analyse av gjeldende læreplaner og sammenlikne LK06 og LK20. Dette er relevante faktorer for mitt forskningsspørsmål, fordi disse faktorene ikke styres av lærere eller skoleledelse alene, men påvirkes av begge parter innspill, ønsker,

interesser og behov. Jeg skal også gå inn i den gjeldende læreplanens overordnede del, og se nærmere på læreplaner for naturfag og biologi, for å undersøke om disse legger til rette for, eller hindrer, bruk av uteundervisning. På denne måten vil også Utdanningsdirektoratets føringer for bruk av uteundervisning i videregående skole bli gjort rede for. Hovedfokuset vil altså være på teoriperspektiver som viser at uteundervisning i praksis bygger på et samspill mellom tre parter, lærere, skoleledelse og Utdanningsdirektoratet, som kan ha ulike visjoner, perspektiver eller interesser, og finne ut om forskningen kan fortelle oss noe om dette samspillet og, hvorvidt og eventuelt på hvilken måte det hemmer eller fremmer uteundervisning.

Skolenes økonomi og tilgangen på ulike ressurser påvirker i hvilken grad uteundervisning blir brukt som metode (Fägerstam, 2013); (Barfod, 2018); (Bentsen, Jensen, Mygind, & Randrup, 2010). Dette er eksempel på en utfordring som tydelig er knyttet til skoleledelse, og som påvirker lærere i deres daglige virke, ettersom det legger føringer for hva som er mulig å gjennomføre, og hva som blir vurdert å være for ressurskrevende. Ressurser kan dreie seg om økonomi, men det kan også være et spørsmål om tid eller timeplan. I det følgende skal jeg derfor se nærmere på hva forskningen sier om de økonomiske rammenes påvirkning på bruken av uteundervisning som metode.

Hvordan skoleledere opplever de økonomiske rammene og om det hindrer skoler i å ta i bruk uteundervisning, har jeg ikke funnet forskning på. Samtidig finnes det flere studier som tyder på at lærerne opplever at de økonomiske rammene de blir gitt av skoleledelsen, hemmer bruken av uteundervisning (Barfod, Ejbye-Ernst, Mygind, & Bentsen, 2016); (Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017). Spørsmålet om økonomi påvirker uteundervisning som krever ressurskrevende tiltak, som for eksempel transport til og fra aktivitet, inngangsbilletter, innhenting av eksterne aktører som foredrar om et tema, eller videreutdanning av lærere (Bentsen, Jensen, Mygind, & Randrup, 2010). Dette er først og fremst aktuelle spørsmål når uteundervisningen skjer i form av en *ekskursjon*.

Andre ressurser kan også være aktuelle å ta i bruk i forbindelse med uteundervisning, også den som foregår i skolens nærområde. Ifølge Bentsens studie av utbredelsen og spredningen av fenomenet *udeskole* i Danmark, kan det å sette inn ekstra lærere være en nyttig ressurs i uteundervisning (Bentsen, Jensen, Mygind, & Randrup, 2010). Ressurser som disse, både de som er knyttet til mer ekskursjonspreget uteundervisning, og de som også er aktuelle å bruke i uteundervisning i skolens nærområde, er det ledere ved hver enkelt skole som bestemmer over. Skoleledere har budsjetter å forholde seg til, og antakeligvis også politiske føringer, men

for lærere er skoleledelsen deres nærmeste ledere, og de som fatter beslutninger i saker som angår for eksempel uteundervisning.

Ekskursjoner kan bli kostbare for en skole, ettersom de ofte krever ekstraordinære ressurser, ressurser som går utover det som er normalt for et undervisningsopplegg, for å gjennomføre. Derfor kan det å utnytte skolens nærområder være viktig for lærere som ønsker å drive uteundervisning, og ressurs sparende for skoleledere. Forskning viser også at uteundervisning i skolens nærområder har stort potensiale (Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017), og at lærernes erfaringer med å bruke nærområdene er positive (Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017); (Fägerstam, 2013). For lærere kan også uteundervisning i nærområder kreve noe mindre planlegging, ettersom de ikke må planlegge for transport, osv. (Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017). For skoleledere kan uteundervisning i skolens nærområder muligens være enklere å si ja til, ettersom det vil kreve mindre av skolens ressurser for å gjennomføre. Dette er kun en antakelse, basert på utbredelsen av uteskole i norske barneskoler (Remmen & Iversen, 2022), ettersom jeg ikke har funnet forskning som sier noe om skolelederens innstilling til å drive uteundervisning i skolens nærområde.

Om uteundervisning blir gjennomført eller ikke, har også en sammenheng med organiseringen av timeplanen. Dette bekrefter forskning som er gjort på faktorer som bidrar til eller vanskeliggjør uteundervisning (Bentsen, Jensen, Mygind, & Randrup, 2010); (Barfod K. S., 2018). Denne organiseringen er det som regel ledelsen ved en skole som har hovedansvaret for. I studier gjennomført av Bentsen med flere (2010) og Barfod (2017) svarer flere av de spurte lærerne at lite fleksible timeplaner er et hinder for uteundervisning. Dette har sammenheng både med tiden det tar å planlegge uteundervisning, ettersom flere lærere opplever at de ikke får nok tid til planlegging og samarbeid (Fägerstam, 2013), og med tiden det tar å gjennomføre et uteundervisningsopplegg.

Det er sannsynlig at innføringen av nye digitale verktøy i skoleverket, som for eksempel Visma In School (VIS), kan ha en innvirkning på timeplanlegging, fleksibilitet og muligheter for å tilrettelegge for uteundervisning. Dette er i så fall en faktor som påvirker både lærere og skoleledere, ettersom begge parter må forholde seg til dette digitale verktøyet. Jeg har ikke funnet noe forskning som sier noe om hvorvidt, og eventuelt i hvilken grad, VIS påvirker fleksibilitet og timeplanlegging i norsk skole, antakeligvis fordi dette verktøyet er relativt nytt. Dermed er det vanskelig å avgjøre om dette fremmer eller hemmer bruken av uteundervisning i norsk videregående skole, fordi det mangler studier på dette. Denne

problemstillingen blir løftet fram i de kvalitative intervjuene jeg har gjennomført, og den vil bli drøftet ytterligere i diskusjonen av funnene mine.

Skal en lærer først ta med seg en klasse ut, kan det være lite hensiktsmessig å forsøke å gjennomføre uteundervisningen på tiden man har til rådighet som lærer i norsk videregående skole, der en undervisningsøkt som hovedregel varer i 90 minutter. Det gir lite tid til transport til og fra, organisering, gjennomføring og oppsummering. Antakeligvis er dette i hvert fall til dels en forklaring på hvorfor lærer oppgir at timeplanen er en hindring for uteundervisning.

Både tiden man har til rådighet for å gjennomføre uteundervisningen, og tiden man får til planlegging og samarbeid i forkant av uteundervisning, er faktorer som ledelsen ved en skole legger føringer for. Jeg har ikke funnet forskning som sier noe om hva skoleledere tenker om tidsaspektet ved uteundervisning, eller deres villighet til å gjøre tilpasninger for å legge til rette for metoden. Forskning på læreres erfaringer med tiden de får til planlegging og gjennomføring av uteundervisning, viser at de opplever å få for lite tid, og at dette derfor oppleves som en hindring av lærerne i de studiene jeg har sett, se for eksempel Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017. I en studie finner de at: «[...] barriers connected to funding and limited support from school leaders (e.g. ‘non-flexible time schedule’) were found to be «limiting» or «very limiting» for EOtC» (Barfod, Ejbye-Ernst, Mygind, & Bentsen, 2016, s. 278). Det hadde vært interessant å vite mer om hva skoleledere tenker om utfordringene knytta til tid, både til samarbeid og planlegging, og til gjennomføring av uteundervisning; det ser ut til at disse temaene er forsket lite på.

2.2 I hvilken grad legger læreplanene til rette for bruk av uteundervisning?

Læreplaner spiller en viktig rolle i både elevenes, lærere og skolelederes liv. Lærerne og skoleledelsen er de aktørene som vektlegges i denne masteroppgaven. Læreplanene legger føringer for innholdet i undervisningen, og for hvordan skoledagen skal struktureres. I Skandinaviske land har vi en tradisjon for metodefrihet i læreryrket (Bentsen, Jensen, Mygind, & Randrup, 2010). Samtidig er det sannsynlig at målene som er definert i læreplanen påvirker lærernes valg av metode. Dette er også et anliggende for skoleledelsen, fordi det er lederne som sitter med det overordnede ansvaret for at innholdet i elevenes undervisning, samsvarer med læreplanene. Derfor er det naturlig å se på de gjeldende læreplanene i norsk skole, Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og Kunnskapsløftet 2020¹ (LK20), når jeg skal

¹ Innføringen av nye læreplaner er ikke fullført – denne fullføres høsten 2022. Derfor har vi per dags dato to gjeldende læreplaner i norsk skole.

undersøke hvilke faktorer som påvirker utbredelsen av uteundervisning i norsk videregående skole.

Fagfornyelsen ble satt i gang skoleåret 2019/2020, og med denne kom et økt fokus på dybdelæring og tverrfaglighet. Følgende spørsmål har ledet tolkningen av læreplanene: Hva retter de nye læreplanene og temaene i LK20 søkelys mot, når det gjelder uteundervisning som metode i norsk videregående skole? I hvilken grad, og hvordan, legger de til rette for, eller begrenser bruk av uteundervisning? I hvilken grad la LK06 til rette for uteundervisning? Og i hvilken grad legger LK20 mer eller mindre til rette for denne undervisningsmetoden enn sin forgjenger? Først vil jeg tolke konseptene dybdelæring og tverrfaglighet, og de overordnede temaene bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Deretter skal jeg se nærmere på fagplanene i naturfag og biologi fra LK06 og LK20, for å sammenligne hvordan de fremmer eller hemmer utbredelsen av uteundervisning. Helt konkret begrenser jeg meg til læreplanene for fellesfaget naturfag, for både studieforbereidende og yrkesfaglige linjer, og biologi 1 og biologi 2, ettersom det er disse som er mest relevante for denne studien.

Dybdelæring og uteundervisningens muligheter

LK20 slår fast at «Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig viser forskning på uteundervisning at metoden kan føre til økt motivasjon hos elevene, og en virkelighetsnær kontekst for kunnskapen de tilegner seg, som igjen kan føre til at læreplanen og skolehverdagen oppleves mer *autentisk* for elevene (Bentsen, Jensen, Mygind, & Randrup, 2010); (Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017). Det er mulig å tenke seg en sammenheng mellom det LK20 definerer som dybdelæring, nemlig evnen til å overføre kunnskap fra et fag til et annet, eller til en situasjon utenfor rammene av skoleverket, og det forskerne definerer som autentiske lærings situasjoner (Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017). Begrunnelsen er at begge ideene baserer seg på at det elevene lærer på skolen, skal ha en overføringsverdi til virkeligheten. På den måten kan man tenke seg uteundervisning som et godt supplement til andre tiltak som skal sørge for dybdelæring hos elevene. Forskningen viser at uteundervisning skaper autentiske lærings situasjoner som nevnt tidligere, og dermed kanskje lettere lar seg oversette til det virkelige liv, enn mer tradisjonelle undervisningsmetoder.

For lærere som skal i gang med uteundervisning, er tverrfaglighet ofte et mål. Dessverre viser forskning at dette målet ikke alltid nås, og at hovedårsaken til det, er at det ikke er tid til det i en hektisk lærerhverdag (Fägerstam, 2013). Samtidig viser en nylig litteraturgjennomgang fra Norden at å inkludere flere fag i uteundervisninga er det som er mest vanlig (Remmen & Iversen, 2022). Tidsnøden påvirker lærernes bruk av uteundervisning, men som nevnt tidligere, har den også sammenheng med skoleledelsens ressursbruk og prioriteringer. Det nye læreplanverket i Norge, LK20, setter søkelys på tverrfaglighet, og legger dermed føringer for både lærere og skoleledere om at arbeid og metoder som fremmer tverrfaglighet, bør prioriteres. Uteundervisning kan være en av disse metodene.

Tverrfaglighet og uteundervisningens muligheter

Med LK20 ble den generelle delen av læreplanen erstattet med en ny overordna del. I overordna del ble det tilført tre tverrfaglige temaer. Disse er: folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hensikten er at «[...] temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette har også en tydelig kobling til begrepet *dybdeløring*, som ble drøftet i det foregående. Om tverrfagligheten er bevisst eller ikke, er uteundervisning en metode som naturlig bærer i seg en tverrfaglighet. For eksempel viser forskning at en av fordelene ved uteundervisning, er at den fører til økt fysisk aktivitet hos elevene (Bentsen, Jensen, Mygind, & Randrup, 2010). Så selv om det faglige målet med naturfagundervisninga, er at elevene skal lære om abiotiske og biotiske økosystemer gjennom uteundervisning, så vil uteundervisningen medføre at elevene får mosjon og fysisk fostring. Dette hører hjemme i kroppsøvningsfaget. Det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* vil kunne fungere som en bro for tverrfaglig arbeid mellom naturfag og kroppsøving. Skolens ledelse må også forholde seg til de tverrfaglige temaene, enten de er leder for en realfagsseksjon eller en språkseksjon. Det samme gjelder lærerne; disse tre temaene skal være like viktige i norsk som i naturfag.

Hvordan tverrfaglighet og samarbeid mellom lærere oppleves i praksis, vil jeg komme tilbake til i resultatdelen av denne oppgaven.

Folkehelse og livsmestring

Folkehelse og livsmestring beskrives slik: «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som nevnt er fysisk

aktivitet en iboende kvalitet ved uteundervisning, fordi elevene i langt større grad er i bevegelse utendørs, enn de ville ha vært i et klasserom. Det er også flere positive psykiske effekter av å være ute i naturen (Bratman, et al., 2019). I tillegg kan uteundervisningens bidrag til skolehverdagens autentisitet, noe som ble drøftet i sammenheng med dybdeløring, bidra til å bevisstgjøre elevene på hvordan det de lærer i skolen, kan overføres til det virkelige liv. I en forlengelse av dette, kan undervisningen således påvirke hvordan elevene forholder seg til valg de må ta både nå og senere i livet. Å bruke uteundervisning som metode synes derfor å være med på å fremme god folkehelse og livsmestring hos elevene.

Miljøbevissthet og bærekraft

Mye av forskningen som er gjort på uteundervisning, fokuserer på hvordan metoden kan være med på å fremme bærekraft og miljøbevissthet hos elevene (Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017); (Gabrielsen & Korsager, 2018). Å være ute kan bidra til å synliggjøre utfordringer eller situasjoner som ellers ville ha forblitt teoretiske for elevene, dersom de kun hørte om det inne i klasserommet. LK20 er tydelig på at norsk skole skal gjøre elevene i stand til å «ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg skal elevene lære at «Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine egne behov» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

For å nå inn til elevene med dette budskapet, er det spesifisert i læreplanen for naturfag at elevene skal få naturopplevelser som en del av faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er et krav som både lærernes og skolelederne har ansvar å sørge for at blir innfridd. Dette kan tolkes dithen at LK20 skaper en kobling mellom bærekraftig utvikling som overordnet tema, og naturopplevelser – eller uteundervisning. Man kan også trekke en linje tilbake til dybdeløring og autentisitet her. Skal man tro forskerne, vil en autentisk naturopplevelse være lettere å knytte til virkelige utfordringer (Bentsen, Jensen, Mygind, & Randrup, 2010) (Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017), som for eksempel bærekraftig utvikling, enn en tradisjonell klasseromssituasjon. Det overordnede temaet bærekraftig utvikling egner seg godt for uteundervisning, og er muligens nødvendig for virkelig å skape dyp forståelse, dybdeløring, av temaet hos elevene.

Demokrati og medborgerskap

Det overordnede tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap kan ved første øyekast, være vanskeligere å se i sammenheng med bruk av uteundervisning som metode. Samtidig viser forskning på uteundervisning, at en av de positive sidene med metoden, er at den skaper mer dialog og samarbeid, både blant elever og mellom lærere og elever (Fägerstam, 2013); (Iversen & Jónsdóttir, 2019). I Utdanningsdirektoratets beskrivelse av demokrati og medborgerskap, står det blant annet: «Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ifølge Fägerstam (2013) kan uteundervisning fremme demokratiske prosesser, fordi elevene må jobbe sammen mot et felles mål, bli enige om fremgangsmåte og målsetning og avklare uenigheter seg imellom. I disse prosessene øver elevene seg på de ferdighetene som er nødvendige for aktiv deltakelse i et demokrati.

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap har som mål å skape «aktive medborgere», fordi det er ønskelig at så mange som mulig bruker stemmen sin og deltar i demokratiet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved å lage en kobling mellom «skolekunnskap» og det virkelige liv, kan en skape en autentisk undervisningssituasjon (Bentsen, Jensen, Mygind, & Randrup, 2010) (Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017). Iversen & Jónsdóttir (2019) gir et eksempel på å koble skolekunnskap og det virkelige liv. I denne norske empiriske studien (Iversen & Jónsdóttir, 2019), fant forskerne ut at uteundervisning og kontakt med aktører i nærmiljøet kan være med på å bevisstgjøre elever på temaer om bærekraft, om politiske saker, og gjøre dem interesserte i å bruke sine demokratiske rettigheter for å utgjøre en forskjell. På denne måten kan uteundervisning være en nyttig og relevant undervisningsmetode også i arbeidet med demokrati og medborgerskap.

Sammenfattende analyse av Fagfornyelsen (LK20)

LK20 introduserer begreper som *dybdelæring* og *tverrfaglighet*, og presenterer de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring*, *bærekraftig utvikling* og *demokrati og medborgerskap*. Dette er en utvikling som både lærere og ledere i norske skoler må følge opp, både med tanke på innholdet i undervisningen, derunder metodevalg, men også med hensyn til hvordan skolenes ressurser brukes og fordeles. Disse nye føringer medførte endringer i det pedagogiske innholdet i de ulike fagene, men som vist kan bruk av uteundervisning som metode rettfærdiggjøres også etter innføringen av LK20. Det er mulig å argumentere for at den

nye retningen fagfornyelsen styrer norsk skole i, med fokus på å gjøre elevene i stand til å se overføringsverdien av det de lærer på skolen til det virkelige liv (autentisitet), og ved å sette søkelys på samarbeid, ansvarlighet og livsmestring, er med på å gjøre det nye læreplanverket særlig egnet for bruk av uteundervisning, ettersom dette er evner forskningen på metoden har vist at uteundervisning fremmer.

Som vist over er det rom for å tolke uteundervisning inn i den overordnede delen av LK20, som både lærere og skoleledelse skal bruke som et veiledende dokument når de bestemmer innholdet i undervisningen, og strukturerer elevenes skolehverdag. I det følgende skal jeg se nærmere på læreplanene for naturfag og biologi, med mål om å finne ut om det samme tolkningsrommet, som muliggjør bruk av uteundervisning i den overordnede delen av LK20, er til stede også i læreplanene. I neste del kapittel skal jeg sammenligne LK20 med LK06, for å undersøke om det er forskjeller i disse som kan få konsekvenser for bruken av uteundervisning.

Naturfag er et fellesfag for elever i videregående skole, som betyr at det er fag alle klasser, uavhengig av studieretning, skal ha undervisning og vurdering i. I LK20 er det laget egne læreplaner for studieforberevende klasser, og individuelle læreplaner for de ulike yrkesfagene. LK06 var strukturert på omtrent samme måte, men inneholdt én felles læreplan for alle yrkesfagene, i stedet for individuelle læreplaner for hvert enkelt yrkesfag.

2.3 Sammenliknende analyse av LK06 og LK20

Både LK06 og LK20 inneholder informasjon som kompetansemålene skal sees i sammenheng med. I LK06 var denne delen delt opp i flere deler, blant annet «Formål», «Hovedområder» og «Grunnleggende ferdigheter». I LK20 heter denne delen «Om faget» og inneholder underkapitler som tar for seg blant annet fagets relevans, kjerneelementer og tverrfaglige temaer. Av måten begge læreplaner er strukturert på, med en tydelig innholdsfortegnelse, kommer det fram at den er tenkt som ett dokument med flere kapitler, der alle delene skal leses i en bestemt rekkefølge. Dette er gjort for å fremheve at kompetansemålene i læreplanen skal forstås i sammenheng med læreplanens andre deler, ikke som et eget, selvstendig dokument.

Sammenlikning av overordnede og gjennomgående føringer

Den innledende delen av lærerplanen i naturfag i LK20 gjelder for naturfagundervisning på alle trinn - fra 1. klasse på barneskolen, til elever som går vg3 påbygg. I denne innledende delen, under overskriften «Fagets relevans og sentrale verdier», vektlegges utforskning og nysgjerrighet, naturopplevelser, helse, teknologi og bærekraftighet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den spesifiserer ikke at man skal bruke uteundervisning som metode, men legger til rette for det, ved bruk av formuleringer som: «Naturfag skal bidra til undring, nysgjerrighet, skaperglede, engasjement og nytenkning hos elevene ved at de får arbeide praktisk og utforskende med faget» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I vektlegginga av det praktiske og utforskende, ligger det også et grunnlag for å bruke uteundervisning som metode på alle trinn.

I LK06 står i det kapittelet «Formål» at «Å arbeide både praktisk og teoretisk i laboratorier og naturen med ulike problemstillinger er nødvendig [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Her spesifiserer det altså at elevene skal arbeide med faget i naturen. LK06 kan tolkes å være mer direkte i sin instruks om å bruke uteundervisning enn LK20, men LK20s bruk av ordet «naturopplevelser», kan vanskelig tolkes som noe annet enn en oppfordring til å tilrettelegge for at elevene får oppleve naturen. Altså er det lagt føringer for bruk av uteundervisning i de innledende kapitlene i både LK20 og LK06. I det følgende skal jeg se nærmere på læreplaner for naturfag i videregående, for å undersøke om fokuset på det praktiske og utforskende er til stede i disse også.

Sammenlikning av føringer i læreplanene i naturfag

Læreplanen er lærerens styrende dokument når han planlegger undervisning og vurdering. I læreplanen i naturfag for studieforbereende klasser på vg1 fra LK20, er det flere kompetansemål som kan, og kanskje bør, gjennomføres som uteundervisning. Eksempler på dette er: «gjøre rede for hvordan klimaendringer påvirker evolusjon, utbredelse av arter og biologisk mangfold», «utforske en selvvalgt naturfaglig problemstilling, presentere funn og argumentere for valg av metode» og «gjøre rede for hvordan noen miljøgifter kan akkumuleres i næringskjeder, og vurdere tiltak for å ta vare på helse og miljø» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse kompetansemålene åpner for bruk av uteundervisning, fordi de vektlegger fenomener som kan være vanskelig å observere, og dermed også vanskelig å forstå i et klasserom. Ingen av disse kompetansemålene krever at læreren bruker uteundervisning som metode, men alle tre åpner for bruk av metoden, fordi de alle vektlegger utforskning, og kan innebære studier av naturfenomener. Det er flere av de andre

kompetansemålene som også har eller kan tillegges en relasjon til natur eller andre utendørsfenomener, men disse tre er de klareste eksemplene.

Læreplanen i naturfag i LK06 er mer omfangsrik, i hvert fall hvis man kun ser på antallet kompetansemål og sammenligner med LK20. I LK06 er «Bærekraftig utvikling» innfelt som en egen ramme for kompetansemålene, og denne rammen inneholder åtte kompetansemål, hvorav flere av disse kan knyttes til uteundervisning. For eksempel: «undersøke et økosystem og vurdere hvor det er i suksjonsprosessen» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Kompetansemålene er mer spesifikke enn de brede kompetansemålene i LK20, og derfor kanskje lettere å tolke – eller mer presist; de krever antakeligvis mindre tolkning enn kompetansemålene i LK20, der lærerne nok i større grad er avhengig av å se læreplanens innledende del i sammenheng med kompetansemålene, for å se at læreplanen legger opp til å bruke uteundervisning i naturfaget. Dette kan være en utfordring for utbredelsen av uteundervisning i videregående skole, og vil bli diskutert videre i lys av resultatene fra de kvalitative intervjuene på et senere tidspunkt.

Som nevnt er det laget individuelle kompetansemål for alle de ulike yrkesfaglige retningene i naturfag på videregående i LK20. Jeg har valgt å begrense meg til én av disse i analysen min, læreplanen i naturfag for vg1 Bygg- og anleggsteknikk. Årsaken til dette, er at jeg selv har undervist på denne yrkesfaglige linja, og derfor kjenner innholdet i læreplanen bedre enn i øvrige yrkesfag. De yrkesfaglige læreplanene for naturfag ligner hverandre og har flere felles kompetansemål, men inneholder gjerne noen kompetansemål som er spesifikke for hver linje, og som skal bidra til yrkesretting av faget (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I læreplanen i naturfag for bygg- og anleggsteknikk i LK20 er det flere kompetansemål som kan tilpasses uteundervisning. Særlig to skiller seg ut som klare kandidater for å bruke uteundervisning som metode: «utforske en selvvalgt problemstilling knyttet til eget utdanningsprogram, presentere funn og argumentere for valg av metoder» og «undersøke egenskapene til ulike materialer og overflatebehandlinger og vurdere bruk av disse i et bærekraftsperspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Programfagene i bygg- og anleggsteknikk bruker mange naturmaterialer, som åpner for muligheter for å undersøke ulike trearter. Dette er én mulig innfallsvinkel til den yrkesrettede naturfagsundervisningen på bygg- og anleggsteknikk, som gjør det mulig å drive uteundervisning etter gjeldende læreplan, LK20.

Læreplanen i naturfag for yrkesfaglige utdanningsprogram i LK06 var langt mindre yrkesrettet enn læreplanene for de samme utdanningsprogrammene i LK20. LK06-versjonen av denne læreplanen er en mindre omfangsrik versjon av læreplanen for studieforbereende utdanningsprogram, der enkelte kompetansemål er tatt ut. Området bærekraftig utvikling finnes også i denne læreplanen, men består av fem kompetansemål i stedet for åtte, som var antallet i læreplanen for vg1 studieforbereende i LK06. Flere av målene som tydeligst knyttet naturfaget til natur og uteundervisning i denne sistnevnte læreplanen, er tatt ut i læreplanen i naturfag for vg1 yrkesfag, blant annet kompetansemålet jeg siterte ovenfor, som sa at elevene skulle «undersøke økosystemer [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det kan være flere årsaker til dette, blant annet kan fagets timetall påvirke hvilke kompetansemål som er tatt ut og hvilke som er beholdt. Fagets formål er allikevel det samme, noe som betyr at lærere i naturfag på yrkesfaglige studieprogram i LK06, måtte forholde seg til at læreplanen sa at elevene skulle få jobbe praktisk i naturen som en del av naturfaget.

Sammenlikning av valgfrie programfag (biologi 1 og 2)

I motsetning til naturfag, som er et obligatorisk fellesfag både i barne- og ungdomsskolen, og på videregående, er biologi 1 og biologi 2 valgfrie programfag for elever ved noen studieforbereende linjer i norsk videregående skole. Også denne læreplanen har en innledende del, «Om faget» i LK20 og «Føremål» i LK06, som redegjør for hovedlinjene i, og de overordnede målene for, faget. Denne innledende delen gjelder for både biologi 1 og biologi 2 i LK20 og LK06. I det følgende skal jeg kort gjøre greie for innholdet i denne innledende delen.

Det er flere likhetstrekk mellom den innledende delen av læreplanen for biologi 1 og 2 og for naturfag i LK20. Samspillet mellom menneske og natur er vektlagt også her, sammen med blant annet bærekraft og helse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fokuset på utforskning og praktisk arbeid er tydelig: «Praksisar og tenkjemåtar i biologi gir høve til praktisk og utforskande arbeid og skal stimulere til naturglede, refleksjon og handling» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her ser vi at den innledende delen av fagets læreplan tydelig legger til rette for uteundervisning, ved å slå fast at faget «skal stimulere til naturglede». Det er vanskelig å se for seg hvordan det målet kan nås, uten å ta elevene med ut i naturen. Altså er den innledende delen til læreplanen for biologi 1 og 2 i LK20, sannsynligvis formulert med den hensikt å legge til rette for, og oppfordre til, bruk av uteundervisning som metode.

Som vi også så i analysen av læreplanen i naturfag, var LK06 noe mer konkret og direkte i sin instruks til lærere og skoleledere i spørsmålet om bruk av uteundervisning enn LK20. Under «Føremål» i læreplanen for biologi (LK06) står det: «Programfaget skal gjere bruk av naturen som læringsarena og på den måten leggje eit grunnlag for å oppleve glede og undring over naturen og respekt for han» (Utdanningsdirektoratet , 2006). Igjen ser vi at LK20 antakeligvis krever noe mer bearbeiding og tolking enn LK06, som nok legger tydeligere føringer for bruk av uteundervisning enn LK20. Dette kan være en utfordring, og i verste fall kan det hindre utbredelsen av uteundervisning i videregående skole, ettersom det noe vage språket i LK20 åpner for tolkninger som gjør det mulig å nedprioritere uteundervisning når skolens ressurser skal fordeles av skoleledelsen.

Programfaget biologi 1 kan velges av flere **studieforberedende** linjer på vg2 og vg3, og er tenkt å være en forberedelse til videre studier innenfor relaterte fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2020). I LK20-versjonen av læreplanen finner jeg ingen kompetansemål som direkte uttrykker at uteundervisning er nødvendig i læreren og elevenes arbeid med kompetansemålet, men flere som tydelig legger til rette for det. Det ser man blant annet i disse målene: «planleggje og gjennomføre undersøkingar, samle, behandle og tolke data, og presentere resultat og funn», «utforske abiotiske og biotiske faktorar i eit økosystem, drøfte samanhengar som forklarar det biologiske mangfaldet og reflektere over naturens eigenverdi» og «utforske kva konsekvensar endringar i klima og arealutnytting kan ha for det biologiske mangfaldet, og drøfte tiltak for ei meir berekraftig forvaltning» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det kan være mulig å gjennomføre alle disse kompetansemålene i et klasserom, men antakeligvis vil det være mer gunstig for elevene å utforske økosystemer og endringer i klima og arealutnytting i et miljø der disse er lett tilgjengelig og synlige for dem. Derfor er det, slik jeg ser det, grunn til å si at kompetansemålene for biologi 1 i LK20 åpner og legger til rette for uteundervisning.

Den utgående læreplanen, LK06, i biologi 1 legger tydeligere opp til bruk av uteundervisning, også i kompetansemålene. Under inndelingen «Den unge biologen» står det: «gjennomføre eit større feltarbeid og nytte biologiske metodar til å samle inn, kartleggje og utforske ulike typar organismar og leggje fram resultatata frå undersøkingane» (Utdanningsdirektoratet , 2006). Her spesifiseres det altså at elever i biologi 1 skal ut i felten for å drive innsamling, kartlegging og utforsking. Lærere og skoleledelse får dermed en klar instruks fra Utdanningsdirektoratet om å bruke uteundervisning som metode i undervisningen av faget biologi 1 i LK06. Denne klare

instruksen er tatt ut av kompetansemålene i LK20, og erstattet av vagere retningslinjer som åpner for, men ikke nødvendigvis krever, uteundervisning.

Kompetansemålene er ikke laget for å stå alene, de skal leses, forstås og tolkes i sammenheng med resten av læreplanen. Sammenhengen mellom alle læreplanens deler virker å være mer vektlagt i LK20 enn i LK06, fordi lærere og skoleledere må lese læreplanen i sin helhet for å se rekkevidden av den. Et godt eksempel på dette, er læreplanen for biologi 1 i LK20.

Kompetansemålet om feltarbeid er tatt ut, men under delkapittelet «Undervegsvurdering» står det: «Læreren skal leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst gjennom varierte praktiske og utforskande arbeidsmåtar i forsøk, **felt** og på andre læringsarenaer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her blir det altså spesifisert av Utdanningsdirektoratet at læreren i biologi 1 skal bruke feltarbeid som en del av sin undervisningsmetode, og feltarbeid i biologien forstås som arbeid ute i naturen, ettersom det er biologiens felt. Derfor kan vi slå fast at faget biologi 1 må involvere uteundervisning som metode, til tross for at dette kompetansemålet ble tatt ut av læreplanen i overgangen fra LK06 til LK20.

I læreplanen for biologi 2 (LK20) finner jeg for første gang i de delene av det nye læreplanverket jeg har undersøkt, et kompetansemål som krever at uteundervisning brukes som metode: «utforske og dokumentere artsmangfold gjennom feltarbeid, drøfte resultat og og funn og vurdere korleis artane er tilpassa økosystemet dei lever i» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her må elevene ut i felt for å «utforske og dokumentere», noe som krever at læreren planlegger og gjennomfører uteundervisning. Det er flere kompetansemål i læreplanen for biologi 2 som legger til rette for uteundervisning, men kun dette ene som krever at metoden tas i bruk. I tillegg er den samme formuleringen om bruk av feltarbeid brukt under «Undervegsvurdering» her, som i biologi 1. I læreplanen for biologi 2 i LK20 er det lagt tydelige føringer som krever at lærere og skoleledere legger til rette for uteundervisning.

Også i læreplanen i biologi 2 i LK06 er kravet om feltarbeid innlemmet i læreplanens kompetansemål: «planleggje og gjennomføre eit større feltarbeid med ei undersøking av biotiske og abiotiske faktorar i eit økosystem, og vurdere og presentere resultatata med og utan digitale verktøy» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Derfor ligner læreplanene i biologi 2 i LK06 og LK20 mer på hverandre, enn læreplanene i de andre fagene jeg har undersøkt her. Hva årsakene til dette kan være, er vanskelig å spekulere i, men det kan handle om at Utdanningsdirektoratet har vurdert det dithen at feltarbeid er en så viktig del av biologi 2, at

det må spesifiseres i et kompetansemål. Uansett årsak, leder det til en klar instruks til lærere og skoleleder – uteundervisning er helt nødvendig for å nå kompetansemålene i faget.

Innholdet i læreplanen er læreren og skolelederens retningslinjer når de utarbeider undervisningsopplegg og fordeler ressurser. Målet er at elevene skal nå kompetansemålene, og være forberedt på en eventuell eksamen. Derfor er eksamensordningen og standpunktvurderingen også relevante når jeg skal undersøke hvilke faktorer som hemmer eller fremmer bruken av uteundervisning i videregående skole.

Eksamensformenens samsvar med uteundervisningen

Et aspekt ved sluttvurdering og eksamen, er knyttet til at uteundervisning kan oppleves tidkrevende. Dette har jeg beskrevet tidligere. Et annet aspekt, er spørsmålet om eksamensformen er tilpasset uteundervisning. Får elevene nytte av kompetansen de kan tilegne seg gjennom uteundervisning i en eksamenssituasjon? For å forsøke å svare på det spørsmålet, er det nødvendig å se på eksamensformene i naturfag og biologi.

Under LK06 kunne elever komme opp til en «muntlig eksamen med praktisk innslag» i vg1, det er ikke skrevet noe mer om hvordan faget skal sluttvurderes, hverken til standpunkt eller til eksamen, i LK06. Under LK20 kan elever komme opp i en «muntlig-praktisk eksamen med forberedelsesdel», og under «Standpunktvurdering» står det: «Karakteren skal også være basert på kompetansen eleven har vist når eleven har arbeidet praktisk og utforskende med faget» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Både i det økte fokuset på det praktiske i eksamensformen, og i instruksene for standpunktvurdering, som spesifiserer at vurdering skal ta opp i seg praktisk kompetanse, synes LK20 å legge mer til rette for uteundervisning enn LK06.

Læreplanene for biologi-fagene viser den samme utviklingen. Under LK06 kan elevene komme opp i en muntlig-praktisk eksamen i biologi 1, og en muntlig-praktisk eksamen eller en skriftlig eksamen i biologi 2. LK06 gir ingen retningslinjer for hvordan standpunktvurderingen skal gjøres, og det er heller ingen forberedelsesdel til muntlig-praktisk eksamen. Under LK20 kan elevene i biologi 1 komme opp i en muntlig-praktisk eksamen med forberedelsesdel. Elevene i biologi 2 kan komme opp i en muntlig-praktisk eksamen med forberedelsesdel, og en skriftlig eksamen uten forberedelsesdel. I tillegg står det under «Standpunktvurdering» i begge læreplaner at: «Også kompetanse eleven har vist i og gjennom praktisk og utforskende arbeid med faget, skal ligge til grunn for standpunktvurderinga»

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Dermed ser vi den samme endringen i læreplanene i biologi, som vi så i læreplanene i naturfag. Fokuset på det praktiske er styrket, og innføringen av forberedelsesdel til muntlige-praktiske eksamener åpner for at elevene kan forberede temaer knyttet til uteundervisning i forkant av eksamen. Derfor mener jeg at de nye eksamensordningene, og de medfølgende instruksene, bidrar til å fremme uteundervisning.

Sammenfattende sammenlikning av LK06 og LK20

I denne gjennomgangen av læreplanene i naturfag og biologi, både slik de var formulert i LK06 og slik de er formulert i LK20, har vi sett at det er flere likhetstrekk mellom læreplanene, men at de er utformet og formulert på ulike måter. Der LK06 hadde flere og mer spesifikke kompetansemål, men mindre fokus på instruksjoner til lærere og ledere i form av tilhørende tekst, er LK20 et læreplanverk som i langt større grad åpner for tolkning. Dette skyldes hovedsakelig at det er færre og bredere kompetansemål, noe som gjør målene mindre konkrete og spesifikke. Til gjengjeld har LK20 mer «tilleggsmateriale» som legger føringer for hvordan disse kompetansemålene skal tolkes. Det betyr antakeligvis at LK20, i større grad enn LK06, stiller krav til at hver enkelt lærer og fagseksjon arbeider med og enes om en felles forståelse av læreplanen.

Denne åpne utformingen av LK20, med stort tolkningsrom, medfører derfor også en risiko som LK06 ikke åpnet for i samme grad, nemlig at den feiltolkes eller ikke blir arbeidet grundig nok med. Da er uteundervisning en av metodene som kan bli skadelidende, ettersom LK20 ikke er like tydelig på at denne metoden skal brukes i naturfag og biologi, som LK06 var. Ser man hele læreplanen i sammenheng, vil det også være tydelig at LK20, i omtrent samme grad som LK06, fremmer bruk av uteundervisning i naturfag og biologi, men for å komme til den konklusjonen må læreplanen bearbeides og tolkes som en sammenhengende tekst av lærerne som bruker den. Vi har også sett at LK20s overordna del, altså føringene som er lagt for alle fag, også inneholder flere elementer vil egne seg godt for bruk av uteundervisning.

3.0 Metode

Uteundervisning er en læremåte som blir mye brukt på lavere alderstrinn, men den er mindre brukt i videregående skole. Derfor er har jeg valgt å intervjuere lærere i videregående skole. I enkelte nøkkelfag på videregående skole, som naturfag, geografi og biologi, er det store muligheter for å bruke uteundervisning. Fagene omhandler nettopp det som er utenfor klasserommet. For å finne svar på mitt forskningsspørsmål: *Hva forteller lærere og skoleledelse fra to videregående skoler om rammene rundt planlegging og gjennomføring av uteundervisning?* er det nødvendig å innhente informasjon om bruken av uteundervisning i disse fagene, fra lærere som selv benytter uteundervisning som metode.

Metodene jeg har valgt å bruke i datainnsamlingen min er kvalitativt fokusgruppeintervju og kvalitativt individuelt intervju. Grunnen til at jeg har valgt disse innsamlingsmetodene er at jeg kan samle inn mye data på relativt kort tid. Dataene som blir samlet inn vil i all hovedsak være både læreres og skoleledelses konkrete erfaringer med planlegging og gjennomføring av uteundervisning i skolehverdagen. Intervjuobjektene er ikke valgt vilkårlig, men spesifikt for å finne likheter og ulikheter, samt muligheter og hindringer lærere fra naturbruksskoler og klassiske videregående skoler møter i planlegging og gjennomføring av uteundervisning. Dette er gjort for å se bredden i praksis og perspektiver.

I denne delen vil jeg få frem styrker og svakheter det er ved bruk av innsamlingsmetodene som er brukt, og hvordan utvalget ble gjort. Jeg vil også diskutere hvordan gjennomføringen av innsamlingen fungerte.

3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Forskningsintervju som metode er mye brukt i flere akademiske disipliner, selv om selve utførelsen, altså metode for gjennomføring, har variert en god del mellom ulike forskningsfelt (Kvale & Brinkmann, 2018). Det både foregår, og har foregått, mange diskusjoner rundt forskningsintervjuet som metode, og det er naturlig å anta at dets popularitet er en av årsakene til at denne formen for datainnsamling er mye forsket på. I denne delen av metodekapittelet, skal jeg presentere ulike perspektiver på det kvalitative forskningsintervjuet, og knytte disse perspektivene til måten datainnsamlingen til dette prosjektet ble gjennomført på.

Det kvalitative forskningsintervjuet «[...] søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål.» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 20). Hensikten

er altså å få innsikt i et forutbestemt tema, gjennom en eller flere intervjupersoners øyne. For å oppnå denne innsikten, krever det at intervjueren skaper en samtalsituasjon som legger til rette for at intervjupersonen kan dele sitt perspektiv, eller sin *livsverden* (Kvale & Brinkmann, 2018).

Alle forskningsintervjuene som er utført i forbindelse med denne masteroppgaven, er utført etter det Brinkmann og Kvale kaller «semistrukturert» metode (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 44). I deres definisjon av begrepet semistrukturert, betyr at det intervjuene er gjennomført med den hensikt å «la undersøkelsespersonen gi en så fri beskrivelse som mulig» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 44). For å legge til rette for disse frie beskrivelsene, skal de semistrukturerte intervjuet ligge «nær opp til en samtale i dagliglivet», men samtidig ha som formål å være et profesjonelt intervju (Kvale & Brinkmann, 2018).

I boken *Det kvalitative forskningsintervjuet* presenterer forfatterne en fenomenologisk modell for kvalitative forskningsintervjuer som ligger et sted midt mellom to ytterpunkter (Kvale & Brinkmann, 2018). Det ene av disse to ytterpunktene, er en intervjusituasjon der forskeren ser på intervjupersonens svar som en avspeiling av deres virkelighet utenfor intervjusituasjonen. Disse forskerne vil forsøke å anvende en intervjumetode som i så liten grad som mulig påvirker intervjupersonenes svar som mulig, fordi de anser svarene som en rapport (Kvale & Brinkmann, 2018).

En slik metode går altså ut fra at intervjupersonen er i stand til å huske og gjengi sin virkelighet på en korrekt måte, og at innblanding fra en utenforstående, i dette tilfellet intervjueren, kan hindre eller vanskeliggjøre intervjupersonens rapport. På den andre siden finner man forskere som oppfatter intervjusituasjonen som «en sosial praksis, åstedet for en spesifikk form for situert interaksjon» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 66). Bruker man denne innfallsvinkelen, kan ikke intervjupersonens svar brukes som en rapportering fra virkeligheten utenfor intervjuet, men må sees på som en redegjørelse som fremkalles av situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2018).

Konsekvensen av dette, er at intervjueren må betvile hvorvidt intervjupersonens svar er valide, og at forskningsintervjuet ikke lenger kan brukes som en rapport, men som en redegjørelse som forskeren må «forklare og rettferdiggjøre relevansen av» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 66) gjennom analyse. Brinkmann og Kvale velger altså en fenomenologisk tilnærming til det kvalitative forskningsintervjuet, og plasserer seg selv midt mellom disse to ytterpunktene, der intervjupersonens svar på en og samme tid kan «oppfattes

som rapporter som de [intervjupersonene] formulerer, og som redegjørelser som fremkalles av situasjonen.» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 66).

Det et kvalitative forskningsintervjuet er en utfordrende forskningsmetode som også gir en relativt liten mengde data. Hvorfor velge den allikevel? Kunne ikke kvantitativ metode ha gitt like gode, og mange flere svar innenfor det samme tidsrommet? I det følgende skal jeg redegjøre for mitt valg av kvalitativt forskningsintervju som metode, og sammenligne med mulighetene som ligger i kvantitativ metode.

En kvantitativ tilnærming til prosjektet ville ha gitt flere svar, men det ville ha utelukket kvalitative intervjuer, og jeg ville antakeligvis ha benyttet spørreskjemaer med nokså enkle spørsmål – og dertil enkle svar (Kvale & Brinkmann, 2018). Idet denne masteroppgaven dreier seg om et tema som få lærere på videregående skole har et veldig bevisst forhold til, og fokuset er på de ulike rammebetingelsene for uteundervisning som metode på videregående, og særlig på samarbeidet mellom lærerne som forsøker å bruke denne metoden og deres ledere, er sjansen for å finne en fokusgruppe stor nok til å gjennomføre en grundig kvalitativ undersøkelse, liten. Derfor var det naturlig, og antakeligvis nødvendig, å bruke kvalitativ metode i forbindelse med datainnsamling for denne masteroppgaven.

Et annet aspekt ved valget av kvalitativ metode framfør kvantitativ metode, er at den kvalitative metoden skal legge til rette for en intervjusituasjon der intervjupersonene kan gi «nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall.» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 47). Disse nyansene kan gå tapt i et kvalitativt spørreskjema, eller være vanskelig å finne når man skal analysere et stort antall spørreskjemaer. «Presisjon i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkningen i kvalitative intervjuer motsvarer eksaktheten i kvantitative målinger.» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 47). For dette masterprosjektet er nettopp presise beskrivelser og nyansene i de ulike intervjupersonenes opplevelser mer relevante og interessante enn stor mengde data. Som nevnt tidligere er det et begrenset antall lærere og ledere som har konkrete erfaringer med rammevilkårene og samarbeidet som prosjektet tar for seg, å intervju disse er trolig en mer korrekt innfallsvinkel enn å innhente data fra et stort antall lærere, hvorav mange ikke kommer til å ha relevant erfaring. Det var derfor mest naturlig å velge en kvalitativ metode for å besvare forskningsspørsmålet mitt, om bruk og utbredelse av uteundervisning i videregående skole.

3.1.1 Semistrukturerte forskningsintervjuer

Brinkmann og Kvale kaller det semistrukturerte forskningsintervjuet, hvor man søker å forstå et tema ut fra intervjupersonenes perspektiver, for «livsverdenintervju» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 44). I dette ligger det at et semistrukturert, kvalitativt forskningsintervju interesserer seg for intervjupersonenes «levde hverdagsverden» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46), i deres opplevelser og erfaringer, slik de fremstår for og huskes av intervjupersonen.

Målet med et semistrukturert forskningsintervju er «å innhente fordomsfrie beskrivelser» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46), noe som betyr at intervjupersonene oppfordres til å dele sine opplevelser umiddelbart og middelbart, «uavhengig av og forut for alle forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). For å oppnå denne fordomsfriheten i intervjusituasjonen, er det nødvendig å holde fokuset på livsverden, altså erfaring og opplevelse, og unngå et unødvendig stort fokus på det vitenskapelig (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette er antakeligvis viktig for å unngå at intervjupersonene skal tenke, føle eller tro at deres erfaringer og opplevelser må bearbeides av dem for å oppnå en form for «vitenskapelighet», før de kan dele disse erfaringene og opplevelsene med intervjueren. En slik bearbeiding vil sannsynligvis forhindre fordomsfriheten i intervjupersonenes svar, og intervjuet vil da, hvis vi skal følge Brinkmann og Kvales modell, ikke lenger være et semistrukturert intervju.

For å oppnå denne fordomsfriheten i mine egne kvalitative intervjuer, var det viktig og nødvendig å forbedre godt til intervjuene. Dette gjorde jeg blant annet ved å lage en intervjuguide, og ved å gjennomføre «øveintervjuer». Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.5.2.

3.1.2 Anonymisering

I forkant av intervjuene er det en fordel at det blir påpekt og understreket overfor intervjuobjektene, at det de formidler til intervjueren vil bli anonymisert. Som Brinkmann og Kvale er inne på i *Det kvalitative forskningsintervjuet*, så er offentliggjøring av intervjuforskning et etisk spørsmål, som «innebærer sosialpolitiske utfordringer.» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 37). Anonymiseringen har den hensikt å sikre at de som blir intervjuet ikke føler på noe press fra ytre faktorer. Dette kan være seg elever og deres foresatte, pedagogiske og administrative ledere i skoleverket, høyere instanser, som for eksempel Utdanningsdirektoratet eller politiske organer lokalt eller nasjonalt. På denne måten unngås de sosialpolitiske utfordringene som ligger i å skulle dele av sin erfaring som lærer fra et arbeidssted som deles av mange andre, i ulike roller.

Det er også andre etiske spørsmål knyttet til anonymisering av forskningsintervjuer. På den ene siden er det en trygghet for intervjupersonene, ettersom de kan svare på intervjuerens spørsmål uten frykt for mulige konsekvenser. På den andre siden, gir det intervjueren en viss frihet i tolkningen av intervjupersonenes svar, fordi intervjuerens tolkninger ikke kan bli motsagt av intervjupersonen, som er den opprinnelige kilden. Man kan dermed, i sin tolkning av den innsamlede data, risikere å «frata intervjupersonene «nettopp den stemme i forskningen som kanskje opprinnelig er påropt dens formål» (Parker, 2005, s. 17).» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 106). Dette er et etisk spørsmål alle som fortolker forskningsintervjuer bør være bevisste på i arbeidet med analyse og anvendelse av den innsamlede dataen.

Anonymisering, og informasjonen som ble gitt til intervjupersonene i forkant av intervjuet, handler om at intervjupersonene har rett til «informert samtykke» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 104). Dette innebærer at intervjupersonene har innsikt i «undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet.» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 104). I tillegg til kunnskap om disse rammevilkårene, krever det informerte samtykket at intervjupersonene deltar frivillig, og at de er klar over at de når som helst kan trekke seg fra forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2018). Alle intervjupersonene som deltok i mine intervjuer, leste og skrev under på et samtykkeskjema (vedlegg 3 og vedlegg 4) før intervjuene begynte. Dette vil jeg også komme tilbake til i kapittel 3.5, om gjennomføringen av forskningsintervjuene.

I denne oppgaven er også skolene anonymisert. Dette gjør det lettere for skoler å si ja til å delta i prosjekter som dette, fordi det sikrer at informasjonen som blir delt i intervjuene, ikke vil kunne feiltolkes, misbrukes eller på noe måte slå tilbake på skolene der de intervjuede ansatte arbeider, igjen er dette gjort for å ta høyde for de sosialpolitiske utfordringene som potensielt kan oppstå ved offentliggjøring av intervjuforskning.

3.2 Individuelt intervju

Det individuelle forskningsintervjuet har lange tradisjoner, og har vært mye brukt innenfor flere akademiske disipliner (Kvale & Brinkmann, 2018). Prinsippene for det individuelle forskningsintervjuet er de samme som ble skissert ovenfor, ettersom Brinkmann og Kvale tar utgangspunkt i individuelle intervjuer når de skildrer sin modell for kvalitative forskningsintervjuer, og vier tid til andre intervjuetyper i egne kapitler. Det individuelle intervjuet som ble gjennomført i forbindelse med dette prosjektet, følger altså det teoretiske rammeverket som ble redegjort for i kapittel 3.1. Allikevel er det nødvendig å gå noe dypere

inn i dette individuelle intervjuet, fordi det har noen særegenheter som ikke blir dekket inn av det foregående.

En av fordelene med det individuelle intervjuet, er at man får samlet inn mye kvalitativ data på kort tid. Årsaken til dette, er at den som gjennomfører intervjuet, i større grad enn i et fokusgruppeintervju, kan være med på å styre samtalen, gjennom spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Dette er nødvendig, fordi man i et individuelt intervju ikke har det samme gruppesamspillet som driver samtalen som i et fokusgruppeintervju. Dette gjør at et individuelt intervju gjerne preges mer av den som intervjuer sine forberedelser, og deltakelse under intervjuet. Derfor kan det individuelle intervjuet oppleves som en mer effektiv form for datainnhenting, enn et fokusgruppeintervju.

Det er også ulemper knyttet til det individuelle forskningsintervjuet. En svakhet ved metoden kan være at svarene i større grad preges av én persons følelser, erfaringer og tanker. Disse blir ikke utfordret av andre i en dialog, men får ofte stå uimotsagt. Dette er i motsetning til i et fokusgruppeintervju, der ulikheter og forskjeller vil komme tydeligere fram. Dette stiller høye krav til intervjueren, fordi det er han som må stille de kritiske oppfølgingsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette var en utfordring jeg opplevde i det individuelle intervjuet jeg gjennomførte i forbindelse med denne masteroppgaven, som antakeligvis var enda mer krevende enn normalt, fordi det måtte gjennomføres via Teams.

3.3 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju som forskningsmetode i samfunnsforskningen ble først tatt i bruk på 1980-tallet, men har vært i bruk av markedsforskere og i forbruksforskning siden 1920-tallet (Kvale & Brinkmann, 2018). Et fokusgruppeintervju består ofte av seks til ti intervjupersoner, og hensikten med denne typen intervju, er å «få frem forskjellige synspunkter på saken» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 179). Det er ikke noe mål at intervjupersonene i et fokusgruppeintervju skal bli enige om, eller presentere løsninger på, spørsmålene som tas opp i intervjuet – målet er heller å utforske ulike sider av spørsmålene.

En fordel med et fokusgruppeintervju, er at jeg kan snakke med flere intervjuobjekter samtidig. Som følge av dette, får jeg innhentet mer informasjon på kortere tid, ettersom denne typen intervju legger til rette for at flere skal få komme til orde og dele sine erfaringer. Samtidig kan det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet være utfordrende for intervjueren, fordi det reduserer «moderatorens kontroll over intervjuforløpet» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 179).

Et av hovedpoengene med et fokusgruppeintervju, og særlig et semistrukturert et, er at formen er preget av at intervjupersonen antar rollen som en ikke-styrende moderator (Kvale & Brinkmann, 2018). Et annet poeng er at fokusgruppeintervju åpner opp for dialog og meningsutveksling mellom deltakerne i intervjuet. Samtalen er i mindre grad preget av at den som intervjuer stiller spørsmål, som intervjuobjektene svarer på, enn i et formelt og strukturert intervju. Med fokusgruppeintervju er det antakeligvis større sannsynlighet for at intervjuobjektene føler seg komfortable med å dele erfaringer, følelser og assosiasjoner, enn i et strukturert og formelt intervju. En av årsakene til dette, er at den dialogpregede formen, og samspillet i gruppa, i et semistrukturert intervju skaper rom for det subjektive og spontane (Kvale & Brinkmann, 2018).

Et strukturert intervju, der det stilles flere direkte spørsmål og intervjueren er en styrende moderator, kan føre til en intervjusituasjon der intervjuobjektene opplever at svarene de gir bør være tilsvarende strukturerte og direkte, eller faktaorienterte og vitenskapelige, som jeg var inne på i kapittel 3.1.1 om det semistrukturerte intervjuet. I tillegg kan muligens den formelle tonen i intervjuet gjøre at intervjuobjektene føler at må svare i den samme formelle tonen som spørsmålene er preget av i et strukturert intervju, noe som kan minske sannsynligheten for dialog, for at intervjuobjektene deler av sine mer subjektive erfaringer og meninger, og «synspunkter som ikke vanligvis er tilgjengelige» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 180). Dersom intervjuobjektene opplever at det ikke er rom for det subjektive i intervjusituasjonen, risikerer man å gå glipp av viktig data, fordi intervjuobjektene følelser og erfaringer kan være vel så viktige som deres mer objektive og faktabaserte bidrag til prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2018).

Den semistrukturerte intervjumetoden åpner for digresjoner og utdypinger fra intervjuobjektene, samtidig som den som intervjuer at forberedt spørsmål, noe som skal bidra til å unngå at intervjusituasjonen oppleves som for ustrukturert eller for åpen for deltakerne i fokusgruppeintervjuet. Også her handler det i stor grad om at den som intervjuer må treffe en balanse i intervjusituasjonen. Tydelige rammer skaper trygghet for intervjuobjektene, samtidig som fleksibilitet skaper rom for åpenhet og dialog (Kvale & Brinkmann, 2018). Derfor må den som leder et semistrukturert fokusgruppeintervju legge til rette for at intervjuet skjer innenfor kjente og faste rammer, samtidig som skal oppleves fritt og fleksibelt nok til å skape åpenhet og dialog.

I et fokusgruppeintervju er det ønskelig å skape lav terskel for deltakelse, slik at deltakerne føler at deres bidrag, uansett grad av subjektivitet eller objektivitet, er ønsket og velkomment.

Denne åpenheten i både form og innhold øker sannsynligheten ærlige, spontane og relevante svar fra intervjuobjektene (Kvale & Brinkmann, 2018). Det kan også føre til færre relevante svar, dersom intervjuets form blir for uformell eller ustrukturert. Å sørge for at dette ikke skjer, er en av de viktigste oppgavene for den som utfører intervjuet, fokusgruppeintervjuets moderator (Kvale & Brinkmann, 2018).

Ifølge Brinkmann og Kvale har altså den som leder et slikt fokusgruppeintervju en viktig, men subtil rolle, og det er viktig at rollen er subtil, eller «ikke-styrende» som de kaller den (Kvale & Brinkmann, 2018). For å skape en intervjusituasjon der intervjuobjektene føler seg komfortable med å dele åpent, må den som intervjuer treffe en balanse mellom å la samtalen utvikle seg naturlig, samtidig som den ikke skal spore av. Denne balansen ble også drøftet i kapittel 3.1.1. Som vi så da, er denne balansegangen ofte krevende å treffe, fordi det kan være utfordrende å vite når man skal bryte av en samtale for å komme inn på et nytt tema, eller for å få samtalen tilbake på rett spor. Ofte kan den beste metoden være å stille oppfølgingsspørsmål som styrer samtalen inn på rett spor, eller å presentere et nytt spørsmål som setter i gang en dialog rundt et nytt tema. Det vil alltid være en risiko for at moderatoren endrer atmosfæren i og rundt intervjusituasjonen ved å gripe inn i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2018). Derfor er det viktig at en slik inngripen skjer på en varsom og veloverveid måte, for å unngå å påvirke intervjusituasjonens atmosfære negativt, for eksempel ved å vente med å ta ordet til intervjupersonen er ferdig med sitt resonnement.

3.4 Utvalg av intervjuobjekter

I valget av intervjuobjekter var det viktig å finne skoler som fremstod som representative i norsk sammenheng. Begge skolene har et naturfaglig fokus. Den ene skolen har naturbrukslinjer, mens den andre skolen har en generell vektlegging av naturfag. Det var altså ønskelig med en kombinasjon av en relativt tradisjonell skolestruktur, og naturvitenskapelig fag. Dette er fordi jeg skulle undersøke fag knyttet til naturfag og biologi, som er vanlige fag å ha uteundervisning i.

I forbindelse med masteroppgaven ble ikke enkeltlærer valgt ut og kontaktet, men heller skoler. Det betyr at det ikke er gjort en bevisst utvelgelse av hver enkelt lærer som har deltatt, men at det har vært opp til skolene å formidle kontakt med lærere de opplever som egnet for deltakelse i gruppeintervjuene. Fordelen med dette, er at intervjuobjektene er valgt ut av de som kjenner deres profesjonelle virke aller best – kollegaer og ledere. Ulempen er at dette kan gjøre fokusgruppene mer homogene, fordi det ofte er en spesifikk «type» lærer som sier ja til deltakelse i slike prosjekter. De har ofte til felles at de er glade i å dele av sine erfaringer, og

trives i slike sosiale settinger. Dette medfører samtidig at lærer som ikke faller inn i denne kategorien, de mer introverte, ofte ikke blir spurt, eller ikke sier ja.

Intervjuobjektene i dette prosjektet er altså ikke tilfeldig utvalgte. Det er flere årsaker til dette valget. I all hovedsak dreier det seg om oppgavens tema, og at uteundervisning er tilsynelatende nokså lite utbredt i norske videregående skoler (se for eksempel Remmen & Iversen, 2022). Derfor ble det viktig å finne de relativt få lærerne som bruker uteundervisning som metode til disse forskningsintervjuene. På bakgrunn av disse utvelgelseskriteriene, var intervjupersonene, i hvert fall i utgangspunktet, det Brinkmann og Kvale refererer til som «medlem eller informant» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 123). De ble altså valgt ut på bakgrunn av sin særlige kunnskap om temaet for forskningsintervjuet.

Det er flere ulemper med å ikke benytte seg av tilfeldige utvalgte. Et tilfeldig utvalg av intervjuobjekter, kunne potensielt ha gitt mer bredde i svarene, fordi fokusgruppene ville mest sannsynlig ha blitt mer heterogene. Det er også en fare for at et slikt utvalg som er gjort i dette prosjektet, kan sikre at man får de svarene man ønsker, heller enn de svarene som er mest *riktige*, eller mest nyttige. Dette vil alltid være en risiko når man gjennomfører et kvalitativt forskningsprosjekt, fordi forskningen er basert på en smal og håndplukket gruppe intervjuobjekter, og disse presenterer sine subjektive meninger. En annen risiko at en intervjuperson som har status som informant, kan være med deskriptive og faktaorienterte i sine svar, enn en intervjuperson som har en annen status i intervjuet. En slik deskriptiv og faktaorientert tilnærming, kan gi mindre informasjon om opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2018). Denne informasjonen kan være både nyttig og ønskelig fra et forskningsperspektiv. Dette vil bli ytterligere drøftet i kapittel 3.5.

En siste ulempe med å gjøre et slikt utvalg, er at det medfører en del mer organisering, strukturering og kommunikasjon i forkant av intervjuet. Dette er både tid- og arbeidskrevende for de som skal delta i intervjuet, og den som intervjuer. I tillegg skaper det en viss sjanse for at man ubevisst eller indirekte, eller bevisst og direkte, kan påvirke intervjuobjektene i forkant av intervjusituasjonen, fordi man risikerer å formidle forventninger eller ønsker som kan lede intervjuobjektens svar.

3.5 Gjennomføring av datainnsamling

3.5.1 Praktisk rammer

Det ble gjennomført tre intervjuer i forbindelse med dette prosjektet. To av disse var fokusgruppeintervjuer, ett var et individuelt intervju. Det første fokusgruppeintervjuet ble

gjennomført på skolen der intervjuobjektene arbeider. Tre lærere deltok i intervjuet, som varte i omtrent én time. Det neste fokusgruppeintervjuet ble også gjennomført på skolen deres lærerne arbeidet, en annen skole enn det første fokusgruppeintervjuet ble gjennomført på. I dette fokusgruppeintervjuet deltok det to lærere og en leder som også jobber som naturfagslærer. Det skulle egentlig være med noen flere intervjuobjekter i dette siste fokusgruppeintervjuet, men på grunn av sykdom var det noen som ikke hadde mulighet til å stille opp. Det andre fokusgruppeintervjuet varte også i omtrent én time. Det ble også gjennomført et individuelt intervju med en leder ved den samme skolen som intervjuobjektene fra den første skolen jobber ved. Dette intervjuet ble gjennomført digitalt, og varte i omtrent 45 minutter. Fordeler og ulemper ved å gjennomføre slike intervjuer digitalt og fysisk vil bli drøftet seinere i dette kapittelet.

Det semistrukturerte ved et forskningsintervju, handler om intervjuerens teknikk og metode – hvordan han eller hun møter sine intervjupersoner, og hvordan det påvirker intervjusituasjonen, intervjupersonene og svarene de gir.

For å gjennomføre et vellykket semistrukturert forskningsintervju er det nødvendig å bruke en spesiell form for intervjuteknikk. Det er ikke «en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). Altså skal samtalen foregå som en dagligtale, men med visse rammer eller retningslinjer. Disse rammene blir av Brinkmann og Kvale definert som intervjuguiden, som skal bestemme og styre temaene for intervjuet og inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2018). Denne intervjuetoden skal altså ta utgangspunkt i temaer fra dagliglivet til intervjupersonene, metoden skal brukes for å forstå temaene fra intervjupersonenes egne perspektiver, men samtidig forsøke å holde intervjuet innenfor rammene av intervjuets tema og retningslinjer (Kvale & Brinkmann, 2018). Å oppnå dette, er intervjuerens jobb i intervjusituasjonen Dette opplevde jeg at jeg mestret, og at svarene jeg fikk var relevante for forskningsspørsmålet mitt, selv om ikke alle deler av intervjuene forløp akkurat slik jeg hadde lagt opp til i intervjuguiden.

Som en del av forberedelsene til intervjuene lyttet jeg til podkasten *Antropodden*, med den hensikt å høre hvordan andre, som har mye erfaring med å gjennomføre semistrukturerte intervjuer, utfører dem rent teknisk. For eksempel prøvde jeg å ta med meg frasen: ‘Kan du fortelle meg mer om det du sa akkurat der?’.

3.5.2. Forberedelser til intervjuene

Jeg lagde en intervjuguide i forkant av intervjuene (vedlegg 1 og vedlegg 2). Denne guiden var til eget bruk, og tenkt som en forberedelse til både fokusgruppeintervjuene og det individuelle intervjuet. I denne skrev jeg ned spørsmål jeg ønsket å stille, jeg forsøkte å se for meg mulige svar intervjuobjektene kunne gi, og forberede oppfølgingsspørsmål til disse. Intervjuguiden sørget for rammeverket for intervjuene, og fungerte som et holdepunkt under gjennomføringen. Den la grunnlaget for den semistrukturerte intervjumetoden som ble brukt under datainnsamlingen. Intervjuguiden ble aldri delt med intervjuobjektene, fordi det var ønskelig at svarene deres var så upåvirket av mine tanker på forhånd som mulig. Jeg lagde denne intervjuguiden fordi jeg ønsket å skape en samtalsituasjon i tråd med Kvale og Brinkmanns modell, der intervjupersonenes svar kunne være både redegjørelser og rapporter (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 66), og hvor min rolle som intervjuer både varsomt spørrende og lyttende, og kritisk og undersøkende (Kvale & Brinkmann, 2018).

Jeg gjennomførte et prøveintervju med veileder for prosjektet, for å få råd og tilbakemeldinger på spørsmål og intervjuteknikk. Jeg har også gjennomført lignende øvelser tidligere i masterløpet. Også her har jeg fulgt Kvale og Brinkmanns modell, som hevder at å gjennomføre forskningsintervjuer er den sikreste fremgangsmåten dersom man ønsker å forbedre sine intervjuferdigheter (Kvale & Brinkmann, 2018). Gjennom disse øvingsintervjuene har jeg fått noe erfaring med å lage, gjennomføre og transkribere intervjuer. Som forberedelser til datainnsamlingen innhentet jeg også informasjon og råd fra boken *Det kvalitative forskningsintervjuet*, særlig kapitlene om fokusgruppeintervju og individuelt intervju. Her var jeg særlig interessert i hvordan intervjueren stiller oppfølgingsspørsmål for å lede samtalen videre, eller komme dypere inn i et tema. Å gjennomføre intervjuer er krevende, og det er antakeligvis elementer både i forberedelsen til, og gjennomføringene av intervjuene, som kunne ha vært gjort på en bedre måte, hadde jeg hatt mer erfaring med situasjonen. Dette vil bli diskutert i drøftingsdelen av dette delkapittelet.

3.5.3. De semistrukturerte intervjuene

Før intervjuene begynte, skrev alle intervjuobjektene under på samtykkeskjemaer. I disse skjemaene stod det i tillegg informasjon om prosjektets tema, innhold og rekkevidde. Det ble også informert om hvordan den innsamlede dataen ville bli brukt, og at intervjuobjektene og skolene de arbeider ved, ville bli anonymisert. Det sistnevnte ble det også informert om muntlig. Det ble også gitt muntlig informasjon om at jeg kom til å bruke direkte sitater fra intervjuet i prosjektet, og at også intervjuobjektene mer indirekte meninger, som jeg

oppfattet under intervjuet, vil kunne bli referert til i masteroppgaven. Jeg understreket at alt ville bli anonymisert, og at de vil få tilgang til innsyn i den dataen jeg bruker i prosjektet som er innhentet fra deres fokusgruppeintervju. Dette innsynet gir også mulighet til å fjerne eller endre deler av, eller hele, intervjuet. Det ble også presisert at de til enhver tid vil kunne melde seg ut av masterprosjektet, dersom de skulle ønske det, da vil alt det aktuelle intervjuobjektet har bidratt med, bli fjernet.

Under intervjuet satt intervjuobjektene på en side av bordet, mens jeg satt på den andre siden av samme bord. Denne organiseringen var nødvendig på grunn av smittevern hensyn, men handler også om å signalisere rollefordelingen i intervjuet. Intervjuet skal ha form av en samtale, men det er allikevel viktig at det er tydelig at det er jeg som er «moderator» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 179) og holder i trådene og ivaretar rammen rundt intervjuet, for å sikre at samtalen ikke blir for uformell eller ustrukturert (Kvale & Brinkmann, 2018).

Intervjuet begynte med at lærerne ble oppfordret til å fortelle litt om sitt forhold til uteundervisning, særlig deres egen praksis og erfaringer. I løpet av dette, kom vi inn på flere av rammefaktorene rundt uteundervisning. I intervjuguiden hadde jeg planlagt for at dette skulle være hovedtema for intervjuet, og dermed skulle komme som en egen del senere i fokusgruppeintervjuet, men i og med at intervjuet var planlagt etter en semistrukturert metode, der intervjuobjektene står relativt fritt til å styre samtalen og trekke inn egne assosiasjoner, lot jeg intervjuobjektene snakke uforstyrret om dette, for ikke å påvirke atmosfæren i intervjuet i negativ retning (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg vurderte det også dithen at det ville være lite hensiktsmessig å avbryte en samtale som vi uansett ville måtte komme tilbake til senere, og at det i slike livlige ordvekslinger kan dukke opp nyttig informasjon som ikke hadde kommet fram i en mer strukturert intervjuform (Kvale & Brinkmann, 2018).

Etter å ha snakket en stund om intervjuobjektene erfaringer med uteundervisning og deres praksis, kom vi tilbake til spørsmålet om rammer for uteundervisning, og på hvilke måter disse rammene la til rette for, eller ikke la til rette for, uteundervisning. Her konkretiserte intervjuobjektene poengene de kom inn på i intervjuets første del, og jeg fikk mulighet til å stille flere direkte spørsmål knyttet til de ulike rammefaktorene for uteundervisning i skolehverdagen.

Gjennom hele fokusgruppeintervjuet spilte intervjuobjektene mye på hverandre, og delte ulike oppfatninger og erfaringer. Jeg som intervjuer ledet samtalen i bestemte retninger, ved hjelp

av spørsmål og oppfølgingsspørsmål, når det var nødvendig. På den måten forsøkte jeg å finne en balanse mellom varsomhet og kontroll i måten jeg nærmet meg intervjusituasjonene (Kvale & Brinkmann, 2018).

Avslutningsvis i intervjuet ga jeg intervjuobjektene mulighet til å utdype uttalelser de hadde kommet med, eller ta opp temaer som jeg ikke hadde kommet inn på i løpet av samtalen. Denne måten å avslutte intervjuet på fungerte godt, ettersom vi da fikk rundet av med å ta opp temaer til samtale som intervjuobjektene opplevde som viktige, men som jeg ikke hadde stilt spørsmål om.

3.5.4. Drøfting av intervjuer

Som nevnt tidligere er intervjuers rolle i et semistrukturert forskningsintervju bestå i all hovedsak av å legge til rette for en god samtale, ved å stille spørsmål som åpner for meningsutveksling og dialog. I tillegg er det et mål å holde samtalen relevant, og styre retningen den utvikler seg ved hjelp av spørsmål og oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette er en krevende rolle. Det krever forkunnskaper, forberedelse og spesifikke ferdigheter, og spørsmålsformuleringer har vist seg å være særlig avgjørende for utviklingen av intervjuet.

I alle de tre intervjuene som ble gjennomført i forbindelse med dette prosjektet, kunne enkelte av de grunnleggende prinsippene for semistrukturerte forskningsintervjuer ha vært forbedret. Spørsmål kunne ha vært bedre eller tydeligere formulert, intervjuene kunne til dels ha vært gitt klarere rammer, slik at svarene ville ha blitt mer relevante, og det kunne ha vært lagt mer vekt på ordstyring, for å sørge for at intervjuobjektens taletid ble jevnere fordelt. Særlig i det individuelle intervjuet med en pedagogisk leder ved en av skolene, kunne oppfølgingsspørsmålene ha vært mer åpne i formen. De til dels lukkede oppfølgingsspørsmålene gjorde antakeligvis svarene både kortere og mindre utdypende enn de ellers ville ha vært, hadde det blitt stilt flere åpne oppfølgingsspørsmål.

Dette sistnevnte individuelle intervjuet foregikk digitalt. Det er antakeligvis en faktor som langt på vei kan forklare hvorfor dette intervjuet ble preget av flere lukkede spørsmål og mindre refleksjon fra intervjuobjektets side. Et digitalt intervju gjør det mer krevende, både for den som intervjuer og den som blir intervjuet, fordi formatet gjør det vanskelig å lese kroppsspråk og tolke indirekte kommunikasjon. Særlig i en situasjon der partene er ukjente for hverandre fra før, virket det som at skjermen skapte en ekstra barriere, som gjorde det vanskeligere å innhente like detaljert informasjon, som i de fysiske fokusgruppeintervjuene.

Dette burde jeg ha forberedt meg bedre på i forkant av intervjuet, for eksempel ved å utarbeide flere åpne oppfølgingsspørsmål.

Kommunikasjonen i forkant av intervjuene kunne ha vært bedre. Særlig gjelder dette kommunikasjon om forventinger knytta til hvordan intervjuene skulle gjennomføres. Dette er særlig utfordrende i en tid preget av pandemi, avstandsregler og stort sykefravær. Hadde faktorene knytta til gjennomføring vært tydeligere avklart på forhånd, ville gjennomføringa av intervjuene gått lettere, både for intervjuobjektene og for meg.

En annen utfordring som er vanskelig å unngå når intervjuobjektene jobber i videregående skole, er ulike timeplaner og varierende tilstedeværelsestid. Å finne et tidspunkt som passet for alle, var krevende. Det bidro antakeligvis til at fokusgruppene ikke ble så store som jeg kunne ha ønsket. Her kan også pandemi ha spilt en rolle, ettersom lærere nå er mer fristilt fra timeplanen enn normalt, og felles møtetid gjerne foregår fra hjemmekontor. I en normalsituasjon ville antakeligvis den felles møtetida har vært et mer naturlig møtested for et slikt intervju.

En fokusgruppe bør helst bestå av et relativt stort antall intervjuobjekter, 10-15 er det ideelle, ifølge Kvale og Brinkmann (2018), gjerne i ulike aldersgrupper, med ulik erfaring og bakgrunn. Mine fokusgrupper var små, og relativt homogene. Det er en utfordring å sette sammen en fokusgruppe til et slikt prosjekt, fordi det er et begrenset antall potensielle kandidater. Ikke mange lærere i videregående skole driver med uteundervisning i noen særlig utstrakt grad, og de som gjør det, har ofte tydelige fellesnevner. Likevel kunne jeg ha forsøkt å sette sammen noe mer heterogene fokusgrupper, for eksempel ved å håndplukke intervjuobjektene, i stedet for å la de respektive skolene velge dem ut.

En annen utfordring oppstod i fokusgruppeintervju nummer to, der en av intervjuobjektene både fungerte som lærer og som leder ved skolen. Denne dobbeltrollen er problematisk i intervjusammenheng, fordi den skaper en risiko for at de andre intervjuobjektene ikke føler seg komfortable med å svare ærlig på spørsmål som går på samarbeid mellom ansatte og ledere, og om hvordan, og i hvilken grad, skoleledelsen legger til rette for uteundervisning i det daglige. Denne problemstillingen kunne ha vært unngått ved å be intervjuobjektet som er både lærer og leder, om ikke å delta på fokusgruppeintervjuet, og heller gjennomføre et individuelt intervju med han/henne. En av årsakene til at jeg ikke gjorde dette, var fordi det allerede var meldt stort frafall fra intervjuet, på grunn av sykdom, og jeg anså det som like problematisk at fokusgruppa ble bestående av bare to intervjuobjekter.

En siste faktor som kan ha spilt en rolle for svarene intervjuobjektene ga, er årstid. Uteundervisning er mer utfordrende å gjennomføre i vinterhalvåret, og mange lærere som bedriver uteundervisning, er muligens mest initiativrige vår, sommer og tidlig høst. Uteundervisning på senhøst og vinter krever antakeligvis mer planlegging, særlig med tanke på at enkelte elever mangler utstyr, men også fordi det kan være vanskeligere å finne gode pedagogiske og didaktiske aktiviteter å gjennomføre utendørs. Dette kan ha påvirket svarene som ble gitt, fordi intervjuobjektene var på vei inn i en fase der uteundervisning er mindre aktuelt, og derfor ikke er like aktive og engasjerte i planlegging og gjennomføring av dette. Dette kan gjøre det vanskeligere for intervjuobjektene å reflektere rundt uteundervisning i praksis, fordi det ikke er et like aktuelt tema for dem i denne perioden, som i andre perioder av skoleåret.

3.6 Analyse av data

I denne forskningen ble det brukt en til dels induktiv tilnærming, hvor jeg jobbet ut ifra resultatene mine, og brukte litteraturen til å finne sammenhenger og andre resultater som bekreftet eller avkreftet mine funn. Jeg har også tidligere jobbet med temaet uteundervisning, og har derfor lest litteratur om temaet i den forbindelse, så jeg kan ikke si jeg jobbet helt induktivt, etter som jeg hadde noen forkunnskaper om temaet.

Metoden er da delvis induktivt og delvis abduktivt, hvor jeg både jobbet ut ifra mine resultater og brukte teori til å fremme disse resultatene, i tillegg til at jeg overførte kunnskap fra gjennomførte intervjuer til å forme nye hypoteser inn i senere intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2018). Analysene ble gjennomført som narrative analyser, hvor jeg analyserte både under datainnsamlingen, men også under transkripsjonen av intervjuene. «Det innebærer at forskeren analyserer hele tiden, også når transkripsjonen foregår.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 162). Analysene mine var også tematiske, fordi hovedfunnene jeg gjorde i all hovedsak ble tolket ut ifra det som ble sagt i løpet av intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018).

Jeg jobbet også med resultatene som en fenomenologisk analyse, med fenomenet uteundervisning i tankene hele veien, og deretter ordnet jeg temaene som ble utmerket seg som sentrale i intervjuene, under «meningsenheter» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160). Dette ble til de tre rammene jeg har vektlagt i oppgaven: 1. Økonomi og ressurser, 2. Tidsaspektet og timeplan og 3. Overgang til ny læreplan. Alle disse temaene ble sett på i lys av uteundervisning og hvordan rammene påvirket dette. Dette rammeverket gjorde at jeg kunne danne meg et helhetsinntrykk av hva som var utfordringene i skolene som det ble gjort

forskning på, og dette gjorde at jeg kom til en konklusjon som jeg vil presentere i slutten av denne oppgaven.

4.0 Resultater

I dette kapitlet vil resultater fra de kvalitative intervjuene med lærere og skoleledere ved to ulike norske videregående skoler bli presentert. Jeg skal forsøke å sette søkelys på hvordan lærerne og skoleledelsens forhold er til noen sentrale rammer som både kan hemme og fremme bruken av uteundervisning som metode, og jeg skal undersøke om partenes (lærerne og skolelederne) oppfatninger av hvordan disse rammene påvirker mulighetene for uteundervisninger er sammenfallende. Resultatene er anonymisert, og jeg har valgt å gi skolene og personene som ble intervjuet pseudonymer. Even, Tone og Katrine er lærere, og Torild jobber i ledelsen ved Valhall videregående skole. Trond, Sara og Renate er lærere, og Sara er også leder for realfagsseksjonen ved Kattedgat videregående skole.

4.1 Økonomi og ressurstilgang

Økonomi og ressurser spiller en sentral rolle i skolelederens hverdag, og det er og med på å styre skolehverdagen for lærerne, fordi økonomi og ressurser representerer rammene som ligger til grunn for om et undervisningsopplegg lar seg gjennomføre eller ikke. Dette kan spille direkte inn på om klasser kan dra på ekskursjoner til lokasjoner hvor klassene må transporteres med buss eller tog. Det kan også spille inn på om undervisningen skal holdes av en ekstern aktør som er bedre kjent ved lokasjonen, eller om læreren selv må bruke tid i planleggingsprosessen på å sette seg inn i et tema eller et område. Min oppfatning er at økonomi er den rammefaktoren, sammen med tidsaspektet, som lærerne som deltok i intervjuene mente var den største hindringen for bruken av uteundervisning. Jeg spurte ledelsen ved Valhall videregående skole om økonomiske begrensninger gjør det vanskelig å legge til rette for lengre ekskursjoner. Torild svarer:

«Nei! Nei, det er skolen og rektor veldig positiv til. Så det er bare for lærerne å være med på planlegginga av det, så det er ikke satt noen begrensninger på at det er vanskelig.»

«Nei, vi legger til rette for at vi skal få til å gjennomføre det.»

Ut ifra dette høres det for meg ut som at Valhall videregående skole i stor grad legger opp til at lærere kan ta med klasser på lengre ekskursjoner, og at det økonomiske aspektet ikke står i veien for dette. Dette synes jeg er meget interessant, da Sara, som jobber både som lærer og i ledelsen ved Kattedgat videregående skole, forteller:

«Men det dette kan hindre oss fra da, nå snakker jeg fra ledelsens side. Det er jo budsjettene ikke sant. For vi har jo et ekskursjonsbudsjett i realfag, men det går i veldig stor grad til den årlige ekskursjonen i biologi, og til en tur til et vitenskapssenter i Midgard. og da er jo på en måte det budsjettet brukt opp, så vi har jo ikke noe særlig penger på naturfag til å kunne dra og gjøre ting.»

«At vi har egentlig ikke rammer til å leie en buss eller dekke tog eller buss for fem vg1-klasser ut på et eller annet. At alle drar til Åsgårdøya eller ut på Heløya eller ... ikke sant. Da ryker ekskursjonsbudsjettet da. Så det er vel kanskje en begrensende faktor som kanskje gjør at man ikke finner på så mye.»

Basert på det representanter fra ledelsen ved de to skolene sier her, så er de økonomiske rammene ved de to skolene helt ulike. Som Sara sier ovenfor, har Kattedgat videregående skole et eget ekskursjonsbudsjett i realfag, og det blir brukt opp av en biologiekskursjon, og en tur til et vitenskapssenter. Så der økonomien ikke er noe hinder for Valhall videregående skole, ifølge Torild, er dette altså den store begrensende faktoren for Kattedgat videregående skole, ifølge Sara.

Lærerne ved Valhall videregående skole hadde ikke samme oppfatning som Torild, som altså jobber i ledelsen ved samme skole, på spørsmålet om økonomiske begrensninger gjør det vanskeligere å gjennomføre ekskursjoner. Even forteller om en konkret situasjon hvor en tur, som lenge hadde vært planlagt for en av hans klasser, ble avlyst bare én uke før den etter planen skulle vært gjennomført. Økonomiske årsaker var begrunnelsen Even fikk for avlysningen:

«Tidligere her, så det var en elev som hadde vært med å gjort et større arbeid for å restaurere en gytebekk [...] Begynte allerede i uke 38 med å forespørre om vi kunne få lov til å bruke den dagen, og jeg var i gang med å rukke om min timeplan og andres timeplan for å få reist. Og fikk da høre uka før at, beklager vi har ikke noen til å kjøre dere. Antall mennesker er brukt opp, og vi kan heller ikke bruke penger på å leie inn en stor buss [...] For det at det ble for økonomisk... det ble for dyrt da, rett og slett å bruke så mye midler på en klasse.»

Tone utdyper om hvordan den økonomiske situasjonen oppleves å påvirke bruken av uteundervisning, fra lærernes perspektiv:

«[...] økonomisk så opplever vi litt det at det er litt begrensninger. Det var jo den, akkurat den klassen der og ble jo lovet tur fordi det har vært korona og de ikke har fått noen tur, men så er det ikke penger engang til at de kan ta en dagsekskursjon.»

Og Katrine fortsetter:

«Men det er vel, generelt sett så opplever man at ledelsen er positivt innstilt så lenge man ordner ting selv, og det ikke koster noe og det ikke ... og det er vel litt det at det er: Så gøy at dere vil

reise på tur, dere må bare ordne det selv og vi har ikke midler. Det er vel egentlig den innstillingen man møter da. Sånn totalt sett.»

Jeg synes det er interessant at lærerne Even, Tone og Katrine og lederen Torild har så forskjellige oppfatninger av hvordan økonomiske ressurser påvirker muligheter for å dra på ekskursjoner og drive uteundervisning. Det er vanskelig for meg å gjøre meg opp en mening om hvilket av disse perspektivene som stemmer med virkeligheten. Ut ifra disse resultatene virker det sannsynlig at økonomi er en utfordring, ettersom dette tas opp og bekreftes av alle de tre lærerne, på tross av at deres leder ikke opplever økonomiske rammer som et hinder for uteundervisning. Dette vil bli drøftet videre i neste kapittel.

En fin måte å unngå utfordringene som synes å være knyttet til økonomi, og derunder ressurskrevende tiltak som transport av elever og lærere på, når man ønsker å drive uteundervisning, kan være å bruke uteområdene som ligger nær skolen. Ligger lokasjonen for den planlagte uteundervisningen i gangavstand til skolen, eliminerer det behovet for transport, og samtidig en stor utgift på ekskursjonsbudsjettet. Lærere kan ha utfordringer med å se potensialet som ligger i skolens eget nærområde, eller de kan være usikre på hvordan de kan bruke disse nærområdene til uteundervisning. Katrine, som jobber ved Valhall videregående skole, mener det er synd at ikke flere elever får oppleve skolens nærområde i skoletiden:

«Også synes jeg det på en måte nesten er litt synd med tanke på den fantastiske beliggenheten som denne skolen her har, og de skolene som er rundt her.»

Dette sier antakeligvis noe om at ikke mange lærere bruker skolens nærområder som en ressurs i sin undervisning, ettersom Katrine opplever at få elever får se hvor fint nærområdet faktisk er, i skoletida.

Torild ved Valhall VGS mener at uteområdene rundt skolen er veldig fine til bruk av uteundervisning, og at lærerne ved naturbruksskolen, som både er naturbrukslærere og naturfagslærere, kanskje mest naturlig ser nytteverdien ved å bruke skolens uteområder og nærområdet. Torild sier:

«Mmm, ja de har jo noe feltarbeid og sånn i biologi, eh, litt variabelt kanskje på naturfagen vil jeg tro. Men ettersom lærerne også er naturbrukslærere som også underviser i naturfag, så er det naturlig at de ser kanskje nytteverdien eller dem, det faller dem veldig naturlig da, å bruke uteområdet.»

Ut ifra det Torild forteller, virker det altså som at det kan være enklere, eller mer naturlig, for naturbrukslærere å se nytteverdien av uteområder nær skolen, og at de er flinkere til å overføre denne kunnskap til sin undervisning i andre fag. Dette er interessant, fordi det kan virke som at uteundervisning brukes mest i naturfag av lærere som allerede bruker det i andre fag, noe som kan tolkes dithen at erfaring med metoden er en sentral faktor når en lærer bestemmer seg for å dra ut, eller for å bli i klasserommet.

Lærerne ved Valhall VGS er enig i at uteområdene nær skolen er veldig fine. Katrine sier:

«Nå vet jeg at de som går naturbruk er litt flinkere til å bli kjent med skolens område, men hvis jeg hadde spurt mine elever på idrett, eller hvis jeg hadde spurt mine elever på media, så tror jeg ikke de vet hvor grisehuset her ligger engang. Det er noe på en måte å bli kjent med sin egen skole når man på en måte har den flotte naturen rett på utsiden av døra, og elevene nesten ikke er kjent. Det er jo litt synd det og.»

Jeg synes poenget Katrine tar opp her er interessant, at elevene ikke gjør seg kjent med sin egen skole og nærområdet rundt. Når jeg spør hvor ofte lærerne bruker uteundervisning i sine timer sier både Katrine og Tone at de ikke bruker det noe særlig i naturfag. Katrine sier:

«Ja, eh, ikke så fryktelig mye må jeg innrømme, i hvert fall sånn i naturfag. Starta, prøvde å kjøre noen runder i idrettsklassen i naturfag. Kjøre noen runder ute, men følte jeg ikke helt fikk så mye ut av det, så det har vært lite av det i naturfag. I biologi så har vi hatt feltarbeid ute, så i forbindelse med forberedelse til feltarbeid så var det en del uteundervisning.»

Så Katrine mener på den ene siden at elevene bør bli kjent med sin egen skole og den flotte naturen som er rett utenfor døra, men samtidig blir det ikke lagt noe særlig til rette for at elevene skal få bli kjent med disse nærområdene i undervisning. Min tanke er derfor at hvis det er slik at man forventer eller ønsker at elevene skal bli kjent med skolens nærområder, er det også viktig at det blir lagt til rette for det i undervisningen, slik at elevene blir kjent med nærområdene.

Even, som er naturbruks- og naturfagslærer ved Valhall VGS, sier:

«[...] uteundervisning er noe hver og en legger opp til selv, så man må jo se eventuelt hvilke muligheter som finnes. Og dette her handler i stor grad om erfaring tenker jeg da. At hvis man er kjent med [...] et tema der man kan legge opp til uteundervisning, så er det rom for det. Jeg opplever jo nok at vi jobber mot et mål, og det er jo at elevene skal være rustet til eksamen. Og for at elevene skal være rustet til eksamen, så skal læringsutbyttet være best mulig til enhver tid. Det store spørsmålet er jo om du klarer å skape et like godt læringsutbytte ved uteundervisning sammenlignet med for eksempel tradisjonell tavleundervisning. Og forsøk da, spesielt i naturfag og biologi. Fordi hvis man ser det i den sammenheng på eksamen i naturfag og biologi er det en praktisk muntlig eksamen der man skal presentere et forsøk, og ellers ha en fremføring. Det

legges på en måte ikke noe opp til at man skal heller være ute på eksamen da, i de fagene. Så man ruster jo elevene mot eksamen.»

Så læringsutbytte, og fagenes eksamensform, er faktorer som spiller inn på om det faktisk lønner seg å ha uteundervisning, slik Even ser det. Dette er et interessant poeng, ettersom både lærere og skoleledelse er opptatte av at elevene skal nå kompetansemålene og lykkes på eksamen. Det vil bli drøftet ytterligere i det påfølgende kapittelet.

Lærerne ved Kattgat VGS ser mulighetene ved å bruke nærområdene til skolen som undervisningsarena. Trond sier:

Og sånn som skolen ligger, vi behøver jo ikke å bruke lang tid for å komme oss ut i naturen. Den er jo rett her. Så sånn sett så burde det jo være færre rent sånn praktiske ting som burde hindre det [...].

Så det kan altså være færre praktiske ting som hindrer bruk av uteundervisning i nærområdet.

For å få til uteundervisning i nærområdet er det også viktig at alle lærerne kan se denne ressursen, og det er derfor viktig med kommunikasjon mellom lærerne, og at det er en delekultur i kollegiet ved skolene. Sara, som er både leder og lærer, sier dette:

«Og vi må dele litt ideer da, for å få dratt, og det er jo veldig lav terskel for å dra ut her da. Sånn sett så er vi heldige tenker jeg, at skolen ligger til sånn som vår.»

Avslutningsvis i intervjuet sier Trond:

«Nei, vi har gått gjennom ganske mye nå. Det er jo ikke mer som skal til at en som deg kommer innom og tar opp temaet, for at vi får åpnet litt øynene for det.»

Så det skal altså ikke mer til for å sette søkelyset på bruken av uteundervisning og potensialet som ligger der, enn at en masterstudent kommer og stiller noen spørsmål om det. Det vitner om at det er vilje hos lærerne, men at temaet kanskje forsvinner fra bevisstheten i en hektisk lærerhverdag, som er preget av mange andre oppgaver og gjøremål

4.2 Timeplanlegging og tidsaspekt

Det å få en timeplan til å gå opp, er en vanskelig kabal å legge, og jo større skolene er, jo flere faktorer er det som spiller inn. Å få til en uteundervisningsøkt, og særlig økter som går utover den vanlige timeplanens 45 og 90 minutter lange undervisningsøkter, kan være utfordrende for skoleledelsen, særlig fordi de må finne tid i allerede fulle timeplaner. Det er også

tidkrevende å planlegge og gjennomføre en uteundervisningsøkt, og det kan «spise» mye undervisningstid, særlig i fag der timetallet er lite.

I alle intervjuene jeg foretok, var det tydelig at alle intervjupersonene mente at tidsperspektivet var den rammefaktoren som i størst grad hindret bruk av uteundervisning. Det er derfor fint hvis man kan være flere faglærere sammen og drive tverrfaglig undervisning, men da er det hensiktsmessig at også timeplanen blir lagt slik at fag hvor man ofte naturlig kan drive tverrfaglig planlegging og undervisning, kan få tid etter hverandre. Forarbeidet til en uteundervisningsøkt kan være særlig tidkrevende for læreren. Han må forberede et godt opplegg for undervisningsøkten, som sørger for at det faglige innholdet blir formidlet på en god og forståelig måte, i mer krevende omgivelser enn et tradisjonelt klasserom. I tillegg må læreren sondere uteområdet som skal brukes, slik at han er forberedt på mulige læringssituasjoner, eller andre situasjoner som kan oppstå.

Torild mener at noe av tidsperspektivet kan løses, i hvert fall da i naturfag for yrkesfag.

«Jeg tenker at når det kommer til naturfaget for yrkesfag, så tenker jeg at der har vi noen ting å jobbe med. Nå er det sånn som det ligger i dag at det er to timer i uka for eksempel. At skolene kanskje for eksempel kunne vært flinkere til å periodelese, sånn at man hadde fått, så man kunne følt litt at dem, at naturfaget er litt hyppigere i et halvt år for eksempel, så man kunne fått utnytta det litt mer da. For det og blir gjerne, yrkesfags naturfaget blir gjerne undervisning på klasserom, for det er bare to timer.»

Så ved å ha naturfag hyppigere et halvt år ved yrkesfaglige linjer, såkalt «plogging», kunne man fått bedre tid til uteundervisningen. Dette tror jeg absolutt er en fin måte å følge elevene nærmere på, og samtidig få nok tid til å for eksempel utforske mer og bruke mer uteundervisning. Jeg tenker det kan være både fordeler og ulemper ved denne løsningen, men med tanke på bruk av uteundervisning i et to timers-fag, er det absolutt en løsning som fremmer metoden.

Jeg spurte og Torild om det ble gitt tid til forarbeid og etterarbeid knyttet til uteundervisning for lærerne fra skoleledelsen. Torild svarer:

«Ja, om det er tilstrekkelig, det vet ikke jeg, men vi har jo fått i hvert fall fast tid i timeplanen til å jobbe mer i klasseteam og Teams-samarbeid da, til fagsamarbeid. Altså da tenker jeg, tid i timeplanen der det ikke er elever til stede da. Prøver vi også på når vi har avdelingsmøter at vi har rom også i avdelingsmøtene til at vi kan bryte opp litt for nettopp vi har litt behov for å sitte sammen akkurat i dag for å jobbe med opplegg. Jeg tenker i hvert fall, jeg ønsker i hvert fall å være en sånn person som det skal være enkelt å gå til for å finne et rom til å samarbeide da. Det skal ikke være noe, altså jeg har jobbet 12 år som lærer selv, så jeg vet jo litt hva vi ønsker. Det er jo alltid problem med tid.»

Det blir altså gitt tid som til vanlige timer for å forberede og evaluere undervisningsopplegget, samt at det er rom på avdelingsmøtene til å snakke i faggrupper og jobbe med opplegg. Det er som Torild sier til slutt her, alltid problemer med å få nok tid. Jeg tenker at om skolen ønsker å få mer fokus på uteundervisning, så må det jobbes mer systematisk i møtetiden med dette, slik at det blir en kultur for det.

Lærerne på Valhall VGS på sin side mente at de ikke kunne rettferdiggjøre å bruke så mye tid på uteundervisning: Katrine sier:

«Ja, jeg syns det er et tidsspørsmål rett og slett. Om man har tid til å gå ut, i hvert fall for min del er det det, fordi det er som Even og Tone har snakket om, det er så mye vi skal gjennom før eksamen, og for å få et godt utbytte av uteundervisning så er i hvert fall min opplevelse at man må ha gitt klare beskjeder og har jobba med noe på forhånd, sånn at de vet veldig tydelig hva man skal gjøre når man er ute. Man kan ikke bare si: «Gå ut og oppdag!» så det må være satt av tid på forhånd, og man må bruke tid på etterarbeid. Og da bruker man fryktelig lang tid på et kompetansemål. Og det føler jeg at er for travelt i naturfaget rett og slett.»

Her syns jeg Katrine er veldig fokusert på hindringene og ikke ser mulighetene. Det må gjøres et forarbeid og etterarbeid som kan være tidkrevende, men det må ikke være kun ett kompetansemål som dekkes av en uteundervisningsøkt – det er mulig å skape sammenhenger mellom flere av dem. Basert på det lærerne selv har sagt om kompetansemålene, er det få, men åpne kompetansemål, som også betyr at det er store tolkningsrom. Dersom man ønsker å drive uteundervisning, finnes det rom for det i læreplanen.

Even nevner også:

«Kan jo si litt om det i forbindelse med, jeg har jo også naturforvaltning, som er et VG3-fag på naturbruk, og feltarbeid i naturbruk, som er et valgfritt programfag. Der har jeg vært veldig tydelig på at man må sørge for å minimum få en tretimersøkt [...] skal man gjøre eller gjennomføre uteundervisning med et godt innhold, så må man i hvert fall ha nok tid. Tiden i seg selv er kanskje den største rammefaktoren for hvor vidt du lykkes eller ikke, og det er fordi at mange elever er ikke vant til uteundervisning og heller ikke vant til at man skal tilegne seg kunnskap på en annen måte enn det å sitte inne i et klasserom [...] derfor må man ha nok tid.»

Even bekrefter her at tidsaspektet er en av de aller viktigste rammefaktorene for uteundervisning, om ikke den aller viktigste. Poenget hans om at elevene trenger tid til å omstille seg til uteundervisning, er interessant. Dette understreker behovet for å bruke uteundervisning mer, slik at det blir en innarbeidet metode også i videregående skole, og elevene får mulighet til å utvikle gode læringsstrategier utendørs, i samarbeid med læreren.

Også Sara, som er både lærer og skoleleder ved Kattegat videregående skole, opplever at tid er viktig, og at tidsmangel kan hindre bruken av uteundervisning, fordi lærerne opplever at de ikke har tid til å planlegge:

«men det er liksom noe med, ikke sant, å holde hodet over vann til å planlegge det, det er kanskje der det stopper opp [...] fordi at det koker så og si det hele tiden.»

Even og Saras tanker om hvordan tiden læreren har til rådighet påvirker uteundervisning, viser at tidsaspektet er en hindring, ikke bare for gjennomføring av uteundervisning, men også for planlegging av den. Når lærerne opplever at de har så mange arbeidsoppgaver at ikke de ikke har tid til å planlegge uteundervisning, øker det terskelen for å ta metoden i bruk.

Et annet perspektiv som er viktig å få med når vi drøfter tiden lærerne har til planlegging og gjennomføring av uteundervisning, er tiden de får til å utveksle idéer og erfaringer. Sara har noen tanker også om dette:

«Ja, ikke sant, for sender vi en eller to av våre [på kurs] så har vi ikke noe sånn ordentlig system på å utveksle kunnskap etterpå [...] så det hjelper ikke om du blir helt rå på uteundervisning, også får ikke vi satt av noe tidspunkt til å dele. Så det er noe med det at vi har ikke helt system på den delingen heller [...] Men det kan nok hende at mye av den kunnskapen her er på huset egentlig [...]»

Hun opplever altså at det på Kattegat videregående skole ikke er noe godt system for deling av erfaringer og kompetanse, fordi det ikke er satt av noe tid til det i arbeidshverdagen. Dette kan være med på å hindre lærere i å ta i bruk uteundervisning, fordi de opplever at de er alene om planleggingen, og kanskje ikke har den nødvendige erfaringen eller kompetansen for å komme i gang med prosessen.

Jeg spurte Torild, realfagsleder ved Valhall videregående skole, om lærerne fikk være med i timeplanleggingen av fagdager i valgfag, for eksempel biologi, slik at fagdagene passer til fagets egenart. Torild svarer:

«Nei, det har vel bare blitt satt opp. Men de har kommet med noe forslag, de har vært veldig tidlig ute med å si ifra, for timeplanen begynner jo å legges i februar året før, ikke sant, så de har vært veldig tidlig ute med at de ønsker en, et par feltdager, eller friluftstid i begynnelsen av skoleåret og sånn. Hvis de legger frem det tidlig, så er det enklere å legge det inn da.»

Så lærerne får her mulighet til å bestemme noen feltdager/friluftstid i starten av skoleåret, men faglærerne som kjenner sitt eget fag best, får altså ikke lov til å være med på bestemmelse av

fagdager. Jeg mener dette er spesielt, særlig i et fag som biologi, da mange biologiske prosesser er sesongavhengige.

Lærerne ved Valhall VGS fikk og spørsmål om de fikk være med på timeplanleggingen var svaret unisont «Nei!» fra alle tre. Even sier videre:

«Vi sendte jo inn, vi har forespeilet, eller vi har ønsket oss flere ganger at vi kan ha tverrfaglig opplegg mellom flere fag, f.eks. biologi, naturforvaltning, feltarbeid, spilt det inn i forkant av et skoleår, men har på en måte ikke lyktes med å få den tiden vi ønsker.»

Min oppfatning er da at lærerne ønsker å legge opp til tverrfaglighet der de selv mener det er naturlig, men at timene ikke ligger etter hverandre i timeplanen setter en stopper for det. Dette tenker jeg kan være en hindring for å få til lengre uteundervisningstimer enn det timeplanen sier faget har mulighet til. Katrine sier videre:

«Vi sendte vel også inn et forslag, i vår sendte du [snakker til Tone] inn et forslag til timeplanleggeren om å få fagdag i biologi ganske tidlig etter skolestart for å få gjennomført feltarbeid, men fagdagen ble fortsatt lagt rett før jul. Det er noe med at det skal stemme med alle klassene og, ja, det er vanskelig for en klasse å ha fagdag på et annet tidspunkt enn når de andre klassene har det og sånn. Det er vel det som er svaret der.»

Så selv om det ble sendt inn forslag om tidligere fagdag i biologi på våren, var ble ikke dette tatt hensyn til. Det er usikkert når på våren forslaget ble sendt, men som Torild sier over, så begynner timeplanen å legges i februar, og da kanskje også fagdagene. Som Katrine sier videre, må det stemme overens med de andre klassene, eller da de andre valgfagene som har timer samtidig med biologi, når det er best for alle å ha fagdag. Her tenker jeg at ledelsen og lærerne på Valhall videregående skole kan ha bedre kommunikasjon, og at skoleledelsen må ha god kontakt med lærerne når timeplanen skal legges.

Det som blir løsningen for å få til fagdager, ettersom lærerne føler de må ha bedre tid enn det som er satt opp i timeplanen, blir da at de må «kjøpe» seg tid av andre lærere. Even sier:

«Og det er litt slitsomt med at vi selv må ta den jobben med organisering for å få fulle dager. Ja, at man teknisk sett må kjøpe seg tid hos andre, og så skal gi det tilbake senere. Det er ekstra logistikk da.»

Tone fortsetter:

«Og det legger jo føring på hvor mye man orker å sitte med den kabalen. Og hvor mye man orker å legge opp til, når det er du sjøl som blir sittende med og skal finne ut hvordan det skal gjennomføres med logistikk da.»

Even fortsetter videre:

«Dette tenker jeg er noe ikke bare vi føler på, men mange andre føler på, som kanskje er en stor rammefaktor for hvorvidt man kanskje nedprioriterer uteundervisning. Det er rett og slett, altså det er ekstremt mye logistikk for å få det til å gå opp.»

Ut ifra disse utsagnene så må altså lærerne selv ordne slik at de får nok tid til fagdager og uteundervisning. Grunnet all logistikken blir altså uteundervisning nedprioritert. Her tenker jeg Valhall videregående skole har et forbedringspotensial, og at samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne må være bedre dersom man skal få til uteundervisning. Dette er noe som ikke bare hemmer undervisningen, men det påvirker også arbeidsmengden til lærerne negativt, ved å gi dem en oppgave som egentlig ikke er deres i utgangspunktet – timeplanlegging. Når det er sagt, tenker jeg at man godt kan få til god uteundervisning på dobbeltimer eller trippeltimer, og at lærerne her også kan fokusere mer på mulighetene som ligger i nærområdet, og mindre på hindringene.

Timeplanlegging og skolehverdagens struktur har altså mye å si for hvorvidt og i hvilken grad lærerne ved Valhall og Kattegat videregående skole opplever at de kan bruke uteundervisning i sine fag. Visma In School (VIS) ble innført som nytt timeplanverktøy i norske skoler høsten 2020, og har kan ha vært med på å påvirke timeplanens fleksibilitet. Flere av lærerne er kritiske til VIS, og opplever at VIS har gjort timeplanen mer rigid og vanskeligere å legge, og å gjøre endringer i. Even, som jobber på Valhall videregående skole, sier:

«[...] på det forrige programmet så var det teknisk sett bare å kopiere timer, lime inn timer, så ferdig. Det var noen få tastetrykk, så var det gjort. Visma er et program hvor det legges opp til langt flere tastetrykk, teknisk sett langt mer tidsbruk for å få gjennomført helt enkle handlinger som rokkeringer i timeplan.»

Even forteller videre at skolen har vært nødt til å gå til ansettelse av en egen timeplanlegger etter innføringen av VIS på Valhall videregående skole:

«Sånn helt konkret til det så var det jo tidligere assisterende rektor som la timeplan, nå har vi fått en helt egen timeplanlegger [...] det har måttet bli gjort en ansettelse for i det hele tatt å få lagt timeplanen. Da sier det seg selv at Visma har ikke gjort det noe enklere å legge timeplan, når man da må ansette folk for å få lagt en timeplan.»

De andre lærerne ved Valhall videregående deler Evens oppfatning av at VIS ikke har gjort timeplanlegging noe lettere. Tone supplerer med at timeplanleggeren er ansatt i 100% stilling, og Even utdyper om hvordan det nye systemet påvirker planlegging og gjennomføring av uteundervisning:

«100% timeplanlegger ja, så tilbake til det med å planlegge ekskursjoner, det har blitt mye verre. Da må vi forholde oss til to stykker for i det hele tatt å få lov til å reise på en ekskursjon.»

Even og de andre lærerne opplever altså at VIS har gjort det vanskeligere å gjennomføre uteundervisning, fordi timeplanen er mindre fleksibel, og fordi de nå må forholde seg til to personer: nærmeste leder og timeplanleggeren, i stedet for bare sin nærmeste leder, når planlegger en ekskursjon eller en annen type uteundervisning.

Torild, som er leder ved Valhall videregående, der Even og de andre lærerne jobber, svarer ikke konkret på om VIS har gjort timeplanlegging lettere eller vanskeligere, men forteller at VIS ikke brukes mye av lærerne, som foretrekker å bruke Teams:

[...] vi har satt som et krav om at lærerne skal skrive inn karakterene da i ViS, for det er veldig mye enklere, hvis det skulle blitt en sykemelding da eller noe sånt [...] Men vi bruker det ikke til noe annet, læreplanmålene eller kompetansemålene ligger jo ikke inni der heller, så det er på en måte bare en logg [...] inntrykket er vel at lærerne føler de gjør mye dobbel jobb. De sitter og retter og vurderer i Teams, også må de legge inn karakterene og sånn i Visma.

Oppfatningen om at VIS bare er «en logg» er interessant, fordi den samsvarer med lærernes opplevelser av VIS som et lite fleksibelt verktøy. Det har administrative fordeler, som Torild er inne på, men samtidig virker overgangen til VIS å ha gitt lærere og skoleledelse noen pedagogiske utfordringer, på grunn av den rigide timeplanen, og fordi dobbeltføringen av karakterer, både i Teams og i VIS, potensielt «stjeler» tid som kunne ha vært brukt til for eksempel å planlegge uteundervisning, eller utveksling av idéer og erfaringer med metoden.

Også på Kattedgat videregående opplever de ansatte at VIS har skapt nye utfordringer for lærere og ledere som ønsker å bruke uteundervisning som metode. Lærerne oppgir at de prøver å forholde seg så lite som mulig til VIS. Renate sier:

«Det har ikke jeg noe forhold til, for det er det bare dere i ledelsen som må slite med.»

Og Trond følger opp:

«Visma der, jobben der.»

Blant lærerne virker det altså som at de har forsøkt å skyve VIS litt til side. Det kan også tolkes som at de opplever at det som foregår på VIS ikke angår dem i deres virke som lærere, eller at de ikke ønsker at det skal angå dem.

Sara, som ser VIS fra begge sider i sine roller som lærer og leder, utdyper dette perspektivet:

«Nei Visma, man går ikke inn i Visma for å gjøre sånne enkeltendringer som det der i det hele tatt. Det er et altfor sammensatt system til at man prøver seg på det engang. Da må du oppdatere timeplanen, og ny versjon og ... Jeg sitter i timeplangruppa, skjønner du. Så da gjør man avtaler. Bytter time og ja. Nei, det er det er et meget rigid system. Så Visma holder vi utenom.»

Ut ifra disse uttalelsene, virker det sannsynlig at Kattegat videregående skole har laget et system der mye av timeplanleggingen egentlig foregår utenfor rammene av timeplanverktøyet VIS, fordi de oppleves for rigid og lite fleksibelt. Dette forklarer kanskje også hvorfor lærerne, Renate og Trond, ikke har flere innspill om temaet. De snakker heller sammen og avtaler bytter av timer der det er mulig og nødvendig, enn å gå inn i VIS for å gjøre endringer. Om denne praksisen hemmer eller fremmer uteundervisning, er vanskelig å si, fordi det avhenger av flere faktorer. Det som kommer tydelig fram, er at VIS oppleves som en hindring for bruk av uteundervisning.

4.3 Overgang til ny læreplan

Den nye læreplanen (LK20) har vært en stor del av læreres og skoleledelses hverdag siden skoleåret 2019/2020, da den første informasjonen om de nye læreplanene kom, og er med på å legge føringer for hva undervisningen skal inneholde, og hvordan den skal gjennomføres. I LK20 legger Utdanningsdirektoratet vekt på begrepet dybdelæring, og at undervisningen skal tilrettelegge for dette. I naturfagets nye læreplaner vektlegges utforskning og naturopplevelser innenfor fagets relevans og sentrale verdier, det samme gjelder for læreplanene i biologi 1 og 2, bortsett fra at ordet «naturopplevelser» er byttet ut med «naturglede» i disse læreplanene. I mine intervjuer av forskjellige lærere som jobber innenfor naturfag, biologi og naturbruk, samt med medlemmer av ledelsen ved skolene der disse lærerne arbeider, kom det fram at tankene om og erfaringene med LK20 er noe delt når det kommer til spørsmålet om hvorvidt de fremmer uteundervisning.

Ledelsen på Valhall VGS er positive til LK20, og gir uttrykk for at lærerne må se mulighetene og ikke begrensningene som den nye læreplanen gir. Torild ytrer:

«Nei, jeg syns egentlig at det er litt opp til læreren og. Jeg syns at læreplanen legger opp til at det skal formes litt av læreren og. Jeg syns læreplanmålene er mindre spesifikke, men mye rundere på en måte. Ønsker jo egentlig å ha elevene opp på et refleksjonsnivå, det er ikke alltid du klarer det, ikke sant, og da må du gjerne jobbe litt sånn ned på teorinivå da, og forenkle. Sånn at, det er i hvert fall min oppfatning, og vi har diskutert det litt på avdelinga og om læreplanmålene er så runde nå, så vi kan på en måte forme de litt sånn selv.»

Noen av lærerne er også positive til LK20, og mener den gir lærerne mer frihet, og at den fremmer bruken av uteundervisning. Trond sier:

«Jeg vil jo si at læreplanen fremmer jo og den oppfordrer jo veldig til uteundervisning. For den snakker jo veldig om bærekraft, nesten ja i annenhver setning. Og bærekraften ser vi jo utenfor veggene, definitivt. Så jeg tenker at, og selvfølgelig også dette med å se ting i sammenheng, dybdeløring, altså forstå hvordan ting henger sammen.»

Trond mener altså at ettersom bærekraft er så sentralt i den nye læreplanen, og fordi den spesifiserer at elevene skal oppnå dybdeløring, så legges det tydelig opp til bruk av uteundervisning, fordi det er der man kan se de virkelige sammenhengene, noe som knytter uteundervisningen til prinsippet om dybdeløring. Dette er det også en annen av lærerne som ble intervjuet i forbindelse med dette prosjektet som mener.

De andre lærerne tolker LK20 på en annen måte. Renate sier:

«Der er jeg kanskje ikke like flink som deg til å tolke det dit hen da, men det er sikkert på grunn av meg da. Jeg tenker ikke automatisk uteundervisning når jeg ser i læreplanen nå i forhold til den forrige hvis jeg skal ærlig, men det er jo, men det blir jo øyet som ser. Når jeg ser dybdeløring så tenker ikke jeg nødvendigvis at jeg må ta med mine elever ut for at de skal se sammenhengene.»

Fra Renate sitt perspektiv er ikke uteundervisning nødvendigvis en metode man må bruke for å legge til rette for dybdeløring; hun mener at elevene også kan se og forstå sammenhengene inne i klasserommet.

Det er også flere av lærerne som mener at en del av de klassiske uteundervisningstemaene er tatt ut av læreplanen, og at det ikke lenger er like naturlig å tenke på uteundervisning når man ser på LK20, som det var med den gamle læreplanen (LK06). Sara forteller:

«..men så har det kommet ny læreplan som gjør at det er vanskeligere å finne ting som er relevant for at alt som handler om suksessjon om økologi, om biotiske og abiotiske faktorer, det er borte. Så det er vanskeligere å i hvert fall knytte det konkret til observasjoner i naturen da, som kanskje er det letteste å få til.»

Dette nevner flere av lærerne som ble intervjuet – at kompetansemålene som har å gjøre med økologi-delen av naturfaget har forsvunnet i overgangen fra LK06 til LK20.

Kompetansemålene som tok for seg økologi var, ifølge mange av de intervjuede lærerne, de kompetansemålene som lettest kunne knyttes til uteundervisning i LK06, og dermed har noen av de beste argumentene for å bruke uteundervisning i naturfag blitt borte.

Even legger også vekt på at naturfag for studiespesialiserende har blitt «spisset» med overgangen til LK20 i dette utsagnet:

«Det er jo en spissing i større grad nå i naturfag. Altså når vi, ja, studieforbredende mot kjemi og fysikk. Opplever at sentrale og viktige deler av biologien har blitt borte, for å, kanskje for den viktigste delen når det kommer til naturforståelse som da det tidligere økologikapittelet skulle gi. Og det er jo med tanke på bærekraft og bærekraftig utvikling, altså økologi er jo en viktig del av det, så jeg synes det er merkelig at det skal forsvinne fra naturfag.»

Det oppleves da at det er spesielt fokus på spissing innenfor kjemi og fysikk, altså at disse kompetanseområdene vektlegges mer i LK20, mens biologien får mindre plass i læreplanen, og derfor også i fagets pensum. Jeg forstår det som at Even mener at det er veldig underlig at økologien forsvinner fra læreplanen, ettersom akkurat økologi er viktig for naturforståelse, og dette igjen er en viktig for å forstå bærekraftig utvikling, som er et av kjerneelementene i LK20. Her er mine tanker at arbeidet med og bearbeidingen av den nye læreplanen på Valhall VGS, der Even jobber sammen med de andre lærerne som deltok i dette intervjuet, kan ha vært for lite grundig, og at det muligens har ført til at de ikke ser muligheten for å innlemme økologien under kompetansemålene som omhandler bærekraftig utvikling.

Sara, som jobbet i et lærebokforlag mens fagfornyelsen pågikk, mener at selv om målet til Utdanningsdirektoratet var færre, men mer åpne læreplanmål, var ikke det ikke slik resultatet ble. Sara sier:

«Jeg fulgte den prosessen litt i Udir for da jobbet jeg fortsatt i forlag og de første utkastene kom til ny læreplan der var det jo tatt ut en god del, men så rant jo inn med innspill ikke sant, og alle vil jo bare ha ting inn, ingen foreslo noe annet som da skulle ut, og så endte vi jo med en læreplan som er like omfattende som før. Det er færre kompetansemål, men det er fordi som du sier, det er så mye istedenfor, sånn at det er få, men veldig vide istedenfor 20 stykker som er mer detaljerte da.»

Det jeg tar ut fra dette sitatet, er at mange ønsket å få «sine» temaer inn i læreplanen da LK20 ble sendt ut på høring, men at det ikke kom noen innspill på hva som kunne fjernes fra utkastet til ny læreplan som Utdanningsdirektoratet sendte ut. Dette gjorde at LK20 ble like omfattende som LK06. Ut ifra disse svarene fremstår det som at LK20, fra lærernes synspunkt, er like omfattende som LK06. Jeg tror at mindre tid til å jobbe mot målet om dybdelæring er en av konsekvensene av at LK20 oppleves like omfattende, på tross av at dette var et av målene med LK20. Sammenhengen mellom færre og bredere kompetansemål og mer dybdelæring, var et poeng som ble tatt opp av Ludvigsen-utvalget.

I LK20 står det også: «Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling» (Udir, 2020). Jeg ønsker å finne ut hva lærerne og skoleledelsen mener om de nye tverrfaglige temaene, og om uteundervisning kunne være med på å bidra til at disse tre temaene får en sentral plass i undervisningen. En av lederne ved Valhall videregående skole, Torild, mener dette:

«Ja, jeg tenker absolutt at livsmestring er noe de opplever, altså det med mestring i det hele tatt opplever de gjennom bruk av uteundervisning, det å få til noe som i det hele tatt å mestre da, på sitt, fra sitt nivå. Ehm, og ikke minst den, bærekraftstankegangen, ikke sant, vi jobber jo veldig mye kanskje fra prinsippet fra jord til bord, ikke sant. At vi skal kjenne til hele løpet med prosessen av matvarene. Vi sår, vi altså er med på veksten, vi høster, vi kan selge produkter. Altså, så det er mange ledd da. Så absolutt bærekraftsprinsippet er inne og å få med elevene til å vurdere. Så de overordnede er kjempefine å bruke.»

Torild er av den oppfatning at uteundervisning er en fin måte for elevene å føle mestring, og at dette hører innunder livsmestring. I tillegg poengterer hun at det overordnede temaet bærekraftig utvikling egner seg godt for undervisningsopplegg som foregår utendørs. Slik jeg ser det, er bærekraftig utvikling et tema som er velegnet for uteundervisning. Min oppfatning er at bærekraftig utvikling definitivt egner seg godt for bruk i uteundervisning, men naturopplevelser er òg viktig for livshelse, og ikke minst og demokrati og medborgerskap.

Lærerne på Valhall VGS mente at uteundervisning var viktig for spesielt temaene folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling, og at det derfor, som nevnt tidligere i resultatene, er rart at det blir lagt opp til mindre uteundervisning, ved å fjerne klassiske uteundervisningstemaer fra læreplanen. Tone sier dette:

«Så det er jo det som blir lagt opp til i læreplanen og læreplanmålene at naturbiten har blitt veldig redusert mener jeg da, og det er jo på en måte, det er jo litt synd, for det er jo der elevene

kan ha mye glede av naturen og det her med folkehelse og livsmestring det har jo og natur og det å være ute og ha kjennskap til der man begir seg og, ja, bare det å ha et eierforhold til norsk natur er jo veldig viktig, både det med tverrfaglig temaet folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling. Men det har blitt veldig redusert i den nye læreplanen.»

Det fremstår altså som at lærerne og ledelsen ved Valhall videregående skole er enige om at å bruke uteundervisning som metode er en fin måte å fremme de tverrfaglige temaene på, selv om lærerne opplever at kompetansemålene i mindre grad enn før legger til rette for uteundervisning. Her kan det hende lærerne og ledelsen ved den aktuelle videregående skolen burde ha jobbet mer med læreplanen og den overordnede delen, for å se sammenheng mellom de to, og hvordan de eventuelt utfyller hverandre.

Læreplanen legger også indirekte føringer på hvordan eksamen, og derfor også hvordan vurdering foregår i skolene. Alle lærer og skoleledelse ønsker at elevene er godt forberedt til eksamen og videre studier, ved å vise at de har kompetanse innenfor fagene. Derfor føler lærere på at det er viktig å komme gjennom kompetansemålene på best og mest mulig effektiv måte. Dette kan gjøre det vanskelig å finne tid til uteundervisning, hvis lærerne og skoleledelsen ikke mener at det er med på å forberede dem til eksamen og videre studier. Jeg spurte skoleledelsen og lærerne som ble intervjuet om vurderingsformen i videregående skole er med på å fremme uteundervisning. Torild forteller dette om vurdering i uteundervisningen:

«...og det er jo også, ikke sant, for hvordan skal man vurdere? Skal det leveres inn noen ting? Ja, det kan det. Har det blitt satt noen vurderingskriterier for hva som forventes også blir det karakter, eller så kan det faktisk være den uformelle vurderingen underveis også, når du er ute i felten. Hvor mye veiledning trenger den og den eleven for å komme i gang, ikke sant, og er det noen som er mer selvgående og, det er mange sånne vurderingskriterier som kunne vært lagt inn i praksisen i uteundervisningen da, som det krever jo at man er veldig på selvfølgelig, men har man tenkt gjennom det litt i forkant, så tenker jeg at det absolutt er en vurderingsform som man kan bruke. Det blir jo en underveisvurdering.»

Når det jeg stiller spørsmål om eksamen, er det vanskelig å si noe om hvordan det er etter ny læreplan, ettersom det ikke har blitt holdt noen eksamen etter at LK20 ble innført i norske skoler. Torild mener det kan bli interessant om det legges opp til mer uteundervisning med ny eksamensform:

«Det er interessant, for det har vel ikke blitt landet helt enda. Det er vel praktisk-muntlig som er den eksamensformen som skal være, men hvorvidt vi, de sitter jo nå i grupper og jobber med det, ikke sant, og rammene rundt det. Så det har vel ikke blitt landet helt rett og slett, så det kan jo bli interessant. Men jeg ser for meg at, men de har jo opptil tre kvarter da, så det er jo ikke så

lenge, men det kunne vært et stykke forarbeid som kunne vært gjort. Samle inn data for eksempel ikke sant. Ta noen målinger, ett eller annet. Så det er bare å ta mulighetene og se mulighetene, og man må være litt sånn kreativ fra læreren sin side da.»

Jeg tenker at ideene Torild tar opp her, om å bruke uteundervisning som et forarbeid til eksamen, kan være interessant – og være med på å binde teorien de skal kunne presentere på eksamensdagen til naturen i naturfagene.

Lærerne på Valhall videregående skole derimot, legger det frem som at eksamensformen hemmer bruken av uteundervisning, men tenker da på den eksamensformen som var tidligere, under LK06. Even sier dette:

«Jeg opplever jo nok at vi jobber mot et mål, og det er jo at elevene skal være rustet til eksamen. Og for at elevene skal være rustet til eksamen, så skal læringsutbyttet være best mulig til enhver tid. Det store spørsmålet er jo om du klarer å skape et like godt læringsutbytte ved uteundervisning sammenlignet med for eksempel tradisjonell tavleundervisning. Og forsøk da, spesielt i naturfag og biologi. Fordi hvis man ser det i den sammenheng på eksamen i naturfag og biologi er det en praktisk muntlig eksamen der man skal presentere et forsøk, og ellers ha en fremføring. Det legges på en måte ikke noe opp til at man skal heller være ute på eksamen da, i de fagene. Så man ruster jo elevene mot eksamen.»

De andre lærerne ved Valhall videregående skole virket å være enige i dette utsagnet. Jeg forstår det her som at Even mener at læringsutbyttet ofte ikke er like godt i uteundervisning som det er i et klasserom, og at muntlig-praktisk eksamen ikke fremmer bruken av uteundervisning, fordi formen, med et forsøk og en fremføring, ikke gir rom for å bruke ferdigheter eller kompetanse som uteundervisning gir. Jeg mener det er interessant at Even opplever at det ofte er dårligere læring ved bruk av uteundervisning. Kanskje er det en sammenheng mellom utbredelsen av uteundervisning, og læringsutbyttet – at vi må bruke det mer for å videreutvikle de didaktiske og pedagogiske ferdighetene våre, slik at vi lærer å bruke uteundervisning på en måte som i enda større grad fremmer læring og sikrer læringsutbytte. Gjennom erfaringer kan vi bli bedre lærere, og finne innfallsvinkler og metoder som i større grad sikrer at elevene får et godt læringsutbytte, også ved bruk av uteundervisning.

Even fortsetter:

«Et annet spørsmål det er jo om, det her med eksamensoppgavene. For at i biologi og naturfag så er det jo lokalgitt eksamen, og man kan jo som faglærer hvilke kompetansemål man vektlegger. Så sånn teknisk sett så hadde det jo vært rom for å vektlegge noen kompetansemål. Bruke tid på de, inkludere uteundervisning, også heller da dysse ned noen andre kompetansemål. Det store spørsmålet er jo da hvordan vil det påvirke resultatet til eleven på

eksamen når man kanskje forventer av en elev høy måloppnåelse, eller som skal ha høy måloppnåelse teknisk sett har stor faglig dybde, men og stor faglig bredde.»

Even nevner her at den muntlige eksamensformen i biologi og naturfag er lokalgitte muntlig-praktiske eksamener, og at man kan velge hvilke kompetansemål man ønsker å vektlegge. Han uttrykker bekymring for at hvis man velger å vektlegge kompetansemål som gir rom for uteundervisning, så vil ikke eleven kunne vise nok faglig bredde. Jeg mener at hvis elevene kan sette teorien i en kontekst fra egne erfaringer ute i naturen, som man kan gjøre med mange av kompetansemålene i LK20, så viser man forståelse og ser sammenhenger som er viktig for å oppnå høy måloppnåelse i fagene naturfag og biologi. Det er mulig at Even ser utfordringer med tiden et uteundervisningsopplegg tar, og tiden elevene har igjen til å sette seg inn i de øvrige kompetansemålene i læreplanen, og kobler dette opp mot eksamenssituasjonen. I så fall er dette en bekymring som også er knyttet til tidsaspektet ved bruk av uteundervisning, som ble drøftet tidligere i dette kapitlet.

Ikke alle lærerne deler Evens bekymringer. Renate ved Kattegat videregående skole mener:

«Ja, jeg tror ikke eksamensformen verken hindrer eller fremmer uteundervisning nødvendigvis. Som du sier, ettersom den er lokalgitt, så står man jo såpass fritt.»

Hun mener altså at ettersom eksamensformen er lokalgitt, og i stor grad kan styres av faglæreren gjennom valg av oppgaveformuleringer, så er det ikke eksamensformen noe som hindrer eller fremmer bruken av uteundervisning. Renate er altså nokså nøytral til spørsmålet om eksamensformens påvirkning på bruken av uteundervisning.

Sara, i kontrast til Even, ser fordeler ved uteundervisning som undervisningsmetode før eksamen:

«Det må jo være en del av refleksjonen da, ettersom det er muntlig eksamen, og den er lokalgitt, så har vi muligheten til å lede dem inn på det. At de kan kanskje lettere huske når de, for når du opplever og lukter og føler og kjenner og ikke sant, det gir mer inntrykk enn å bare sitte og lese. At det kanskje er lettere å hente fram kunnskap igjen fordi at vi gjorde noe utendørs.»

Dette perspektivet som Sara løfter fram her, synes jeg er interessant. Kanskje kan det være lettere å hente frem kunnskap som man har hørt og sett, luktet og følt i en autentisk undervisningssituasjon, enn å hente frem kunnskap som man har blitt fortalt, eller som man

selv har lest. Er det tilfelle, kan det være med å gjøre elevene i stand til refleksjon, og det kan fremme dybdelæringen som LK20 har satt søkelys på.

Min oppfatning av intervjuene som ble gjort ved begge skolene var at yngre lærere var mer kritiske til den nye læreplanen med tanke på uteundervisning, mens skoleledelsen og de eldre lærerne så flere muligheter. Hva årsakene til det kan være, er vanskelig å si, men det er et interessant funn. Kanskje handler det om at de eldre lærerne har vært med på overgangen til nye læreplaner tidligere, og kjenner prosessen bedre.

5.0 Diskusjon

Lærere og skoleledere opplever flere utfordringer som hindrer bruk av uteundervisning i videregående skole, det ser vi av resultatene i det foregående kapittelet. I det følgende skal jeg drøfte disse resultatene, og forsøke å se dem i sammenheng med annen forskning som er gjort på feltet.

5.1 Økonomi og ressurstilgang

Økonomi og andre ressurser er et tilbakevendende tema i forskning på uteundervisning (Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017); (Bentsen, Jensen, Mygind, & Randrup, 2010), og i resultatet av den kvalitative studien som er gjennomført i forbindelse med dette prosjektet. En av årsakene til at dette ofte nevnes som en hindring, er at mange lærere i videregående skole antakeligvis først og fremst tenker på uteundervisning som ekskursjon. Det innebærer som regel transport til og fra en lokasjon, og kanskje også eksterne aktører som må betales for å undervise i et tema.

Samtidig ser vi i resultatdelen at lederen ved Valhall videregående skole oppgir at økonomi ikke er en utfordring eller en hindring for bruk av uteundervisning, samtidig som lærerne ved den samme skolen forteller om konkrete hendelser der det var nettopp økonomi som satte en stopper for en ekskursjon. Dette kan tyde på at det er utfordringer i kommunikasjonen mellom lærere og skoleledelse. Det er viktig at skoleledere og lærere har god dialog om handlingsrom og økonomiske rammer, slik at lærerne har klart for seg hva de kan planlegge for å gjennomføre, og hva som ikke er mulig innenfor skolens budsjettammer.

I motsetning til lederen ved Valhall videregående skole, forteller lederen ved Kattegat videregående skole at økonomi er en hindring for bruk av uteundervisning. Hun får støtte av lærerne ved skolen i dette. Altså svarer alle intervjupersonene unntatt én at økonomiske rammer hemmer bruken av uteundervisning. Det er derfor grunn til å tro at dette er tilfelle, og ser man disse resultatene i sammenheng med andre studier som tar for seg rammene for uteundervisning (Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017), samsvarer resultatene fra dette prosjektet med de resultatene i de øvrige studiene. Økonomi, altså skolens budsjetter, begrenser utbredelsen av uteundervisning.

Det som også kommer frem i resultatdelen, er at uteundervisning ofte forbindes med ekskursjoner. Forskning viser at uteundervisning i skolens nærområder har et stort uutnyttet potensial (Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017); (Bentsen, Jensen, Mygind, &

Randrup, 2010), og det vil være en mer økonomisk løsning for skolene, ettersom man unngår utgifter til transport. I mine intervjuer kom det fram at noen av lærerne var opptatte av å se mulighetene som ligger i skolens nærområde, men at ikke alle brukte disse nærområdene, og at ingen brukte dem mye. Her tror jeg det ligger en mulighet for å øke bruken av uteundervisning i videregående skole, noe som forsterkes av at alle intervjupersonene i min studie var enige om at skolene de arbeider ved har fine naturområder nær skolen, som hadde egnet seg godt for uteundervisning.

Samtidig var det enkelte av lærerne som så praktiske utfordringer ved å bruke uteområder i skolens nærhet til uteundervisning. Fordelen med å tenke uteundervisning som ekskursjon, er at det da ofte settes av en hel, eller i hvert fall en halv, skoledag til uteundervisningen. Å bruke uteundervisning i skolens nærområde i en ordinær skoletime kan by på tidsmessige utfordringer, mente noen lærere. Selv om området ligger nær skolen, må elevene og læreren allikevel gå dit og tilbake igjen før timen er over, noe som reduserer tida læreren har til å drive faktisk undervisning. Dette er definitivt en utfordring som følger ved å bruke uteundervisning innenfor rammene av ordinær timeplan, men det er en utfordring som muligens kan løses gjennom tverrfaglig arbeid. Dette kommer jeg tilbake til senere i dette kapitlet.

En siste utfordring som kom fram i løpet av intervjuene, er sammenhengen mellom tiden en lærer har til rådighet, og evnen til å tenke utenfor boksen i undervisningsplanlegging. Flere av lærerne fortalte at de ikke hadde tenkt på å bruke skolens nærområder i undervisningen, fordi de rett og slett ikke hadde hatt tid til det. Dette viser igjen hvor sentralt tidsaspektet er når vi skal forsøke å forstå hvorfor uteundervisning brukes så mye mindre i videregående skole enn i barneskolen (Remmen & Iversen, 2022). Lærerne ved Kattegat videregående skole begynte å se mulighetene i skolens nærområde underveis i intervjuet, fordi de ble stilt spørsmål om temaet. De hadde ikke valgt bort å bruke nærområdene i uteundervisning bevisst, de hadde ikke hatt tid eller mulighet til å komme fram til idéen på egenhånd i noen særlig grad. Dette indikerer at bevisstgjøring og erfaringsdeling kan være viktige bidrag til å øke utbredelsen av uteundervisning i videregående skole.

5.2 Tidsaspektet og timeplanlegging

Å planlegge og gjennomføre uteundervisning er ofte mer tidkrevende enn å drive ordinær undervisning i klasserommet, fordi det krever at læreren gjør seg kjent med uteområdet i

forkant, og det vil medføre at man mister noe tid til forflytning, uansett om uteundervisningen foregår så langt unna at det krever transport, eller om elevene og læreren kan gå til lokasjonen. Derfor er det ikke overraskende at forskning viser at tid er en av rammefaktorene som i størst grad oppleves som et hinder for bruk av uteundervisning (Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017). Også i dette spørsmålet sammenfaller resultatene fra intervjuene som ble gjennomført i forbindelse med dette prosjektet, med annen forskning. Lærere opplever at de har for lite tid til å bruke uteundervisning som metode, i hvert fall i mer utstrakt grad enn i form av en ekskursjon eller to i løpet av skoleåret.

Alle lærerne som deltok i de to fokusgruppeintervjuene, fortalte at tidsmangel er en av grunnene til at de velger bort uteundervisning. Tiden var både et problem med tanke på lengden på undervisningsøktene i en ordinær skoledag, og fordi de opplever at det tar mer tid å forberede uteundervisning enn klasseromsundervisning. De fortalte også at de selv må ta initiativ til å flytte timer eller bytte til seg timer fra andre lærere, dersom de ønsker å ha en lengre økt med uteundervisning. Denne prosessen i seg selv tar tid, og er en arbeidsoppgave som egentlig tilhører skoleledere, ettersom det er skolelederne som legger timeplanen og strukturerer skolehverdagen. Lærerne får heller ikke mer tid til å planlegge uteundervisning enn klasseromsundervisning, noe som antakeligvis betyr at de må bruke av sin egen fritid for å gjøre nødvendige forberedelser, som for eksempel å gjøre seg kjent med området uteundervisningen skal foregå i. Slik jeg ser det, vil det ha positiv innvirkning på utbredelsen av uteundervisning dersom skoleledere i større grad tar ansvar for tilpasninger som må gjøres i timeplanen for å tilrettelegge for uteundervisning. Det vil også gagne lærerne, og muligens bidra til mer bruk av uteundervisning, dersom lærerne får mer tid til å forberede uteundervisning innenfor sin egen arbeidstid.

Dette kan også sees i sammenheng med at flere av lærerne fortalte at de øvrige arbeidsoppgavene deres, det være seg kontaktlæreransvar eller dokumentasjonsarbeid, tar så mye tid, at det er lite igjen til planlegging av undervisningsopplegg som krever noe ekstra, som for eksempel uteundervisning. Dette viser at lærerne ikke har tid, eller overskudd, til å strekke seg noe særlig lenger enn de må i undervisningen, på grunn av de administrative arbeidsoppgavene de også har. Her er det verdt å stille seg spørsmålet om hvilke av lærerens arbeidsoppgaver som er viktigst for elevene, de som foregår i klasserommet, eller de som foregår på kontoret, og om måten norsk skole i dag er strukturert på legger til rette for god undervisning. Det kan ikke denne oppgaven svare på, men ut ifra svarene læreren ga, er det

tydelig at den administrative arbeidsbyrden hemmer bruken av uteundervisning, fordi lærerne opplever undervisningsmetoden som for tid- og arbeidskrevende.

Også lederne som ble intervjuet, så utfordringene med tidsbruk og arbeidsbyrde. Lederen ved Valhall videregående skole foreslo blant annet at man kan «ploge» i naturfag på yrkesfag, for å få bedre tid til å ta med elevene ut. Det løser i hvert fall til dels utfordringen med å få nok tid til å drive uteundervisning innenfor rammene av fagets timetall, men det er ikke en løsning på problemet med lærernes tidsbruk i forkant av uteundervisningen, eller den store administrative arbeidsmengden. Dermed ser vi at det finnes løsninger på utfordringene som er knyttet til timeplanen, dette vil bli grundigere drøftet på et senere tidspunkt, men at utfordringene som er knyttet til lærernes tidsbruk og arbeidsbyrde synes å være vanskeligere å løse.

En løsning, som de har forsøkt på Kattedgat videregående skole, kan være å sette av tid i felles møtetid til samarbeid og kunnskapsutveksling i fagseksjoner. Allikevel innrømmer lederen ved den samme skolen at det er for lite tid til erfaringsdeling, og at dette kan være en faktor som hemmer bruken av uteundervisning. Dette synspunktet deles av lærerne ved begge skolene, som forteller at tiden som settes av til samarbeid og erfaringsdeling, ofte brukes til «brannsløking», altså til saker eller spørsmål som har oppstått, og som må håndteres raskt. Ingen av skolene har øremerket tid til samarbeid om uteundervisning, noe som betyr at det blir opp til lærerne å velge å snakke om uteundervisning i tiden de får tildelt, eller å utveksle erfaringer og kompetanse på andre tidspunkt i løpet av arbeidsdagen. Da risikerer man at ikke alle lærerne i en fagseksjon er del av samtale, og at noen derfor går glipp av muligheten til å tilegne seg kunnskap om eller dele erfaringer fra uteundervisning. Dersom skolelederne ønsker at lærerne skal drive uteundervisning, og at det skal brukes mer, må det, slik jeg oppfatter det, tilrettelegges for dette i måten arbeidsdagen til lærerne er strukturert, blant annet ved å øremerke tid til kunnskapsdeling. På den måten kan man etablere et nettverk for uteundervisning, som kan gjøre undervisningsmetoden mer tilgjengelig også for lærere som er nyutdannede, aldri har drevet uteundervisning før, eller som ikke er kjent i skolens nærområde.

I intervjuene tok flere av lærerne opp en annen utfordring som er knyttet til tid, nemlig spørsmål om tidsbruk og læringsutbytte. Flere av lærerne ga uttrykk for at de opplever at uteundervisning tar mye tid, og gir mindre læringsutbytte enn klasseromsundervisning. Forskning viser at dette er en nokså utbredt bekymring blant lærere (Fägerstam, 2013), og at den ofte har sammenheng med vurderingsformer, prestasjonspress og eksamensresultater.

Dette vil bli drøftet videre i avsnittene som tar for seg læreplanverket og eksamensformene senere i dette kapittelet. Det var også lærere som tok til orde for at uteundervisning gir en annen kompetanse, og et læringsutbytte som ikke nødvendigvis er like lett å måle. Her var det snakk om praktiske erfaringer, sanseinntrykk og minner, og hvordan disse muligens i større grad gjør elevene i stand til å se sammenhenger og reflektere over disse. Det var ikke alle lærerne som delte dette synet, men det finnes forskning som viser at erfaringsbasert læring gir andre inntrykk enn læring som er basert på å lese og å lytte, som preger den tradisjonelle klasseromsundervisning (Quay & Seaman, 2013). Slik jeg ser det, er uteundervisning en mulighet for elevene til å oppleve teori i praksis, men det krever at læreren har gjort elevene i stand til å se disse sammenhengene. Det er kanskje ikke nok å ta med seg klassen ut – det må foreligge et forarbeid og en plan, slik at elevene vet hva de skal se etter, og har verktøyene til å sette det de opplever inn i den teoretiske rammen. Får læreren til det, er det trolig ingen grunn til at uteundervisning skal gi mindre læringsutbytte enn tradisjonell klasseromsundervisning.

En annen utfordring som ble nevnt av alle lærerne som deltok i intervjuene, er måten timeplanene er strukturert, og at skoledagene er fulle og lite fleksible. Skolelederne som deltok, hadde reflektert lite over disse utfordringene. Dette viser at føringene timeplanen legger for innholdet i undervisningen er noe lærerne, i større grad enn lederne, opplever som en hindring for bruk av uteundervisning. Disse utfordringene knyttet til læreplanens rigiditet er også trukket fram i flere studier som er gjort på bruken av uteundervisning (Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017); (Bentsen, Jensen, Mygind, & Randrup, 2010); (Fägerstam, 2013), men også her har fokuset vært på lærernes erfaringer.

Lærerne uttrykker at timeplanleggingen, slik den foregår nå, står i veien for uteundervisning. En av årsakene til det, er at timeplanen ikke tar hensyn til muligheter for tverrfaglighet. Lærerne mener at fag som har potensiale for tverrfaglige samarbeid, burde ha vært lagt etter hverandre i timeplanen, for å legge til rette for lengre, felles undervisningsopplegg, for eksempel uteundervisning. De gir uttrykk for at de ikke involveres i timeplanleggingen, og opplever det som problematisk. Lederne på sin side, virker ikke å ha vurdert muligheten for å involvere lærerne i timeplanleggingen. Igjen ser vi tegn til svak kommunikasjon mellom lærere og skoleledere. Lærerne er tydelig frustrerte over at timeplanen ikke er bedre tilpasset tverrfaglighet, og at de ikke involveres mer i prosessen med timeplanlegging. Skolelederne virker ikke å ha fått med seg, eller blitt informert om, at det er et ønske. Det er mulig at lærerne ikke har kommunisert dette ønsket, eller ikke kommunisert det tydelig nok. Det er

også mulig at skolelederne ikke har vært flinke nok til å lytte til lærernes ønsker.

Sannsynligvis ligger sannheten et sted mellom de to forklaringene. Uansett hva årsaken er, opplever lærerne at timeplanens organisering hindrer dem i å drive uteundervisning.

Mange norske videregående skoler har det som ofte kalles fagdager, eller fordypningsdager. Det er dager som ofte i sin helhet vies til ett fag. Både Valhall og Kattegat videregående skole har slike fagdager. Disse fagdagene representerer en annen utfordring knyttet til timeplanlegging og uteundervisning, ettersom lærerne forteller at de får komme med innspill på når de ønsker fagdager i sine fag, men sjelden opplever å bli hørt. Dette hindrer, ifølge lærerne, bruken av uteundervisning, fordi uteundervisningen i naturfag og biologi må knyttes til spesifikke kompetansemål, som igjen kan være sesongbaserte. Det er for eksempel lettere å observere fotosyntese på våren, enn i januar. Derfor vil lærerne gjerne være med på å bestemme når fagdagene i disse fagene avholdes, slik at de legges til måneder som egner seg bedre enn andre for visse temaer. Lederne er opptatte av at fagdagene for neste skoleår ofte planlegges så tidlig som i februar. Har lærerne vært tidlige nok ute med å komme med ønsker? Igjen ser vi at det koker ned til et spørsmål om kommunikasjon, noe som understreker tidligere poenger om at det er en mulighet for at lærere og skoleledere må snakke mer sammen, og lytte mer til hverandre.

Visma In School (VIS) ble innført i de fleste norske skoler fra høsten 2020. Det er gjort lite forskning på hvordan VIS påvirker timeplanlegging og fleksibilitet, og så vidt jeg kan se, ingen forskning på dette knyttet til uteundervisning. På spørsmål om VIS var lærerne og skolelederne fra begge skoler nokså samstemte; VIS hemmer bruken av uteundervisning. Tankene om systemet var allikevel ganske ulike på de to skolene, ettersom lærerne på Valhall videregående skole var uttalt negative til VIS, mens lærerne på Kattegat videregående skole oppga at de ikke forholdt seg til VIS i planleggingen av uteundervisning. Felles for alle lærerne var at de opplever VIS som et lite fleksibelt system, som det vanskelig å gjøre endringer i. At lærerne og skolelederen ved Kattegat videregående skole forteller at de har valgt å legge all planlegging uteundervisning utenfor VIS, og heller gjøre egne avtaler eller byttehandler med andre lærere, sier mye om at systemet i liten grad er tilpasset en skolehverdag med innslag av uteundervisning. Når skoleledelsen må gå til ansettelse av en timeplanlegger i 100% stilling, slik de har gjort på Valhall videregående skole, forteller det også en historie om at VIS er et komplisert og rigid system som gjør det vanskeligere for både skoleledere og lærere å gjennomføre uteundervisning. Det er synd hvis det som egentlig bare skal være et administrativt verktøy, ender opp med å legge sterke føringer for det pedagogiske

arbeidet i skolen.

5.3 Læreplanen

Det til enhver tid gjeldende læreplanverket er et av de viktigste dokumentene i skolesystemet, også for lærere og skoleledere som ønsker å gjennomføre, eller tilrettelegge for, uteundervisning. Annen forskning har vist at læreplanen ofte oppleves som en hindring når læreren planlegger uteundervisning, hovedsakelig fordi den er så omfattende at mange lærere kvier seg for å vie den tiden et uteundervisningsopplegg tar, til det (Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017). En annen utfordring kan være å finne dekning i læreplanen for å gjennomføre uteundervisning. I Norge er vi nå i ferd med å ferdigstille overgangen fra Kunnskapsløftet 2006 (LK06) til Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Lærerne og skolelederne jeg intervjuet, var opptatte av hvordan det nye læreplanverket tilrettelegger for uteundervisning, eller ikke gjør det, sammenlignet med det gamle.

Meningene om det nye læreplanverket var nokså delte. Noen fremhever bredden i kompetansemålene som noe positivt, fordi det åpner for personlige tilpasninger. Andre opplever at læreplanen i naturfag ikke nødvendigvis er bredere, fordi den er mer spisset inn mot fysikk og kjemi enn den var under LK06, og at dette hindrer uteundervisning, fordi det var biologi-delen av faget som var «alibi» for uteundervisning under LK06. Samtidig har LK20 et større fokus på bærekraftig utvikling og dybdeløring, som noen mener fremmer uteundervisning, fordi metoden gir elevene mulighet til å se konsekvenser av for eksempel forsøpling eller forurensning med egne øyne. Andre igjen mener at uteundervisning og dybdeløring ikke kan knyttes til hverandre, og at det er lettere å få elevene til å se sammenhenger inne i klasserommet, enn ute i naturen. Det som er tydelig etter å ha hørt lærerne og skoleledernes mange oppfatninger av LK20, er at det er et læreplanverk som gir større rom for selvstendig tolkning enn LK06.

Tolkningsrommet som LK20 gir, kan være positivt. Det kan gjøre det mulig for hver enkelt lærer å tilpasse undervisningen litt etter egne interesser eller spesialfelt. Det gir også stor metodefrihet. Samtidig skaper det en risiko for at lærere vektlegger læreplanens kompetansemål ulikt, og at elevene kanskje ikke får den undervisningen de skal ha i enkelte temaer, fordi læreren har valgt å tolke det helt eller delvis ut av læreplanen. En annen, og kanskje større risiko, er at lærere, fagseksjoner og skoler ikke arbeider nok med læreplanen.

Som vi så i læreplananalysene tidligere i denne oppgaven, krever LK20 mer bearbeiding og tolkning enn LK06, og den betinger at man leser den i sin helhet, ikke bare ser på kompetansemålene, for å se hvilken kurs den staker ut for de enkelte fagene.

Ettersom meningene om den nye læreplanen er så delte på begge skolene, vitner det muligens om at LK20 ikke er godt nok bearbeidet av lærerne og skolelederne enda. Hadde de jobbet grundig med den i fagseksjoner eller på avdelingsmøter, ville vi antakeligvis i større grad ha sett at de hadde en omforent forståelse av innholdet i læreplanen, og om hvordan og i hvilken grad den legger til rette for uteundervisning. Dette er sannsynligvis ikke bare et problem på Kattegat og Valhall videregående skole, men på flere skoler i Norge. Det kan være at det nye læreplanverket er for åpent og i for stor grad lagt opp til å leses som en sammenhengende tekst, og at dette er med på å hindre at uteundervisning skjer, fordi noen lærere og skoleledere leser kompetansemålene, ikke finner noen instruks om å bruke uteundervisning som metode der, og slår seg til ro med det.

LK20 er utviklet med utgangspunkt blant annet i Ludvigsen-utvalgets rapport (2015). Det er der vi finner tanken om å ha færre og brede kompetansemål i læreplanene, blant annet for å legge til rette for mer dybdelæring. Dybdelæringen kobles også til tverrfaglighet, av Ludvigsen-utvalget, og i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne tverrfagligheten bør i utgangspunktet være nokså lett å få til i uteundervisning, blant annet ved å koble fag som for eksempel naturfag og geografi på vg1 sammen. Som jeg har vært inne på tidligere, krever denne typen tverrfaglige samarbeid at skoleledelsen er villige til å legge til rette for det, for eksempel ved å timeplanlegge typiske «samarbeidsfag» på en måte som gjør det lett for lærerne å planlegge og gjennomføre uteundervisning tverrfaglig. Dette var en av utfordringene lærerne tok opp, at denne typen tverrfaglig timeplanlegging ikke skjer. Altså er det, slik jeg vurderer det, gode muligheter for både dybdelæring og tverrfaglighet i uteundervisning, men det krever at skoleledelse og lærere jobber sammen for å få det til.

Læreplanverket avgjør også i hvilke former vurdering i de enkelte fagene skal foregå, både standpunktvurdering og eksamen. LK20 har også inkludert en instruks for hva som skal inngå i underveisvurderingene av elevene i de enkelte fagene. For lærerne ved Kattegat og Valhall videregående skole, er vurderingsformer og -grunnlag viktige faktorer når de velger å bruke, eller ikke bruke, uteundervisning som metode. Dette får de også støtte for i annen forskning, som også viser at vurderinger og eksamensformer har noe å si for hvorvidt en lærer velger å drive uteundervisning eller ikke (Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017).

For noen av de spurte lærerne, skaper eksamensformen et ytre press som gjør at de i noen tilfeller velger bort uteundervisning. Disse lærerne er opptatte av at de skal ruste elevene til eksamen, og mener at denne eksamensformen har et teoretisk fokus som gjør det vanskelig å forbedre elevene til eksamen gjennom bruk av uteundervisning, som er praktisk. I LK20 har både naturfag fått en muntlig-praktisk eksamen, i stedet for en muntlig eksamen med praktiske innslag, som faget hadde i LK06. I tillegg har både naturfag, biologi 1 og biologi 2 fått forberedelsesdeler til muntlig-praktisk eksamen i LK20, noe disse fagene ikke hadde i LK06. Alle muntlig-praktiske eksamener er lokalt gitte, det vil si at det er faglæreren som utformer både forberedelsesdel og eksamensoppgaver. I lys av disse endringene fra LK06 til LK20, vil jeg hevde at LK20, i større grad enn LK06, åpner for at elevene kan dra nytte av praktiske tilnærminger til faget, som for eksempel uteundervisning, fordi faglærer nå kan gi en forberedelsesdel som legger til rette for at elevene kan få vist den kompetanse de har tilegnet seg ute i naturen.

Det var også lærere som deltok i intervjuene som så dette aspektet ved eksamensformen, og som var opptatt av at uteundervisning legger til rette for erfaringsbasert læring. Denne typen læring, mente disse lærerne, kan gjøre at de husker fagstoffet bedre, fordi det er knyttet til konkrete situasjoner, erfaringer og sanseinntrykk. De får støtte for dette synet i noe forskning som er gjort på temaet (Quay & Seaman, 2013). Dette kan også være en fordel for elevene under en muntlig-praktisk eksamen, fordi det kan sette dem i stand til å trekke paralleller mellom det teoretiske fagstoffet og egenopplevde situasjoner, som igjen kan forme dype refleksjoner rundt temaer som bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring, økosystemer og arts mangfold. Lærerne som var bekymret for at uteundervisning ikke rustet elevene til eksamen, fryktet at denne erfaringsbaserte læringen ville gi dybde, men ikke bredde. Det er en valid bekymring som peker tilbake til tidsaspektet ved uteundervisning. Slik jeg ser det, er dette utfordringer som, i hvert fall delvis kan løses gjennom bedre kommunikasjon mellom skoleledelse og lærere, og ved å bruke uteundervisning mer, slik at lærerne utvikler sin pedagogiske og didaktiske kompetanse.

De kvalitative intervjuene avslørte et, for meg, noe overraskende mønster. De yngre lærerne var klart mer negative til endringene i læreplanene fra LK06 til LK20. Dette gjaldt både på Kattegat og på Valhall videregående skole. Årsakene til denne aldersdelingen er vanskelige bestemme, men mønsteret er såpass tydelig at jeg allikevel ønsker å kommentere det. En mulig forklaring kan være at de eldre lærerne har vært med på flere runder med endringer i læreplaner og fagfornyelse. De kan ha blitt noe blaserte, og ha slått seg til ro med at faget

deres forblir omtrent det samme, selv om innpakningen er ny. I min analyse av de to læreplanverkene, LK06 og LK20, i teorikapittelet, fant jeg at det til en viss grad stemmer. Elevene skal stort sett lære det samme, men språket og strukturen i læreplanene er annerledes, og krever ulik tilnærming. En annen faktor som kan bidra til at de yngre lærerne er mer negative, er at de har kortere fartstid i yrket, og derfor ganske nylig satt seg inn i LK06. Dette kan være med på å gjøre dem mer negative, fordi de opplever at de «akkurat» har fått grep om den én læreplan, og så kommer det en ny, som gjør at de må starte prosessen med å bearbeide læreplanene i sine fag på nytt. Dette er kun spekulasjoner, ettersom jeg ikke oppdaget dette mønsteret før jeg analyserte intervjuene og derfor ikke hadde mulighet til å spørre intervjupersonene om deres tanker om dette. Jeg har heller ikke funnet noe forskning som sier noe om hvordan endringer i læreplanen oppleves av lærere i ulike aldersgrupper.

6.0 Sammenfatning av hovedtrekk

Etter å ha gjennomgått mine funn og drøftet disse, vil jeg sammenfatte hovedtrekkene i denne undersøkelsen i en kort konklusjon. Denne konklusjonen kan være med på å sette søkelys på hvilke muligheter det er for uteundervisning i norsk videregående skole, og faktorer som må jobbes mer med, både fra et skoleledelsesperspektiv og et lærerperspektiv. Jeg vil bygge opp konklusjonen på samme måte som diskusjonen, og ta for meg de samme tre rammene her: økonomi og ressurser, tidsaspektet og timeplanen og læreplanverket. Som en gjennomgående nøkkelfaktor i alle de tre rammeområdene, drøfter jeg til slutt kommunikasjon og samarbeid mellom skoleledelse og lærere.

Økonomi og ressurser

Det første punktet er økonomi og ressurser. Dette er, som sett og drøftet i oppgaven, en stor og sentral faktor for hvorvidt uteundervisning gjennomføres eller ikke. Alle som ble intervjuet, bortsett fra én leder, snakket om at dette er med på å sette en stopper, men da hovedsakelig for uteundervisning som foregår på en lokasjon i en viss avstand fra skolen. Ved å bruke uteområdene nær skolen, kan denne faktoren få mindre betydning. Det er allikevel viktig at skoleledelse og lærere har god dialog, og kanskje snakker mer om muligheter og ideer, for å få til uteundervisningen i nærområdet til skolen. Jeg mener også at om økonomien for ekskursjoner kun holder til to utflukter, i to valgfagsklasser, som skolelederen ved Kattegat videregående skole fortalte, bør det settes av mer penger til nettopp dette. Flere elever bør få muligheten til å komme seg litt bort fra skoleområdet, og forstå at skolen ikke er den eneste læringsarenaen.

Tidsaspektet og timeplanlegging

Det andre punktet er tidsaspektet og timeplanlegging. Tid er noe lærere aldri føler de har nok av, og når det blir lagt flere og flere føringer for hva lærere skal gjøre i en travel hverdag, blir det lite tid til utforskning sammen med de andre lærerne, og dette kan være med på å hemme bruken av uteundervisning, ettersom denne undervisningsmetoden preges kjennetegnes av et tids- og arbeidskrevende forarbeid. Det er også viktig at lærere forstår at man ikke må dra så langt for å få til god uteundervisning. Utenfor klasseromsdøra er det et hav av mulige læringssituasjoner som elevene kan erfare, i stedet for å høre eller lese om dem. Det er

samtidig viktig at undervisningssituasjonen er godt forberedt og gjennomtenkt, slik at den sikrer et godt læringsutbytte – noe som igjen fører oss tilbake til tiden det tar å planlegge uteundervisning, og tiden en lærer i videregående skole har til rådighet. Dette er en utfordring som må jobbes med på skoleledelsesnivå, men som har forgreininger videre oppover til Utdanningsdirektoratet og inn i politikken.

Jeg mener at lærere bør ha en mer aktiv rolle når timeplanen skal legges, og også når plasseringen av fagdager avgjøres. Lærerne vet selv hvilke fag det er mest hensiktsmessig å drive tverrfaglig undervisning med. De vet også best når det er mest hensiktsmessig å gjennomføre fagdager i ulike fag. Disse fagdagene må stemme overens med årets ulike sesonger, for å få mest mulig ut av ulike naturfenomener.

Visma In School (VIS) har ikke bidratt positivt i timeplanleggingen, i hvert fall ikke med tanke på å tilrettelegge for uteundervisning. Ifølge mine resultater er det flere lærere og skoleledere som helst går utenom VIS, i stedet for å gjøre synlige endringer i timeplanen, for å legge til rette for uteundervisning. Det er problematisk at et administrativt verktøy, som burde ha til hensikt å gjøre skolehverdagen lettere for skoleledelse og lærere, heller gjør den vanskeligere og mindre fleksibel.

Læreplanenes føringer

Det tredje punktet er læreplanen. Den tidligere læreplanen (LK06) hadde flere og mer konkrete kompetansemål, og la derfor synligere føringer for hva lærerne skulle undervise i. Den nye læreplanen (LK20) er mer åpen, med færre og bredere kompetansemål, som rommer mer. Dette gjør at lærerne i større grad kan tolke selv hva elevene skal lære og hva som skal undervises i, og til dels også hvordan undervisningen skal foregå. LK20 består ikke kun av kompetansemål innenfor fagene, men også blant annet «Fagets relevans og sentrale verdier». Der står det svart på hvitt at naturfaget skal bidra til at elevene får naturopplevelser. Det står også under «Fagets relevans og sentrale verdier» i læreplanen i biologi at elevene her ikke skal få naturopplevelser, men heller naturglede, to begreper som etter mitt skjønn overlapper hverandre i stor grad. Uteundervisningen er derfor ikke tatt ut av læreplanen i LK20, den er heller flyttet til andre deler av læreplanen enn kompetansemålene. I så måte la kanskje LK06 tydeligere opp til uteundervisning, i den forstand at man fant instruksjonen om uteundervisning i kompetansemålene, men den er like til stede i LK20, bare i en annen del av læreplanen.

Min konklusjon er derfor at lærerne som mente at et tema, biologi, og dermed også uteundervisningen, til dels har forsvunnet i overgangen fra LK06 til LK20, ikke har lest læreplanen i sin helhet, som en sammenhengende tekst. Her er det grunn til å tro at skolen ikke har arbeidet godt nok med den nye læreplanen og sett på alle delene av hver enkelt læreplan når fagfornyelsen ble arbeidet med.

Når det kommer til vurdering og eksamensformen, som flere av lærerne mente ikke la opp til uteundervisning i faget, så er jeg uenig i dette. For det første skal elevene vise refleksjon og se sammenhenger for å oppnå høy måloppnåelse, noe jeg mener uteundervisning enklere legger opp til enn vanlig klasseromundervisning, hvor elevene ikke får erfare og bruke sansene sine på samme måte. For det andre sier vurderingsordningen under LK20 at de muntlig-praktiske eksamenene i naturfag og biologi har en forberedelsesdel, hvor innsamling av data i naturen absolutt kan være en mulighet. En annen forskjell er også at naturfag har fått en muntlig-praktisk eksamen under LK20, og ikke har en muntlig eksamen med praktiske innslag som faget hadde under LK06. Her er altså det praktiske i faget styrket i vurderingsordningen, ikke svekket.

Kommunikasjon og samarbeid mellom lærere og skoleledere

I tillegg til rammene som allerede er forsket mye på, som økonomi, tid og timeplan, viser mine undersøkelser at klar kommunikasjon og godt samarbeid mellom lærere og skoleledere går igjen som en utfordring for lærere som ønsker å drive uteundervisning. Basert på analysene av de kvalitative intervjuene, har jeg funnet at dette antakeligvis er noe av det som hemmer bruken av uteundervisning mest i norsk videregående skole. Dette er en utfordring både lærere og skoleledere selv kan ta tak i, i motsetning til enkelte av de andre rammene, som for eksempel tid, som i stor grad styres av tariffavtaler og fra politisk hold. I tillegg har jeg observert at holdningen til uteundervisning er en utfordring hos enkelte lærere og ledere, som mener at uteundervisning gir dårligere læringsutbytte. En slik holdning vil antakeligvis hindre læreren som har den fra å prøve uteundervisning, og den kan også hindre skolelederen som har den fra å gjøre de nødvendige tilretteleggingene for lærere som ønsker å drive uteundervisning. Dersom uteundervisning gir dårligere læringsutbytte, kan det ha sammenheng med at metoden brukes lite i videregående skole, og at det derfor også foregår lite pedagogisk og fagdidaktisk utviklingsarbeid knyttet til metoden. Det er ikke alle rammene som hindrer bruk av uteundervisning i videregående skole lærere, eller engang skoleledere, kan gjøre noe med selv, men tydeligere kommunikasjon mellom partene kan være et skritt på

veien til å øke utbredelsen av uteundervisning også i videregående skole. Kommunikasjon mellom skoleledelse og lærere mener jeg bør forskes mer på i fremtiden.

Litteraturliste

- Ayotte-Beaudet, J.-P., Potvin, P., Lapierre, H. G., & Glackin, M. (2017, April 1). Teaching and Learning Science Outdoors in Schools' Immediate Surroundings at K-12 Levels: A Meta-Synthesis. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, ss. 5343-5363.
- Barfod, K. S. (2018, Desember 11). Maintaining mastery but feeling professionally isolated: experienced teachers' perceptions of teaching outside the classroom. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, ss. 201-213.
- Barfod, K., Ejbye-Ernst, N., Mygind, L., & Bentsen, P. (2016, Desember 1). Increased provision of udeskole in Danish schools: An updated national population survey. *Urban Forestry & Urban Greening*, ss. 277-281.
- Bentsen, P., Jensen, F. S., Mygind, E., & Randrup, T. B. (2010, Mars 24). The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening*, ss. 235-243.
- Bratman, G. N., Anderson, C. B., Berman, M. G., Cochran, B., Vries, S. D., Flanders, J., . . . Daily, G. C. (2019, Juli 24). Nature and mental health: An ecosystem service perspective. *Science Advances*, ss. 1-14.
- Fägerstam, E. (2013, Mars 14). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, ss. 56-81.
- Gabrielsen, A., & Korsager, M. (2018). Nærmiljø som læringsarena i undervisning for bærekraftig utvikling. En analyse av læreres erfaringer og refleksjoner. *Nordina; Nordic Studies in Science Education*, ss. 335-349.
- Iversen, E., & Jónsdóttir, G. (2019, Mars 4). "We did see the lapwing" - practising environmental citizenship in upper-secondary science education. *Environmental education research*, ss. 411-421.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Oelkers, J. (2010, November 8). Rousseau and the image of 'modern education'. *Journal of Curriculum Studies*, ss. 679-698.

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode; for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Quay, J., & Seaman, J. (2013). *John Dewey and Education Outdoors: Making Sense of 'Educational Situation' through more than a Century of Progressive Reforms*. Rotterdam: SensePublishers.
- Remmen, K. B., & Iversen, E. (2022, Januar 13). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, ss. 1-19.
- Utdanningsdirektoratet . (2006). Læreplanverket. Oslo, Norge.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplanverket. Oslo, Norge.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide lærere

Intervjuguide

Fokus:

1 LÆRERNES PRAKSIS OG ERFARINGER – OG TENKNING

*Hva slags **praksis og erfaringer** har dere hatt omkring bruk av uteareal som læringsarena (naturfag/naturbruk)?*

Tenkning om utenundervisningen – hvordan bidrar den til å oppfylle de målene som finnes i utdanningen?

2 SKOLENS RAMMER OG DRIFTSFORM: HVA HEMMER OG FREMMER

Hvilke spenninger eller dilemmaer oppstår om uteareal skal brukes? Hva er det mulig å tilpasse og få til?

Hvilke rammer begrenser eller hemmer uteundervisning? Rammer, læreres kompetanse, elevenes innstilling.

Spørsmål jeg kommer til å ta opp under intervjuet:

1 Praksis og erfaringer

- Hva er deres forhold til uteundervisning?
- Hvor ofte bruker dere uteundervisning? Hvordan? Nærområdet eller ekskursjoner Naturfag/andre fag, tverrfaglig?
- Hvilke fag/temaer mener dere passer seg å bruke uteundervisning til?
- Hvordan samarbeider ledelsen og lærere for å få til uteundervisning?

2 Rammer og utfordringer

- **Hvilke muligheter og utfordringer ser dere ved bruk av uteundervisning?**
- **Hvilke rammefaktorer hemmer eller fremmer? Rammer, ny læreplan, lærerens motivasjon, kompetanse, kurs lærerutdanning osv.**

Intervjuguide ledelse

Intervjuet vil være et semi-strukturert intervju med noen faste spørsmål. Intervjuene vil være utføres i individuelt. Det vil være et respondentintervju.

Spørsmål jeg kommer til å ta opp under intervjuet:

- Hva er skolens forhold til uteundervisning?
- Hvor ofte opplever ledelsen at lærerne bruker uteundervisning?
- Hvordan samarbeider ledelsen og lærere for å få til f.eks. uteundervisning?
- Hvilke muligheter og utfordringer ser dere ved bruk av uteundervisning?
- Hvilke rammefaktorer er med på å fremme eller hemme bruken av uteundervisning?
 - o Rammer, ny læreplan, lærerens motivasjon, kompetanse, kurs lærerutdanning osv.

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvilke utfordringer og muligheter er det ved bruk av uteundervisning i naturfag og biologi, og hva hindrer mange skoler fra å bruke denne ressursen?”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hva som fremmer og hemmer bruk av uteundervisning som ressurs i videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker i min forskning å se på hva som fremmer og hemmer bruken av uteundervisning som ressurs i videregående skole. Mitt formål er å hovedsakelig se på lærernes standpunkt til saken, men også fra ledelsen på skolen. Dataene jeg samler inn skal jeg bruke i min masteroppgave. Jeg interesserer meg spesielt innenfor uteundervisning, da jeg mener under min praksis og min tid som elev i videregående skole, ble det brukt lite uteundervisning og jeg mener dette er en god ressurs å bruke til mange av temaene i fagene biologi og naturfag. I litteraturen er det noe delte meninger, men mange mener at elever får stort utbytte av bruken av uteundervisning. Dataen jeg samler inn vil ikke bli brukt til forskning annet enn av meg, og dataene vil bli slettet da jeg er ferdig med mitt masterarbeid.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Aksel Hugo ved NMBU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi jeg mener dine tanker rundt temaene jeg ønsker å forske på kan være interessante å utforske og gi viktig informasjon som jeg kan bruke i mitt masterarbeid.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som kommer til å bli brukt er et gruppeintervju på ca. 45 minutter til 1 time. I intervjuet vil jeg stille dere spørsmål rundt temaene jeg ønsker å få informasjon om og det vil være tid til diskusjon rundt temaene. Gruppeintervjuet vil bli tatt opp av en lydopptaker, og vil senere bli transkribert. I masteroppgaven kommer jeg til å bruke sitater og egne tolkninger av hva som blir sagt i gruppeintervjuet. Hvis ønskelig kan du få innsyn over det som er skrevet fra ditt intervju før oppgaven blir publisert, og du får mulighet til å få teksten slettet eller rettet. Intervjuet inneholder spørsmål om skolens og lærernes forhold til uteundervisning og om samarbeidet for å få dette til.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som kommer til å ha tilgang til dataene er kun Bendik Ruden Prestkvern, veileder og medveileder for oppgaven. Dataene kommer til å være lagret på en sikret NMBU-server hvor ingen andre har tilgang. Ditt navn eller andre personopplysninger vil ikke bli samlet på samme server.

Du vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen da det ikke vil bli brukt navn. Det som vil publiseres er kun sitater eller holdninger fra intervju eller spørreskjema, eller mine egne tanker rundt det temaene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.12.21. Etter masteroppgaven er levert vil alle opptak og annen innhentet data bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges miljø- og biovitenskapelige universitet ved Aksel Hugo på epost (aksel.hugo@nmbu.no)
- Vårt personvernombud: Hanne Pernille Gulbrandsen på epost (personvernombud@nmbu.no) eller tlf: 402 81 558

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Aksel Hugo

(Forsker/veileder)

Bendik Ruden Prestkvern

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilke utfordringer og muligheter er det ved bruk av uteundervisning i naturfag og biologi, og hva hindrer mange skoler fra å bruke denne ressursen?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvilke utfordringer og muligheter er det ved bruk av uteundervisning i naturfag og biologi, og hva hindrer mange skoler fra å bruke denne ressursen?”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvilke fordeler og ulemper det er ved å undervise tverrfaglige temaer ved bruk av utforskende arbeidsmetoder. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker i min forskning å se på hva som fremmer og hemmer bruken av uteundervisning som ressurs i videregående skole. Mitt formål er å hovedsakelig se på lærernes standpunkt til saken, men også fra ledelsen på skolen. Dataene jeg samler inn skal jeg bruke i min masteroppgave. Jeg interesserer meg spesielt innenfor uteundervisning, da jeg mener under min praksis og min tid som elev i videregående skole, ble det brukt lite uteundervisning og jeg mener dette er en god ressurs å bruke til mange av temaene i fagene biologi og naturfag. I litteraturen er det noe delte meninger, men mange mener at elever får stort utbytte av bruken av uteundervisning. Dataen jeg samler inn vil ikke bli brukt til forskning annet enn av meg, og dataene vil bli slettet da jeg er ferdig med mitt masterarbeid.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Aksel Hugo ved NMBU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi jeg mener dine tanker rundt temaene jeg ønsker å forske på kan være interessante å utforske og gi viktig informasjon som jeg kan bruke i mitt masterarbeid.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som kommer til å bli brukt er et intervju på ca. 30 minutter hvor jeg vil stille deg spørsmål rundt temaene jeg ønsker å få informasjon om og det vil være tid til at du får snakket ut om temaene. Intervjuet vil bli tatt opp av en lydopptaker, og vil senere bli transkribert. I masteroppgaven kommer jeg til å bruke sitater og egne tolkninger av hva du har sagt i intervjuet. Hvis ønskelig kan du få innsyn over det som er skrevet fra ditt intervju før oppgaven blir publisert, og du får mulighet til å få teksten slettet eller rettet. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan det er å arbeide med utforskerklasser.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som kommer til å ha tilgang til dataene er kun Bendik Ruden Prestkvern, veileder og medveileder for oppgaven. Dataene kommer til å være lagret på en sikret NMBU-server hvor ingen andre har tilgang. Ditt navn eller andre personopplysninger vil ikke bli samlet på samme server.

Du vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen da det ikke vil bli brukt navn. Det som vil publiseres er kun sitater eller holdninger fra intervju eller spørreskjema, eller mine egne tanker rundt det temaene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.12.21. Etter masteroppgaven er levert vil alle opptak og annen innhentet data bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges miljø- og biovitenskapelige universitet ved Aksel Hugo på epost (aksel.hugo@nmbu.no)
- Vårt personvernombud: Hanne Pernille Gulbrandsen på epost (personvernombud@nmbu.no) eller tlf: 402 81 558

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Aksel Hugo

(Forsker/veileder)

Bendik Ruden Prestkvern

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilke utfordringer og muligheter er det ved bruk av uteundervisning i naturfag og biologi, og hva hindrer mange skoler fra å bruke denne ressursen?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
Noregs miljø- og biovitenskapelige universitet
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003
NO-1432 Ås
Norway