

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: NAT5003

Navn: Andreas Brekkan

Utdanning for bærekraftig utvikling og  
stedsbasert læring ved en Grønt flagg-  
skole

---

Dato: 15.05.2022

Totalt antall sider: 96

## ABSTRACT

Our future depends on finding solutions to the world's environmental challenges, social problems and economic inequalities. The quick and easy fix to our local and global challenges are not present now and will probably never be. The importance of students in school today gaining attitudes and learning skills that can contribute to a sustainable world cannot be underestimated.

*Fagfornyelsen* has recently put education for sustainable development (ESD) on the agenda by implementing it as an interdisciplinary subject in schools. However, there is no universal answer on which methods works best or how to teach for sustainable development. Previous studies show that teachers' competence to teach for sustainable development is low. Everyday school life is marked by the fact that ESD is not very present in the students' everyday school life. However, there are schools that have a holistic approach to a more green school. This study will address teachers and the principal of a Green Flag school. The aim of the study has been to investigate how employees at a Green Flag school describes the work on place-based education as a method for ESD. The focus is on working methods and the dynamics between the principal and teachers in a school with a holistic approach to ESD.

The method used is the constructivist Grounded theory. The findings and conclusion in this research project are based on my interpretation of the principal's interview and the teachers' answers to the questionnaires. Few informants create opportunities for a more in-depth analysis and will help to substantiate existing research and theory. In order to be able to generalize about my findings, I will compare collected data with previous studies.

The study concludes that a holistic approach could help create a common understanding of both ESD and place-based learning. Principals and teachers see each other as part of a unit that works together towards a common goal. At the same time, the division of responsibilities is largely on the part of the principal and the teachers' freedom of method appears to be great. Place-based education emerges as a method that entails a lot of potential for students' development, but a lack of resources and competence result in that the method is not used to a great extent.

My findings indicate that the overall guidelines and requirements for the Green Flag- schools seem to do their job within the environmental dimension. Through organizational measures that promote place-based learning and especially the environmental dimension in ESD such as outdoor school week, waste sorting and homework on environmental issues, the pressure on

the individual teacher is not as great. Perhaps the same guidelines for the economic and social dimension are required as well. A greater focus on ESD in education together with specific learning goals can have the same effect as the Green Flag guidelines.

## SAMMENDRAG

Vår fremtid avhenger av at vi finner løsninger på verdens miljømessige utfordringer, sosiale problemer og økonomiske skjevheter. De raske og enkle løsningene på våre lokale og globale utfordringer er ikke her nå og vil nok ikke komme med det første. Betydningen av at elevene i skolen i dag får holdninger og kompetanse som kan bidra til en bærekraftig verden kan ikke undervurderes.

Fagfornyelsen har nylig satt utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) på dagsordenen ved å implementere det som et tverrfaglig tema i skolen. Det er likevel ingen fasit på hvilke metoder som fungerer best eller hvordan man skal gjennomføre undervisning for bærekraftig utvikling. Tidligere studier viser at lærernes kompetanse til å undervise for bærekraftig utvikling er lav. Skolehverdagen bærer preg av dette ved at UBU er lite til stede i elevenes skolehverdag. Det finnes likevel skoler som har en helhetlig tilnærming til en grønnere skolehverdag. Denne studien vil ta for seg lærere og rektor på en Grønt flagg- skole. Målet med studien har vært å se hvordan en Grønt flagg- skole bruker stedsbasert læring som metode for UBU. Fokuset ligger på arbeidsmetoder og dynamikken mellom rektor og lærere i en skole med helhetlig tilnærming til UBU.

Metoden som er tatt i bruk er konstruktivistisk Grounded theory. Funnene og konklusjonen som studien kommer frem til har bakgrunn i min tolkning av rektors intervju og lærernes svar på spørreundersøkelsene. Få informanter skaper muligheter for en mer dyptgående analyse, og vil være med på å underbygge bestående forskning og teori. For å kunne generalisere rundt mine funn vil jeg sammenligne innsamlet data med tidligere studier.

Studien konkluderer med at en helhetlig tilnærming skaper en felles forståelse for både UBU og stedsbasert læring. Rektor og lærere ser på hverandre som en del av et felleskap som jobber mot noe sammen. Samtidig er ansvarsfordelingen i stor grad på rektors side og lærernes metodefrihet fremstår som stor. Stedsbasert læring kommer frem som en metode som innebærer mye potensiale for elevenes utvikling, men ressurs- og kompetansemangel gjør at metoden ikke benyttes i stor grad.

Mine funn peker på at de overordnede retningslinjene og kravene til Grønt flagg ser ut til å hjelpe både lærere og rektor med å tilby en helhetlig undervisning innenfor miljødimensjonen.

Organisatoriske grep som fremmer stedsbasert læring og spesielt miljødimensjonen i UBU som uteskole- uke, søppelsortering og miljølekse letter presset på enkeltlæreren. Kanskje kreves det like retningslinjer for den økonomiske og den sosiale dimensjonen også. Et større fokus på UBU i utdanningen sammen med konkrete læringsmål kan ha lik effekt som retningslinjene Grønt flagg har.

## FORORD

Takk til mine veiledere Karin Stoll og Wenche Sørmo for smittende engasjement og gode tilbakemeldinger underveis i masterskrivingen.

Takk til min kjære mor for korrekturlesing, språkvask, konstruktive tilbakemeldinger og motiverende ord gjennom alle mine år som student.

Ikke minst, ønsker jeg å takke mine fire informanter som har tatt seg tid og gjort denne studien mulig.

Andreas Brekkan

15.05.2022

“We never know the worth of water till the well is dry.”

**-Thomas Fuller (1608-1661)**

## INNHOLDSFORTEGNELSE

ABSTRACT .....	i
SAMMENDRAG .....	ii
FORORD .....	iv
INNHOLDSFORTEGNELSE .....	v
1 INNLEDNING .....	1
1.1 Studiens tema .....	1
1.2 Innledning .....	1
1.3 Bakgrunn .....	2
1.3.1 Utdanning for bærekraftig utvikling- et historisk tilbakeblikk .....	2
1.3.2 Valg av tema og problemstilling .....	3
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	4
1.5 Begrepsavklaringer .....	4
2 TEORI .....	5
2.1 Utdanning for bærekraftig utvikling .....	5
2.1.1 UBU i lærerutdanningen .....	6
2.1.2 Fagfornyelsen- en ny vår for UBU? .....	7
2.1.3 Eksterne aktører .....	9
2.1.4 Helhetlig tilnærming .....	10
2.1.5 Gjennomsyrende helhet .....	11
2.1.6 Grønt flagg .....	12
2.2 Bruk av stedsbasert læring .....	12
2.2.1 Stedsbasert læring som læringsarena for UBU .....	15
2.2.2 Kompetanseheving .....	17
2.3 Ledelse og skoleutvikling .....	17
3 METODE .....	19
3.1 Forskerens forforståelse .....	19
3.2 Valg av metode .....	19
3.3 Metodens gang .....	21
3.3.1 Utvalg av informanter .....	22
3.3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode .....	22
3.3.3 Spørreundersøkelse som datainnsamlingsmetode .....	24
3.3.4 Koding .....	26
4 KVALITET I STUDIEN .....	31
4.1 Validitet; styrker og svakheter ved studien .....	31
4.2 Reliabilitet .....	34
4.3 Forskningsetikk .....	35
5 PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER .....	36
5.1 Begrepsforståelse .....	36
5.1.1 Resultat: Hva legger lærere og rektor i begrepet UBU i skolen? .....	36
5.1.2 Drøfting av begrepsforståelse for UBU .....	37
5.1.3 Resultat: Hva legger lærere og rektor i begrepet stedsbasert læring? .....	39

5.1.4	Drøfting av begrepsforståelse- stedsbasert læring .....	40
5.2	Muligheter i bruken av stedsbasert læring i generell undervisning og i UBU .....	42
5.2.1	Resultat: Hvilke muligheter gir bruken av stedsbasert læring i generell undervisning og i UBU?.....	42
5.2.2	Drøfting: Hvilke muligheter gir bruk av stedsbasert læring i generell undervisning og i UBU?.....	43
5.3	Utfordringer og ressursbruk i stedsbasert læring og UBU .....	44
5.3.1	Resultater: utfordringer i stedsbasert læring og UBU .....	44
5.3.2	Drøfting: utfordringer i stedsbasert læring og UBU .....	45
5.4	Metoder for kompetanseheving .....	47
5.4.1	Resultater: Foretrukne metoder for kompetanseheving .....	47
5.4.2	Drøfting: Foretrukne metoder for kompetanseheving.....	48
5.5	UBU i en Grønt flagg- skole.....	51
5.5.1	Resultater: Hvordan jobber en Grønt flagg- skole for å fremme UBU? .....	51
5.5.2	Drøfting: Hvordan jobber en Grønt flagg- skole for å fremme UBU .....	54
6	KONKLUSJON .....	58
7	LITTERATURLISTE .....	59
8	VEDLEGG .....	65
8.1	Vedlegg 1: GODKJENNING FRA NSD .....	65
8.2	Vedlegg 2: SAMTYKKESKJEMA.....	67
8.3	Vedlegg 3: SPØRREUNDERSØKELSE .....	69
8.4	Vedlegg 4: INTERVJUGUIDE .....	71
8.5	Vedlegg 5: TRANSKRIBERT INTERVJU .....	72
8.6	Vedlegg 6: KODINGSSKISSER.....	80
8.7	Vedlegg 7: KATEGORIER .....	89

# 1 INNLEDNING

Av Andreas Brekkan

## 1.1 Studiens tema

Denne masteroppgaven handler om hvordan en Grønt flagg- skole arbeider med stedsbasert læring og utdanning for bærekraftig utvikling. Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere og rektor på en skole med Grønt flagg- sertifisering arbeider med aktuelt tema. Studien tar for seg rektor og lærere på mellomtrinnsnivå (5-7).

## 1.2 Innledning

I skrivende stund er det 35 år siden formaningene om endring mot et mer bærekraftig samfunn kom gjennom rapporten fra Brundtland- kommisjonen. Målsettinger som skulle mane verdens nasjoner til å jobbe sammen for å blant annet utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene ble opprettet. Regjeringen (2021) sin ferske rapport som tar for seg status i veien mot bærekraftsmålene legger ikke skjul på at det fortsatt er en viktig jobb å gjøre for å utvikle et bærekraftig samfunn. Utdanning blir trukket frem som et av de viktigste tiltakene for å skape bærekraftig utvikling (BU) (FN, 2021). De nye bærekraftsmålene som ble satt av FN i 2019 ble tatt på alvor av Kunnskapsdepartementet og fulgt opp gjennom å løfte BU som et nøkkeltema styrket i Fagfornyelsen året etter (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Det finnes ingen enhetlig fasit på hvordan utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) skal gjennomføres. Det finnes dog en rekke didaktiske tilnærminger og læringsaktiviteter som blir trukket frem av både nasjonale og internasjonale studier som fordelaktige i UBU (Eames et al., 2008; Scheie & Stromholt, 2022; Aaslid et al., 2019). Studier viser også at lærere ikke har den nødvendige kompetansen og savner en konkretisering av fremgangsmåtene som bør brukes for å nå målene som omhandler BU (Bjønness & Sinnes, 2019).

BU er temaer som mange lærere ser på som vanskelig og utfordrende. De abstrakte begrepene kan også være vanskelige å forholde seg til (Bjønness & Sinnes, 2019; Gabrielsen, 2019). Ved å flytte undervisningen til mer relevante steder, blir problemstillingen mer konkret og virkelighetsnær (Jordet, 2010). Dette kan bidra til at elever får økt motivasjon og bevissthet til å utvise handlingskompetanse for å ta mer bærekraftige valg i fremtiden (Jegstad & Sinnes, 2015).

Denne studien er gjort på en skole med Grønt flagg- sertifisering. Sertifisering har strenge krav for å fremme bærekraftig handling og er et pedagogisk verktøy og er en motivasjon for skoler som ønsker en helhetlig tilnærming til klima, miljø og bærekraft i hverdagen.



Sertifiseringen tildeles skoler som når opp til krav som blant annet innebærer at «både elever, lærere andre ansatte og nærmiljøet involveres i aktive og praktiske tiltak som engasjerer og bidrar til å fremme bærekraftig utvikling» (Grønt-flagg, 2022).

### 1.3 Bakgrunn

#### 1.3.1 Utdanning for bærekraftig utvikling- et historisk tilbakeblikk

I dag er BU en del av overordnet del av grunnopplæringen i den norske skolen og defineres slik: «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 behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begrepet BU ble ikke tatt i bruk i den norske skolens læreplaner før på 80- tallet. Likevel har vi sett aspekter i læreplaner som kan trekkes inn under begrepet og som samsvarer med moderne definisjoner av BU. Så tidlig som i 1922, i Normalplanen for landsfolkeskolen finner vi mål med perspektiver av bærekraft. Spesielt miljødimensjonen spiller en tydelig rolle:

«Det bør være et hovedformål i arbeidet med naturhistorien at barnet får interesse for og kjærlighet til det dyre- og planteliv som det har omkring sig» (1922, s. 48).

Fremover i tid ser vi at lignende bærekraftsperspektiver bevarer i læreplanene og i Mønsterplanen for grunnskolen ser vi mål som drar i retningen mot BU: «Det elevene lærer om samspillet mellom individet og naturen, gir den nødvendige bakgrunn for et aktivt natur- og miljøvern, som skolen må legge stor vekt på å fremme» (Kirke & undervisningsdepartementet, 1974, s. 12). Det var hovedsakelig naturfag som inneholdt bærekraftsperspektivene som natur og miljøvern i de tidlige læreplanene (Sinnes & Straume, 2017).

I Reform 97 ser vi at det «miljøbevisste mennesket» er en av syv visjoner om hva slags mennesker den norske skolen skal fremme. Denne læreplanen markerer starten på læreplaner som tydelig viser en bevissthet rundt vårt levesett som har virkninger som er dypt truende for miljøet. Norge påtar seg her et ansvar for å sikre jordas og menneskenes felles fremtid (Stalenet, 2021). Vi ser også i denne læreplanen at begrepet BU fremkommer eksplisitt: «Samspillet mellom økonomi, økologi og teknologi stiller vår tid overfor særlige kunnskapsmessige og moralske utfordringer for å sikre en bærekraftig utvikling» (Det kongelige, kirke, utdannings og forskningsdepartement, 1996, s. 46).

Læreplanen som kom i 2006 beholdt den samme generelle delen som Reform 97.

Kunnskapsløftet legger også til rette for BU. I Læreplanen for naturfag etter 7. trinn er for

eksempel ordet «bærekraftig» nevnt to ganger (Utdanningsdirektoratet, 2006). Likevel mener Bjønnes og Sinnes (2019) at Kunnskapsløftet fra 2006 ikke har vært med på å få frem BU i den norske skolen i noen spesielt stor grad.

Utdanning har vært anerkjent internasjonalt siden 70-tallet som en viktig tilnærming for å fremme de aspektene som BU innebærer (Borg et al., 2012; Sinnes, 2021; Sinnes & Jegstad, 2015; UNESCO, 2005). Utdanning vil være en forutsetning som gjør det mulig å gjøre fremtidens samfunn bærekraftig. Ferdighetene, kunnskapene og kompetansen må være på plass for å kunne forvalte ressursene vi har på en bærekraftig måte. Som Irina Bokova understrekte i 2012 som daværende generaldirektør for UNESCO:

«Education is the most powerful path to sustainability. Economic and technological solutions, political regulations or financial incentives are not enough. We need a fundamental change in the way we think and act.» (Irina Bokova, 2012 i Sinnes, 2021, s. 16)

Det kommer tydelig frem at holdninger og verdier må ligge til grunne og skolen er en arena som kan bidra til dette.

### 1.3.2 Valg av tema og problemstilling

Da jeg skulle velge emne for mitt masterprosjekt ønsket jeg å finne noe som jeg mente hadde en høy grad av egeninteresse, aktualitet og var nyttig for min fremtidige lærerkarriere.. BU er noe jeg vil si jeg har en gjennomsnittlig interesse for. Jeg er glad i flora, fauna, folk og verden, jeg kildesorterer og gjør «mitt», men går sjelden i fakkeltog for det. Likevel er jeg bevisst på nødvendigheten av bærekraftig handling og at fremtiden avhenger av det. Dette er utvilsomt et «hett» og aktuelt tema som det for tiden forskes mye på. Her kan jeg referere til Norges miljø- og biovitenskapelige universitet sitt forskningsprosjekt, «UBU i praksis» som skal være ferdig juni 2022. Dette er et forskningsprosjekt som blant annet tar for seg hvordan UBU kan være et fokuspunkt på hele skolen (NMBU, u.å.).

Flere studier peker at å dra ut av klasserommet og bruke stedsbasert læring som metode er godt egnet for UBU (Gabrielsen, 2019; Sandås & Isnes, 2015; Sjaastad et al., 2014; Sundstrøm et al., 2019; UNESCO, 2014b). Det ingen tvil om at engasjementet hos lærere rundt om i landet er høyt for å fremme stedsbasert læring. Tiden med pandemi og restriksjoner har vært med på å «tvinge» lærerne ut av klasserommet. Læringskurven har nok for mange vært bratt. Samtidig har andre lærere fått anerkjennelse for undervisningen de allerede drevet med. Dette har ført til at lærere har engasjert seg i media til å diskutere de positive fordelene, men også utfordringene med å bruke stedsbasert læring i form av

nærmiljøet som læringsarena (Dettweiler & Lauterbach, 2020; Vedvik, 2020; Wigestrands & Berntsen, 2021).

Jeg har en formening om at stedsbasert læring, bruk av nærmiljøet og det å være i naturen kan relateres til UBU. Dette ligger også i den nordiske modellen for hvordan det skal jobbes med UBU i skolen (Sjaastad et al., 2014). Min interesse for temaet utgjør kun motivasjonsgrunnlaget og er drivkraften som gjør at jeg valgte temaet. Likevel, i til tross for egeninteresse og i tillegg snart 5 år på lærerutdanningen, føles det ut som jeg bare så vidt har berørt overflaten om å vite nok om bruk av stedsbasert læring og UBU i skolen. Dermed er det naturlig for meg å bruke stedsbasert læring som forskningsarena, da dette er noe jeg vil fortsette å bruke som fremtidig lærer. Jeg har også observert at stedsbasert læring praktiseres ulikt i forskjellige skoler jeg har vært. Med denne bakgrunnen vil jeg bruke masterprosjektet til å fordype meg i temaet.

#### 1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling for denne studien: «Hvordan beskriver noen lærere og rektor arbeidet med Utdanning for bærekraftig utvikling og stedsbasert læring ved en Grønt flagg- sertifisert skole?»

For å finne svar på problemstillingen og for å skaffe meg et helhetlig bilde på hvordan det jobbes på skolen med dette vil jeg både spørre rektor og lærere.

Siden UBU er et tverrfaglig tema tar jeg sikte på både naturfaglærere og andre faglærere i min undersøkelse.

#### 1.5 Begrepsavklaringer

**Bærekraftig utvikling:** Det finnes flere definisjoner av bærekraftig utvikling og jeg vil ta for meg noen varianter i denne oppgaven. FN sin definisjon mener jeg er dekkende for alle. Ifølge FN (2021) handler BU om å sikre behovene for dagens generasjon, men også for fremtidige generasjoner. Dette gjøres ved å knytte miljø og klima, økonomisk vekst og sosiale forhold sammen.

**Utdanning for bærekraftig utvikling:** I likhet med begrepet «bærekraftig utvikling» må «utdanning for bærekraftig utvikling» sees i sammenheng med de tre dimensjonene; den sosiale, økonomiske og miljømessige dimensjonen. Aaslid et al. (2019) oppsummerer det slik: «Utdanning for bærekraftig utvikling handler om å gi framtidige generasjoner de verdier, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som trengs for å oppnå bærekraftig utvikling»

**Stedsbasert læring:** Stedsbasert læring handler om å ta i bruk prinsippet om at relevante steder utenfor klasserommet gir kontekst i læringen og blir dermed mer virkelighetsnært. Det er en pedagogisk tilnærming som bruker styrken til steder for å skape autentisk læring. Prinsippet er å innpasse læring med et sted for å øke engasjement, læringsutbytte og samfunnsdeltakelse.

**Grønt flagg- sertifisering:** Grønt Flagg er en miljøsertifiseringsordning rettet mot barnehager og alle typer skoler. Formålet med Grønt Flagg er å styrke bærekraftig utvikling gjennom miljøundervisning. Ordningen er et pedagogisk verktøy for å styrke temaene klima, miljø og bærekraft i undervisningen (Grønt-flagg, 2022).

## 2 TEORI

### 2.1 Utdanning for bærekraftig utvikling

Allerede i 1972, da FNs første miljøkonferanse ble overholdt, ble forpliktelsen om å verne natur og miljø nasjonalt og internasjonalt vedtatt. Her kom det også en anbefaling om at skoler i de ganske land bør undervise om miljøvern, som i dag kan trekkes inn under begrepet utdanning for bærekraftig utvikling (Straume, 2016). Sinnes (2021) peker på at det like lenge har vært erkjent at hva elevene lærer på skolen har stor betydning for samfunnets utvikling. Brundtland- kommisjonen er også kjent som verdenskommisjonen for miljø og utvikling. I 1987 la Brundtland- kommisjonen frem rapporten som på norsk heter «Vår felles fremtid» (WCED, 1987). Definisjon av BU som kom frem i 1987 er fortsatt i bruk i dag: «Bærekraftig utvikling er utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at fremtidige generasjoner skal få dekket sine behov» (WCED, 1987, s. 16). Fremgangsmåten og strategien kommisjonen la til grunn for å være den mest hensiktsmessige for å oppnå en bærekraftig verden var i stor grad preget av dannelse og holdning hos folket:

«Endringer i holdninger, i verdioppfatninger og forhåpninger som denne rapport inntrengende oppfordrer til, vil avhenge av brede kampanjer for utdanning og debatt og av et bredt folkelig engasjement» (WCED, 1987, s. 27)

BU innebærer altså flere aspekter som blant annet berører miljø og fattigdom. BU har blitt en etablert politisk målsetning på nasjonalt og internasjonalt nivå. Likevel er betydningen av begrepet og hvordan det skal komme frem i praksis omdiskutert (Sinnes & Jegstad, 2015). BU er et dynamisk begrep som er i stadig utvikling. Både begrepet, betydningen av det og målene utvikles i takt med tiden (Naturfagsenteret, 2015; Scheie & Korsager, 2014).

Ifølge FN (2021) handler BU om å sikre behovene for dagens generasjon, men også for fremtidige generasjoner. Dette gjøres ved å knytte miljø og klima, økonomisk vekst og sosiale forhold sammen. Korrelasjonen og hvordan de tre dimensjonene er vektlagt avgjør om noe er bærekraftig (FN, 2021). Dimensjonene overlapper hverandre i et samspill og må ikke gå på bekostning av hverandre (Scheie & Korsager, 2015; Sinnes, 2021). Dette krever derfor verdenssamfunnet må jobbe på tre områder for å skape en BU (FN, 2021). Tilnærmingen mot BU blir derfor kompleks i en verden med mange interessenter og aktører og det er tydelig at tiltakene og vurderingene må gå på tvers av sektorer, blant annet skolen. De tre dimensjonene fremstilles gjerne i et venn- diagram, som vist i Figur 1.



Figur 1 Hoveddimensjonene i bærekraftig utvikling

### 2.1.1 UBU i lærerutdanningen

Studier nasjonalt og internasjonalt viser at lærernes kompetanse innenfor UBU både faglig og didaktisk er for svak og det blir etterspurt bedre utdanning innenfor dette (Naturfagsenteret, 2015; Sinnes & Jegstad, 2015; Sjaastad et al., 2014). BU har ikke en tydelig plass i kompetansemålene for lærerutdanningen, men forholdene ligger likevel til rette for det. Universitets og høyskolerådet (UHR) vedtok i 2018 at utdanningsinstitusjonene for lærerstudenter skal følge opp FNs bærekraftsagenda i Norge (UHR-Lærerutdanning, 2018). Som en overordnet retningslinje for generell kompetanse i de forskjellige lærerutdanningene skal det likevel være tydelig i institusjonenes programplaner at:

Utdanningen skal kvalifisere studenten til å ivareta utdanning for bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema. Utdanningen skal gi forskningsbasert kunnskap om klima, miljø og utvikling og kompetanse i å støtte elevenes læring om, holdning til og handling for en bærekraftig utvikling (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 10).

I felleskapitlet for de nasjonale retningslinjene for lærerutdanningen er fagene Kunst og håndverk, mat og helse og naturfag de eneste fagene der BU blir nevnt (UHR-Lærerutdanning, 2018). Dette er ikke en lovpålagt forskrift, og i rammeplanene for

lærerutdanningene på tvers av universitetene og høyskolene er begrepet BU i varierende grad synlig og UBU er i liten grad uttrykt eksplisitt (Aaslid et al., 2019).

De nasjonale retningslinjene legger opp til at lærerstudenter som tar naturfag, mat og helse, og kunst og håndverk blir i større grad kvalifisert til å undervise i BU. I Fagfornyelsen ser vi at BU kommer tydelig frem i generell del av læreplanen, opplæringsloven og prinsipp for opplæringa, med unntak av kompetansemålene (Aaslid et al., 2019). Den generelle del og prinsipp for opplæringa skal ha innvirkning på innholdet og være styrende for undervisningen og skolehverdagen. Alle lærere skal dermed ha en viss kompetanse innenfor BU. Studier peker likevel på at det er kompetansemålene for hvert fag som i størst grad påvirker lærebøker og undervisning (Jegstad & Sinnes, 2015; Juuhl et al., 2010). I en analyse av Kunnskapsløftet gjort av Naturfagsenteret (2010), hevdes det at den overordnede og den generelle delen som legger opp til undervisning FOR BU, mens kompetansemålene i Naturfag vinkler mer i retning undervisning OM BU. Borg et al. (2012) peker på at det er forskjeller i de ulike fagdisiplinenes praksis av UBU og mange språklærere inkluderer ikke BU i sin undervisningspraksis i det hele tatt. Nasjonale og internasjonale studier peker på at det er lærerutdanningene som må ta ansvar hvis lærernes undervisningspraksis i BU skal endres (Birdsall, 2014; Borg et al., 2012; Falkenberg & Babiuk, 2014; Laurie et al., 2016). UBU er gjennom Fagfornyelsen blitt et tverrfaglig tema og derfor noe alle lærere bør ha kompetanse i. For en lærer som ikke har naturfag vil det kunne kreve egenstudie og være en utfordring og skulle undervise i temaet som skal gjennomsyre skolehverdagen. Det tyder derfor på at det som skjer på lærerutdanningen, fortsatt ikke er forenlig med praksisen i yrkeslivet lærerutdanningene. Sinnes og Straume (2017) konkluderer med at nye tema som UBU bør arbeides med en større grad av forpliktelse i lærerutdanningen.

### 2.1.2 Fagfornyelsen- en ny vår for UBU?

I 2005 ble tiåret for Utdanning for bærekraftig utvikling igangsatt. I den anledning sa leder for den norske UNESCO-kommisjonen Astrid Nøklebye Heiberg at kunnskap om BU skal «gjennomsyre» all undervisning i den norske skole (Sinnes & Jegstad, 2015). Til tross for høye ambisjoner har implementeringen vært svak (Straume, 2016). Flere studier i ettertid viser at UBU ikke er i nærheten av å gjennomsyre fagene i skolen og strategien har dermed ikke nådd sine mål (Sinnes, 2021; Sundstrøm et al., 2019; Wolla, 2015). Slik som det ser ut fra de utpekte studiene kan det tyde på at Kunnskapsløftet ikke var tydelig nok i sin formidling av hvordan UBU skal satses på for å gjennomsyre skolehverdagen.

UBU har blitt kritisert for å være for vagt, utydelig og rett og slett vanskelig å tolke (Sinnes & Jegstad, 2015). Allerede i 2005 la Dale og Newman (2005) frem en studie som greide ut om vanskelighetene mellom å skille mellom UBU og miljøundervisning. Forståelsen av UBU er fortsatt varierende og det blir tolket på mange ulike måter (Sinnes, 2021; Soini & Birkeland, 2014). Studier viser videre at en stor andel lærere viser usikkerhet når det kommer til å undervise i UBU og knytte det opp til undervisning (Blum et al., 2013; Borg et al., 2012; Laurie et al., 2016).

En studie fra New Zealand av Eames et al. (2008), oppsummerer de mest grunnleggende faktorene for å oppnå suksess med UBU i undervisningen. Blant disse er tydelig markering i læreplanene, samarbeidskultur i kollegiet, god tid og ressurser til gjennomføringen. Mangelen på tydelige og målbare kompetansemål som involverer UBU kan være årsaken til svak implementering (Sinnes, 2021). Jordet (2010) hevder blant annet at PISA- tester og nasjonale prøver har gjort at kunnskap som enkelt kan måles har tatt for mye fokus. Undervisning som fyller kravene til UBU realiseres kun av det som Bjønness og Sinnes (2019) kaller for «ildsjeler». Lærerens interesse har frem til Fagfornyelsen vært en viktig faktor for at UBU skal realiseres i skolen. Ildsjeler er dog en variabel som ikke skaper kontinuitet i arbeidet uten forpliktende rammer rundt og kunnskapen vil dermed ikke vare (Sinnes & Jegstad, 2015).

Interessant nok ser både og ledelse og lærere i Bjønness og Sinnes (2019) sin studie på de nye læreplanene som positivt for arbeid med UBU i skolen: blant annet fordi de legger til rette for tverrfaglighet. Likevel konkluderes det blant annet med at læreplanene i seg selv ikke har bidratt grad i stor nok grad for å fremme BU. Bjønness og Sinnes (2019) påpeker blant annet at gjennomføring av en tverrfaglig satsning på BU i skolen må komme til syne i konkrete læringsmål i de nye læreplanene.

Fagfornyelsen som implementeres fortløpende fra og med 2020 har blitt omtalt som et verdiløft. En av verdiene som løftes frem er «respekt for naturen og miljøbevissthet» (Karseth et al., 2020, s. 64). Fagfornyelsen har blant annet som mål at verdiene og prinsippene skal komme tydeligere frem i opplæringen. Ut fra sentrale samfunnsutfordringer er det blitt pekt ut tre tverrfaglige tema som skal bli en naturlig del av undervisningen og skolehverdagen. Temaene skal ikke fortrenge andre fag, men inngå der det passer med det faglige innholdet der det er relevant. De tre temaene, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling skal være med på å bidra til at elevene oppnår «forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I tilknytning til disse

tverrfaglige temaene skal elevene utvikle kompetanse gjennom arbeid med ulike problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Innenfor BU i Fagfornyelsen bygges det videre på definisjonen av FN med den sosiale, økonomiske og den miljømessige definisjonen som utgangspunkt (FN, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Innenfor temaet nevnes miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. I en evalueringsrapport av fagfornyelsen av Karseth et al. (2020), blir det blant annet gått gjennom fortolkninger av begrepet og fagfornyelsens møte med skolepraksisen. Evalueringen peker blant annet på spenninger mellom ulike måter å tilnærme seg de tverrfaglige temaene når de skal iverksettes. Analysene i rapporten peker på vanskeligheter og uklarerheter i tolkningsprosessen og omsetningen fra tolkning til praktisk handling. «Temaene skal bidra til forståelse og sammenheng på tvers av fag, mens målene uttrykkes i kompetansemål for det enkelte faget» (Karseth et al., 2020, s. 145).

UBU er et komplekst tema, som i praksis er en sammenslåing av «overordnede verdier, spesifikk fagkunnskap, tverrfaglige tilnærminger og faktisk handling» (Aaslid et al., 2019). Dermed er risikoen for forvirring til stede. UBU må sees i lys av de tre dimensjonene for BU. Balansen mellom sosial vekst, økonomisk vekst og miljødimensjonen skal være likevektige. sammenhengen mellom dem må være tydelig. Dette utgjør en kompleksitet som det vil være krevende for lærerne å implementere alle aspekter av i skole og undervisning (Jeronen et al., 2016).

### 2.1.3 Eksterne aktører

Norge har forpliktet seg nasjonalt og internasjonalt til å fremme og implementere UBU i skolen. Likevel viser studier at UBU sjelden er tema, det er fragmentert og opp til enkeltlæreren (Sinnes & Straume, 2017). I Norge har det i hovedsak vært den eksterne aktøren den Naturlige skolesekken (DNS) som har stått for satsingen på UBU i de norske skoler (Bjønness & Sinnes, 2019; Scheie & Stromholt, 2022; Sjaastad et al., 2014). DNS har sammen med andre nordiske fagmiljø, utviklet en forskningsbasert undervisningsmodell innen UBU og der er bruk av eksterne aktører i elevenes lokalmiljø blir sett på som en av nøkkelfaktorene i UBU. Blant annet bidrar de med ekskursionsjoner og prosjektbaserte undervisningsopplegg til elevene og kompetanseheving hos lærerne (Sjaastad et al., 2014). DNS oppfordrer blant annet til hyppigere bruk av stedsbaserte læringsarenaer som skolens nærmiljø og lokalsamfunn til undervisning av BU (Sjaastad et al., 2014). Sammen med læreplanene gir disse eksterne initiativene muligheter for lærere til å arbeide med og øke egen



kompetanse innenfor BU i skolen. I en rapport av DNS kommer det frem at lærerne mener at samarbeid med andre aktører er med på å øke egen kompetanse (Sjaastad et al., 2014).

Lærerne mener de har det travelt nok med å komme seg gjennom annet fagstoff for å nå kompetansemålene (Bjønness & Sinnes, 2019). Lærere i flere studier nevner det er utfordrende å holde seg faglig oppdatert i UBU og at kompetansen ikke strekker til. De samme studiene peker på tidspress og fagets komplekse omfang som utfordringer i arbeidet (Borg et al., 2012; Sinnes & Jegstad, 2015; Sterling, 2010). For dårlig kompetanse hos lærerne er tydelig en stor utfordring for UBU i skolen. Kompetansehevingen fra eksterne aktører vil ikke være tilstrekkelig uten en klar visjon og en støttende ledelse som legger til rette for at UBU skal få plass i skolehverdagen (Dyment & Hill, 2015; Korsager & Scheie, 2015; Sinnes & Jegstad, 2015). UNESCO trekker også frem en tydelig visjon fra ledelsen, aktiv deltakelse fra de involverte, kompetanseheving som viktige nøkkelpunkter (UNESCO, 2017). Dette peker igjen på at det er den helhetlige skole-tilnærmingen som skal til for at BU skal kunne «gjennomsyre» skolehverdagen og alle relevante fag, som var et av nøkkelordene som ble tatt i bruk i den nasjonale strategien for UBU fra 2012 (Kunnskapsdepartementet, 2012).

#### 2.1.4 Helhetlig tilnærming

I en artikkel av Sinnes og Straume (2017), kommer det frem at skoler i Norge jobber lite helhetlig med UBU i sin undervisning. En helhetlig tilnærming til UBU er en av de anbefalte metodene av UNESCO for en suksessfull implementering av UBU i skolen. Wals hevder i UNESCO sin internasjonale statusrapport om UBU, at fremgang mot bærekraft kommer best gjennom når flere aktører arbeider sammen i et helhetlig system (UNESCO, 2012).

BU består av tre dimensjoner som overlapper og avhenger av hverandre. De bør derfor heller ikke skilles i undervisning, selv om de hver for seg passer inn i enkeltfag. Undervisning på tvers av fag i en helhetlig tilnærming er derfor anbefalt (Borg et al., 2012; Scheie & Korsager, 2014; Sinnes, 2021). Bærekraftsprinsippene skal ikke bare komme til uttrykk gjennom kompetansemålene, men gjennom alle aspekter ved skolen (UNESCO, 2017). Dette kan kun gjøres ved en helhetlig tilnærming der UBU kommer tydelig frem gjennom hele skolehverdagen.

##### 2.1.4.1 Holdningsskapende og helhetlig

I studien til Bjønness og Sinnes (2019) stilles det spørsmål om satsningen i Fagfornyelsen er nok for å legge til rette for en utvikling av den tverrfaglige forståelsen og handlingskompetansen elevene trenger for å leve bærekraftige liv i fremtiden. For å øke

elevenes handlingskompetanse har flere pekt på at skolene må drives på en bærekraftig måte, slik at det blir en sammenheng mellom det elevene lærer og det de opplever (Scheie & Stromholt, 2022; Sinnes & Straume, 2017). Autentiske læringssituasjoner blir sett på som en av nøkkelfaktorene i arbeidet med UBU (Gabrielsen & Korsager, 2018).

At kunnskaper ikke nødvendigvis fører til endrede holdninger og handlinger, ble ifølge Burgess et al. (1998) teoretisk beskrevet allerede på 70-tallet. Teorien har også blitt anerkjent og brukt i praksis nasjonalt og internasjonalt (Sinnes, 2021; UNESCO, 2014a) Skolen skal med andre ord ikke bare formidle teori, men også være holdning- og verdiskapende (Jegstad et al., 2019; Scheie & Korsager, 2014). Det skal altså ikke lenger undervises OM UBU, men FOR UBU. Skolen skal være med på å påvirke elevenes tenkemåte og gjøre dem kapabel til å ta valg som gjør verden mer rettferdig og bærekraftig. Undervisningen skal kunne bidra til kritisk refleksjon og økt bevissthet og gi den nødvendige kunnskapen, holdninger, verdier og handlinger samfunnet vil trenge for å kunne gå mot en mer bærekraftig fremtid (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Likevel viser forskning at endrede holdninger ikke alltid fører til endrede handlinger, men endrede handlinger er med på å endre holdninger (Stoknes, 2014). I praksis vil dette bety at skolen må være en plass der elevene kan gjøre bærekraftige handlinger.

#### 2.1.5 Gjennomsyrende helhet

Innholdet i opplæringen må innlemmes i skolehverdagen og det som skjer i klasserommet må altså stå i stil med det elevene observerer i skolen. For eksempel gir det ikke mening at elevene arbeider med miljøets plastproblematikk i timen for å deretter finne mangel på kildesortering i kantina (Sinnes & Straume, 2017). For å forstå at de er en del av samfunnet og kan påvirke samfunnets retning vil en helhetlig tilnærming til UBU være essensielt for å oppnå visjonen til UBU. UNESCO (2017) legger vekt på skoleledelsen som en viktig aktør i implementeringen av UBU. Flere studier viser at skoleledelsens satsning ikke har vært god nok og det har vært opp til enkeltlæreren å vektlegge bærekraft i elevens utdanning (Bjønness & Sinnes, 2019; Sjaastad et al., 2014; Sundstrøm et al., 2019)

Sinnes og Straume (2017) hevder at DNS bidrar lite til å skape en bærekraftig kultur i skolen, men gir mer støtte til enkeltlærere, ikke til hele skoler. Scheie og Stromholt (2022) mener DNS bidrar til tverrfaglige, helhetlige tilnærminger. Det krever dog at det jobbes med over lengre tidsperioder. Målet til Heidberg om at BU skal gjennomsyre skolen kan altså ikke sies å ha ført til de endringene som utfordringene vi har i samfunnet krever. Det har vært lite forskning som sier noe om i hvor stor grad UBU har vært vektlagt i den norske skolen

gjennom årene (Bjønness & Sinnes, 2019). Gjennom tidligere læreplaner som ble vist til tidligere i oppgaven, ser vi at det ikke har lange tradisjoner i norsk skole. Flere studier hevder på at effekten av UBU først kommer når det gjennomsyrrer skoler i en helhetlig tilnærming (Gadotti, 2010; Scott, 2013). Relevansen for skoler med Grønt flagg- sertifisering og andre hel- skole tilnærminger er derfor stor. Selv om effekten av en helhetlig tilnærming er tydelig er det få skoler som har BU som et gjennomsyrende fokus i sin undervisning (Andresen et al., 2014; Sjaastad et al., 2014)

#### 2.1.6 Grønt flagg

Sertifiseringsordningen Grønt flagg legger høye krav til skolens drift som en bærekraftig organisasjon. Kravene blir etterfulgt nøye og skolene må søke om fornyelse av sertifiseringen hvert år. Sertifiseringen er for skoler og barnehager med formål om å rette fokus på miljø og BU. Sertifiseringens ordning baserer seg på flere kriterier og en tematisk tilnærming til miljøarbeidet. Ledelsen i organisasjonen skal sikre at miljøarbeidet innordnes som en naturlig del av læreplanen, slik at det ikke kommer som en ekstra belastning i tillegg til kompetansemålene som skal nås. Elevaktiv deltakelse og handlingsrettede metoder er sterkt vektlagt i Grønt flagg- skoler. Fra nettsiden grontflagg.fee.no står det: «både elever, lærere andre ansatte og nærmiljøet involveres i aktive og praktiske tiltak som engasjerer og bidrar til å fremme BU». Gjennom en pedagogisk tilnærming ønsker Grønt flagg å bidra til å jobbe mot FNs bærekraftsmål på et lokalt nivå (Tarnanger, 2021). LK20 har satt økt søkelys på kompetanse om UBU i den vanlige norske skolen. Gjennom sertifiseringens ulike krav til dokumentering sikres det at arbeidet mot bærekraftsmålene blir gjort. Kravene gjør at UBU har en fremtreden rolle som blir prioritert og er forankret i hele skolen.

#### 2.2 Bruk av stedsbasert læring

For å oppnå målene med BU er helhetlige og tverrfaglig læringsmetoder noen av fellesnevnerne som trekkes frem av flere studier som suksessfulle metoder. I tillegg er bruk av nærmiljøet og utforskning er anbefalt (Borg et al., 2012; Frøyland, 2010; Gabrielsen & Korsager, 2018). Stedsbasert læring handler om å ta i bruk prinsippet om at relevante steder utenfor klasserommet gir kontekst i læringen og blir dermed mer virkelighetsnært. Det er en pedagogisk tilnærming som bruker styrken til steder for å skape autentisk læring. Prinsippet er å innpasse læring med et sted for å øke engasjement, læringsutbytte og samfunnsdeltakelse. Friluftsrådernes landsforbund definerer det *slik*:

«Stedsbasert læring bygger på prinsippet at barn og ungdom får en større forståelse av å lære om virkeligheten i virkeligheten –om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet.

Kunnskapen settes inn i en relevant kontekst» (Lian, 2011, s. 5).

Mer spesifikt definerer Center for Place-Based Education at Antioch University (CPBE) stedsbasert læring slik:

«Place-based education is the process of using the local community and environment as a starting point to teach concepts in language arts, mathematics, social studies, science and other concepts across the curriculum» (CPBE, u.å.)

Stedsbasert læring kommer i mange former. Det er dermed et vidt spekter av metoder og fremgangsmåter som kan gå under kategorien stedsbasert læring. I denne oppgaven vil jeg benytte begrepet som en samlebetegnelse for bruk av nærmiljø, lokalmiljø og andre steder som blir tatt i bruk for å styrke og skape en mer autentisk lærings situasjon. David Sobel (2005) hevder denne tilnærmingen vil være med på å styrke elevenes tilknytning til naturen og nærmiljøet. Tilknytningen vil videre skape en økt forpliktelse og engasjement til å delta aktivt i samfunnet. Dette vil igjen føre til en økt tilknytning til ressursene i naturen og nærmiljø (Sobel, 2005). Stedsbasert læring står dermed også i relasjon til John Deweys filosofi om å ikke stenge elevene inne i et klasserom, isolert fra samfunnet (Smith, 2013).

Jeg vil nå ta for meg noen av prinsippene bak stedsbasert læring som ble til i et samarbeid mellom to anerkjente universiteter med spesialisering på stedsbasert læring, Teton Science Schools og University of Wyoming:

**Samfunnet som klasserom-** Å bruke samfunnet som et økosystem for læring der lokale og regionale aktører, erfaringer og steder er en del av et utvidet klasserom

**Elevaktiv læring-** Læring må være tilpasset og aktiverende for elevene

**Utforskende-** Læringen skal være lagt opp til muligheten for utforskning, stille spørsmål, undring, og datainnsamling for å forstå den økonomiske, økologiske og sosiopolitiske verden

**Lokal til global-** å bruke lokalmiljøet for å forstå globale utfordringer, muligheter og sammenhenger,

**Design tenkning-** Elevene skal kunne tilnærme seg og se hvordan de kan påvirke samfunnet

**Tverrfaglighet-** Gjennom en integrert, tverrfaglig og prosjektbasert tilnærming skal kompetansemålene relateres opp mot den virkelige verden. (Vander Ark et al., 2020, s. 3)

Prinsippene er lagd som et hjelpemiddel for stedsbasert læring og alle prinsippene trenger ikke nødvendigvis å være til stede for å oppnå god læring. Stedsbasert læring er et vidt begrep, men har som hovedmål å bruke prosjekter til å løse autentiske problemer og oppfordre til samfunnsdeltakelse (Sobel, 2005; Vander Ark et al., 2020)

Fenomenet om å ta elevene ut av klasserommet i undervisning er ikke en ny trend. Likevel er det store forskjeller i omfang og hvordan praksisen bedrives. Stedsbasert læring har mange felles trekk med begrepet «uteskole» som også setter søkelys på å ta i bruk nærmiljøet og lokalsamfunnet for å supplere klasseromsundervisningen (Jordet, 2010).

En av våre ledende pedagoger på området, Arne Jordet (2010) hevder at uteskole har et stort potensiale for et godt utbytte for elevene. Nye læringsarenaer, i naturen eller andre steder enn klasserommet kommer i DNS sin rapport frem som det som motiverer elevene mest for læring (Sjaastad et al., 2014). For å utnytte potensialet er det viktig at praksisen man gjør utenfor klasserommet skal henge sammen med det man gjorde inne. Frøyland (2010) peker blant annet på at ekskursjoner der elevene er passive ikke nødvendigvis gir et godt læringsutbytte. Det kreves altså en bevissthet fra lærerens sin side i det fagdidaktiske arbeidet. Gjennom en helhetlig planleggingsprosess og øke aktiviseringen til elevene vil man da bedre kunne øke læringsutbyttet (Frøyland, 2010; Remmen, 2019).

Verken uteskole eller stedsbasert læring, er begreper som blir brukt i fagfornyelsen eller har blitt brukt i tidligere læreplaner. Ifølge Jordet (2010) går utbredelsen av uteskole gradvis nedover jo høyere trinn man er på. På mellomtrinnet er utbredelsen av stedsbasert læring som uteskole mer beskjeden. I en undersøkelse om fysisk aktivitet i norsk skole ble det funnet at under 10% av syvendetrinnselevne drar ut av klasserommet en halv dag i uken eller mer (Jordet, 2010). Sentraliseringen i Norge gjør at et økende antall elever i Norge nå bor i byer (Fiskum & Husby, 2014), noe som kan vanskeliggjøre former for stedsbasert læring som omhandler natur. Dette er også en av utfordringene til denne studien. Hvor relevant er en studie som omhandler stedsbasert læring på mellomtrinnet, hvis stedsbasert læring på mellomtrinnet utøves i så liten grad? Jo, relevansen kommer gjennom læreplanen. I kompetansemålene for Naturfag etter 7. trinn står det blant annet at elevene skal kunne «gjennomføre tiltak for å bevare det biologiske mangfoldet i nærmiljøet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

### 2.2.1 Stedsbasert læring som læringsarena for UBU

Wolfgang Klafki;

En utdanning for en bærekraftig utvikling forutsetter at lærere og elever vender blikket ut av klasserommet og bruker skolens omgivelser som ressurs i opplæringen: de må bruke natur og samfunn som kunnskapskilde og læringsarena, de må etablere et samarbeid med lokale instanser, og de må involvere seg i verden utenfor klasserommet. (Jordet, 2010, s. 372).

Å knytte kompetansen i fag til ulike arenaer, for eksempel utenfor klasserommet eller skolen, kan øke skolens relevans for elevene. Et godt samarbeid mellom skolen og andre læringsarenaer kan ha betydning for elevenes forståelse av fag og ha positiv innvirkning på motivasjonen. Dette kommer frem i regjeringen offentlige utredning fra 2015 i forløpet av Fagfornyelsen. Regjeringens utvalgte til å vurdere grunnopplæringen i norsk skole, Ludvigsenutvalget, har trukket frem stedsbasert læring som en av de foretrukne arbeidsmetodene i forbindelse med UBU (NOU, 2015).

I en undersøkelse av Sundstrøm et al. (2019) som tar for seg hvordan naturfaglærere på videregående skole tar for seg UBU kommer det noen motstridige funn. Studien spør blant annet hvilke metoder lærerne tar i bruk i undervisning for å realisere UBU, og deretter hvor godt egnet metodene er. Tema- og prosjektarbeid sammen med klassediskusjon/debatt er de av de mest foretrukne metodene for å undervise i UBU og derfor ansett som mest egnet. «Andre læringsarenaer» og «eksterne aktører» ligger likt ikke langt bak. Når det kommer til hvor hyppig de ulike metodene blir brukt kommer det frem at «eksterne aktører» blir minst brukt. «Andre læringsarenaer» ligger omtrent midt på lista (Sundstrøm et al., 2019). Vi finner at de tradisjonelle klasseromsmetodene som «klassediskusjon/debatt» og «tavleundervisning» er de mest brukte metodene for å undervise i UBU. Lærere i den norske skolen har stor metodefrihet, noe som ikke nødvendigvis er ønsket av lærerne (Sinnes & Jegstad, 2015). Metodefriheten sammen med et fokus på undervisning som gir vurderingsgrunnlag, kan føre til den hyppige bruken av tradisjonell klasseromsundervisning. Sinnes og Jegstad (2015) peker videre på at UBU og en høy grad av tradisjonell klasseromsundervisning ikke er forenlig med et godt utbytte.

Studien til Sundstrøm et al. (2019) viser at tema- og prosjektarbeid blir også relativt hyppig brukt. Tema- og prosjektarbeid og klassediskusjoner blir ansett som hensiktsmessige tilnærminger til UBU (Jeronen et al., 2016). Det blir ikke spesifisert hva som menes med

«andre læringsarenaer» i denne avhandlingen. Metoden kommer dog høyt opp på lista i egnethet og kan tolkes dit hen som i læringsarenaer som styrker undervisningen. Andre læringsarenaer som stedsbasert læring sammenfaller også i andre studier som godt egnede metoder for å undervise i UBU (Gabrielsen, 2019; Sandås & Isnes, 2015; Sjaastad et al., 2014; UNESCO, 2014b).

Ved å benytte seg av lokalmiljøet vil det kunne skape en nærhet mellom skole og samfunn. (Birkeland, 2014). Nærområdet rundt skolen kan brukes som et virkelighetsnært læringsmiljø som skaper muligheter for elevaktiv læring. Dette er en tilnærming i tett relasjon med John Deweys filosofi om å minke gapet mellom det elevene lærer på skolen og det de møter i det virkelige liv (Smith, 2013). Dewey og Hinchey (2018) mente at ved å bruke undervisning sentrert i natur og lokalsamfunn vil gi elevene en mer meningsfull kunnskap som de vil huske bedre. Å kunne skape muligheter for elevaktivitet i tilknytning til relevante utfordringer i lokalmiljøet er særlig aktuelt med tanke på utfordringene vi opplever i dag (Birkeland, 2014). Denne tilnærmingen er også i tråd med prinsippene dannet av Teton science schools og University of Wyoming om stedsbasert læring der lokalmiljøet kan brukes som en småskala arena for globale utfordringer.

UBU har på mange måter sin opprinnelse fra miljøundervisning (Gough, 2013). Miljøundervisning har tradisjoner i stedsbasert læring gjennom bruk av uteskole og utnyttelsen av nærmiljøet (Mogensen & Schnack, 2010; Rickinson et al., 2004). Gabrielsen (2019) peker på det lave antallet studier som er gjort på området med å knytte UBU til stedsbasert læring. I studier om UBU er det konsensus om at UBU ikke bør basere seg på teori, kunnskapen bør utvikles sammen med praktiske ferdigheter, holdninger og verdier (Borg et al., 2012; Sinnes, 2021; Sinnes & Jegstad, 2015; Stevenson et al., 2013). Å bruke naturen og skape en tilknytning til miljøet gjør at man ønsker å beskytte og forvalte den på en bærekraftig måte (Gabrielsen & Fjørtoft, 2014; Jordet, 2007; Remmen & Frøyland, 2017). Stedsbasert læring har dermed også potensiale til å være holdningsskapende, gi muligheter til handling og å danne verdier som vil gagne samfunnet i et bærekraftsperspektiv. I Gabrielsen (2019) sin studie hevder lærerne at det er avgjørende for elevenes engasjement at de kan bruke lokale læringsarenaer som eksempler. Stedsbaserte læringsarenaer gjør at de kan aktivt involvere seg i noe konkret og få en følelse av påvirkningskraft. Wals (2010) ser de mange positive sidene ved å gå ut av klasserommet, men trekker også frem utfordringer ved bruk av stedsbasert læring i nærmiljøet. Blant annet peker han på mangelen egnede områder utendørs i urbane strøk, utfordringer med transport og overfylt læreplan.

### 2.2.2 Kompetanseheving

Til tross for at UBU nå har blitt et tverrfaglig tema har vi sett at på lærerutdanningene i Norge er det i hovedsak studentene som velger naturfag, kunst og håndverk og mat og helse som får utdanning innenfor UBU. I Gabrielsen og Korsager (2018) sin studie kommer det frem at lærerne har hatt lite utdanning innenfor UBU og ser på den lave kompetansen som en utfordring i arbeidet. Det er i hovedsak i faget naturfag at satsingen på UBU har kommet til syne i Norge (Andresen et al., 2014; Straume, 2016). Den naturfaglige vinklingen, har gjort det utfordrende med en helhetlig satsning på UBU i skolen (Sinnes & Straume, 2017). De humanistiske fagene og spesielt språkfagene ikke vært forpliktet til å undervise i UBU og har dermed blitt et «utvendig vedheng, der man «også» kan jobbe med disse spørsmålene» (Sinnes & Straume, 2017, s. 15). Arne Jordet (2010) peker også på mangelen av kompetanse om uteskole og stedsbasert læring hos lærere.

Kompetansemangelen etter endt utdanning betyr at lærerne må fortsette å utvikle seg i jobb. Dette krever at det blir satt av tid og rom for at lærerne kan utvikle seg og samarbeide i hverdagen. Ludvigsenutvalget påpeker også dette i sin rapport *Fremtidens skole*:

Kompetanseutvikling i form av etter- og videreutdanning og skolebaserte kompetanseutviklingstiltak vil være sentrale virkemidler for å skape endringer i skolens praksis. For å skape endringer må lærerkollegiene og skolelederne aktivt engasjeres, involveres og motiveres til å organisere og utvikle skolens praksis.» (NOU 2015:8, 2015, s. 13)

### 2.3 Ledelse og skoleutvikling

Ledelsen i skolen vil ha et særskilt ansvar for at skoleutviklingen er i tråd med overordnede mål, lover og regler som er satt. Dette er et ansvar for å gjøre at lærerne får tid og mulighet til å tolke og ta i bruk den nye læreplanen (Blikstad-Balas, 2020). Begrepene og det teoretiske og praktiske innholdet i overordnet del må arbeides med i lærerkollektivet slik at praksisen står i samsvar med læreplanen (Haug, 2020). Samtidig som rektor må forholde seg til nasjonale og lokale retningslinjer som er basert på samfunnets utvikling og rammer, må den blant annet styre arbeid med kunnskapsutvikling og relasjonell tillit.

I implementeringen av Fagfornyelsen er det lagt opp til at ledelsen ved skolen skal lede og sikre at det faglige arbeidet i skolen er i tråd med læreplanen. Samtidig får lærerne mye frihet til å bruke sitt profesjonelle skjønn i sitt arbeid (Møller, 2020). Overordnet del skal fortsatt styre hva skolen skal gjøre. Med dette blir det uklart hvor grensene for «skjønnsutøvelse» går og hvilke metoder som kan benyttes for å knytte overordnet del sammen med læreplanmålene.



(Karseth et al., 2020). Denne friheten i læreplanen utgjør et prinsipp som gir læreren ansvaret for å velge metode i undervisningen. Lærernes kompetanse og samarbeidsevne til å velge metoder som skal utvikle elevenes evne til å løse bærekraftige problemer lokalt og globalt blir derfor sentralt og viktig (Gabrielsen, 2019).

Veien mot en hel- skoletilnærming for å implementere UBU vil kreve store endringer. En slik omstrukturering vil kreve en god utviklings- og endringskultur hos de ansatte på skolene. Her vil ledelsens fremgangsmåte være svært viktig i motiveringen av lærerne. I en studie av Jurasaitė- Harbison og Rex (2010) referert i (Postholm, 2012, s. 32) blir det vist at hvis lærerne opplever at ledelsen pålegger de ansatte oppgaver i en ovenfra- og ned- strategi vil det føre til en negativ holdning hos de ansatte. I Bjønness og Sinnes (2019) blir lærernes autonomi trukket frem som en av de viktigste faktorene for at lærerne skal ha motivasjon til å drive egenlæring og utvikle seg. Borg et al. (2012) hevder skolelederne må være delaktige og fremme lærernes utvikling. Dette vil igjen ha en stor påvirkning på elevenes utbytte.

Forskning viser at skoleledelsens satsning ikke har vært god nok og det har vært opp til enkeltlæreren å vektlegge bærekraft i elevens utdanning (Bjønness & Sinnes, 2019; Sjaastad et al., 2014; Sundstrøm et al., 2019). Ledelsene ved skolene i Bjønness og Sinnes (2019) tar for seg ser på sin rolle som tilretteleggere for UBU, og at det er lærerne som må initiere og ta ansvar for UBU-prosjekter i undervisningen. En slik holdning legger mye av ansvaret på såkalte ildsjeler blant lærerne. En fordel med en slik tilnærming kan være at effekten kommer gjennom at lærere er opptatt av å beholde sin autonomi og profesjonalitet i sin hverdag som lærere. Skaalvik et al. (2012) viser til at selvbestemmelse i planleggingen fører til økt trivsel, motivasjon og mestringsforventning hos lærerne. Lærerne peker på behov for at ledelsen legger til rette for at de kan arbeide i team for å få til tverrfaglige UBU-prosjekter, og de ønsker en ledelse som er tydelig på hvem som har ansvar for prosjektene (Bjønness & Sinnes, 2019). En tydelig forankring i skoleledelsen vil øke lærernes kompetanse og skape en mer helhetlig satsning for UBU (Sjaastad et al., 2014). I min studie vil det derfor bli svært interessant å se på hvordan ledelsen går og har gått frem for å gjennomføre UBU og være en skole med Grønt- flagg sertifisering.

## 3 METODE

### 3.1 Forskerens forforståelse

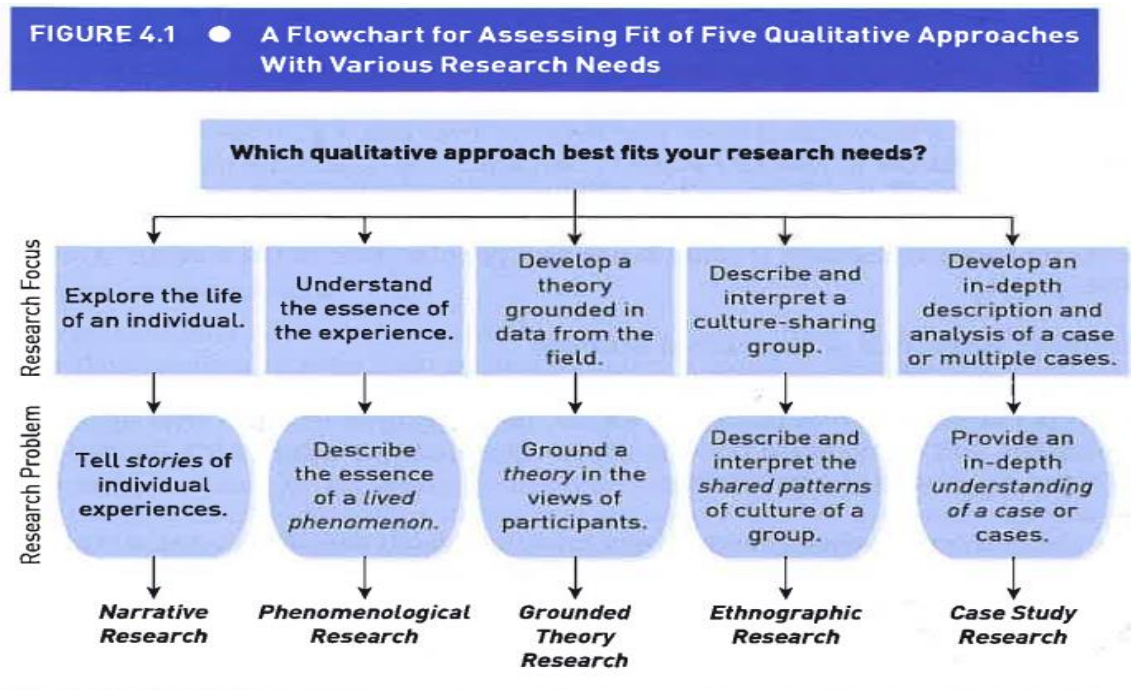
Jeg er en 27 år gammel student, oppvokst på Skjerstad, en liten bygd i Salten, Nordland. Oppveksten bar preg av mye friluftsliv som jeg har tatt med meg i det voksne liv. Natur, friluftsliv, og generelt all utendørs aktivitet er altså noe jeg opplever et stort drag mot. Personlig har jeg alltid vært glad i friluftsliv og i det hele tatt være utendørs. Klasserommet med sine fire vegger har som læringsarena i mine øyne mange begrensninger. Fra egen fartstid som elev i grunnskolen er det uten tvil undervisningen vi hadde utendørs jeg husker best og der jeg trivdes best. I 2017 startet jeg på lærerutdanningen 5-10 ved Nord Universitet med fagene norsk og naturfag. Jeg har også to uavhengige årsstudium i Idrett og pedagogikk fra før. Ved siden av studiene jobber jeg som vikar på en barneskole. I praksis og som lærervikar virker det for meg som at flere elever er mer engasjerte og delaktige i stedsbasert læring. Stedsbasert læring og bruk av nærmiljøet er altså noe jeg ser på som fordelaktig for eleven.

### 3.2 Valg av metode

For å få et tilfredsstillende svar på problemstillingen, har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode. Metodevalget definerer resultatet man får ut av forskningen. Den kvalitative metoden har gjerne færre informanter, og tillater forskeren å gå mer i dybden. Kvalitative metoder gir muligheter for å få innsikt i kontekster, dynamiske relasjoner og komplekse sammensetninger som ikke lar seg måle (Creswell & Poth, 2018). Dataen som samles, er enten muntlig eller skriftlige beskrivelser. Ifølge Creswell og Poth (2018) legger den kvalitative tilnærmingen til rette for å få innsikt i informantens perspektiv og går mer i dybden av virkeligheten. Forutsetningene er dermed til stede for at informantene kan uttrykke sine egne refleksjoner og tanker om det aktuelle temaet. En slik tilnærming vil passe min studie da problemstillingen vil forsøke å komme frem til tidligere erfaringer, arbeidsmetoder som blir brukt og dynamikken mellom lærer og ledelse innenfor tema som UBU og stedsbasert læring. Kompleksiteten av disse fenomenene lar seg vanskelig måle, og egner seg best å bli undersøkt ved hjelp av en kvalitativ tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015).

Grounded theory (GT) er et teoretisk perspektiv som oppsto på 1960- tallet av Barney Glaser og Anselm Strauss. De vektla observasjon, refleksjon og en konstant komparativ analyse i den kvalitative forskningen. GT skiller seg fra de andre kvalitative metodene ved at analysen og datainnsamlingen er en samtidig og gjentakende prosess. Konstant komparativ analyse er en gjentakende tolkningsprosess av rådataen, koder og kategorier som bidrar til å holde

meningen bak informantenes utsagn intakt (Charmaz, 2014). Analysen av resultatene vil i denne grunnleggende teorien ikke la seg styre av teori (Glaser & Strauss, 1967). Forskeren bruker systematiske prosedyrer fra genereringen av data til å danne ny teori som sammenlignes med bestående teori (Charmaz, 2014; Creswell & Poth, 2018). Dette er i motsetning til andre kvalitative metoder som i større grad er drevet av bestående teori. Som vist i Figur 2 nedenfor passer GT for studier som ønsker å utvikle en teori forankret i deltakernes synsvinkel.



Figur 2 Valg av kvalitativ tilnærming (Creswell & Poth, 2018, s. 67)

Kathy Charmaz (2014) videreutviklet teorien og satte sammen konstruktivisme og GT til konstruktivistisk GT. I en konstruktivistisk tilnærming legges det vekt på hvordan mennesker forstår og konstruerer kunnskap (Postholm, 2010). Teorien baserer seg på at forståelsen vår blir konstruert av virkeligheten også gjennom tidligere sosial og praktisk interaksjon. Konstruktivistisk GT er fleksibel og har flere tilnærminger til fremgangsmetoder for å få frem et forskningsresultat. Metodene har en del variasjoner, men også noen fellesnevnerne. Fellesnevnerne blant de ulike tilnærmingene er blant annet på anvendelsen av koding med flere stadier, kategorisering, memo- skrivning og konstant komparativ metode i analysedelen (Charmaz, 2014).

Begrepet grounded theory stammer nettopp fra tanken om å utvikle teori som er «grunnet» (engelsk: grounded) eller «jordet» i data. GT har altså til hensikt å utvikle og utforske teori. Dette er for å kunne forklare praksis og gi rammer for videre forskning. Teorien blir forankret

i deltakernes synsvinkel. Hensikten med studien kommer derfor frem gjennom å skape et bilde fra informantenes perspektiv. Dette vil dermed være et bidrag til et større bilde av virkeligheten (Creswell & Poth, 2018). Slik oppsummerer Charmaz det:

What you see in your data relies in part upon your prior perspectives. Rather than seeing your perspectives as truth, try to see them as representing one view among many. That way, you may gain more awareness of the concepts that you employ and might impose on your data (Charmaz, 2014, s. 132).

Konstruktivistisk GT er en mindre positivistisk tilnærming til GT som man ser ved at forforståelsen til forskeren blir i større grad vektlagt. Den kan tolkes som at den anerkjenner den evige endringen i samfunnsforskningen og at teori ikke er statisk (Savin-Baden & Major, 2013). Dette vil være med på å ta vekk fokuset fra tidligere teorier og tilnærminger. Da spesielt UBU i relasjon med nærmiljø og stedsbasert læring har vært lite forsket på fra før (Gabrielsen, 2019), gir det meg en gunstig posisjon som åpner opp for innovativ forskning. Metodekravene er ikke strenge og restriktive. Teorien er derimot tilpasningsdyktig. Fokuset bør ligge på å søke etter en oppfatning, ikke en sannhet. «Researchers who want to stay close to the data and who do not necessarily seek ‘truth’ but rather a conception about what is taking place in a particular situation will benefit from a grounded theory approach» (Savin-Baden & Major, 2013, s. 183).

Dette vil passe denne studien bra da det ikke vil være mulig å finne en universal sannhet om hvordan stedsbasert læring kan brukes på best mulig måte for å fremme UBU. Temaet er såpass komplisert og har mange variabler. Det som fungerer på én skole, vil ikke nødvendigvis fungere like godt på andre skoler. Det finnes altså ingen fasit for pedagogiske metoder og skoledrift. Studiens formål er derfor å være med på å utvikle teori som tar for seg rektors og læreres perspektiver på hvilke metoder de ansatte foretrekker, og hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå. Anerkjente teorier er ikke ment avleggs, men i konstruktivistisk GT, som i denne studien, er det deltagerne og datagrunnlaget som er sentralt (Creswell & Poth, 2018; Savin-Baden & Major, 2013).

### 3.3 Metodens gang

I denne studien har jeg gjennomført et semi- strukturert intervju med rektor og en kvalitativ spørreundersøkelse med 3 lærere. Videre vil jeg redegjøre for og drøfte prosessen fra å velge ut informanter, hente inn data og til slutt å analysere innsamlet data.

### 3.3.1 Utvalg av informanter

Min undersøkelse er gjort på en Grønt flagg- skole. Skolen ble valgt som forskningsplattform fordi jeg anså den som å inneha et større potensiale enn en vanlig skole til å gi informasjon om organisatoriske og helhetlige grep for stedsbasert læring og UBU. Ved å inkludere ledelsen som forskningsinformanter vil jeg få kunne få et innblikk i dynamikken mellom ledelse og lærere og hvordan de påvirker hverandre i arbeidet med stedsbasert læring og UBU.

Rektor på gjeldende skole fikk ansvar til å plukke ut fire lærere på skolen som kunne delta i en spørreundersøkelse. Kravene jeg stilte var at de jobbet på 5-7. trinn og jeg ønsket en variasjon av naturfagslærere og lærere som underviser i andre fag. Jeg ønsket at to av lærerne skulle være naturfagslærere. Etter noen ukers tid hadde jeg fått svar fra tre informanter. Etter flere purringer innså jeg at jeg ikke kom til å få svar fra den siste. Spørreundersøkelsen ble derfor bestående av en naturfagslærer og to engelsklærere. Årsaken til at jeg ønsket to naturfagslærere var i sammenheng med at stedsbasert læring og spesielt miljødimensjonen av UBU kan relateres til naturfaget. Variasjonsfaktoren gjør at jeg kan sammenligne og se om kompetansen og forståelsen til naturfagslærere er forskjellige fra andre lærere.

### 3.3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode

Studien ønsker å få innblikk i informantenes refleksjoner, opplevelser og egne tanker rundt deres praksis. Derfor har jeg valgt semi- strukturert intervju og spørreundersøkelse med åpne og lukkede spørsmål som metode. Postholm (2010) beskriver det semi- strukturerte, formelle intervjuet som en metode som ligger mellom det ustrukturerte og det strukturerte intervjuet. I et slikt intervju har man på forhånd satt sammen et sett spørsmål, men man kan også vike fra disse spørsmålene og stille oppfølgingsspørsmål. Intervjuet blir da i større grad en naturlig samhandling mellom intervjuer og informant. Intervju gir et særskilt gode forutsetninger for å få innsikt i blant annet informantens erfaringer og tanker (Thagaard, 2013). Dette er et godt utgangspunkt for min undersøkelse som baserer seg på erfaringsbaserte resultater.

Informanten til intervjuet fikk på forhånd av intervjuet et innblikk i hva tema er. Dette er for å unngå at informanten blir overrumplet av uventede spørsmål. Det ble dermed tid til å kunne reflektere rundt temaet før intervjuet for å kunne svare bedre i intervjusituasjonen. Dette vil være med på å ufarliggjøre situasjonen, og gjøre det hele til en tryggere setting.

Rektor ble intervjuet i et kvalitativt semi- strukturert intervju med varighet på ca. 30 minutter (Vedlegg 5). En intervjuguide med 3 hovedtema ble på forhånd utarbeidet (Vedlegg 4). Jeg klarte ikke å finne noen studier som tok for seg skoler med Grønt flagg- sertifisering. Jeg leste meg derfor opp på Grønt flaggs egen hjemmeside og så på studier som studerte skoler med

andre hel- skole tilnærminger. Etter egenstudiene ble intervjuguiden opprettet i tråd med hensikten med forskningen og i en retning som gir potensiale for best mulig svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Når jeg skulle starte på intervjuguiden ønsket jeg en guide som detaljert, men ikke restriktivt. Åpen for flyt, men ikke løs. Åpne spørsmål, men retningsgivende. Dette gir muligheten for å få frem informantens genuine perspektiver og innsikt i det utforskende tema (Charmaz, 2014) Intervjuguiden består av tre deler. Første del består av spørsmål der informanten skal greie ut om sin forståelse av begrepene, bærekraftig utvikling, utdanning for bærekraftig utvikling, stedsbasert læring, og Grønt flagg. Del én går også inn på hva som er de konkrete målene skolen ønsker å oppnå. Det vil si ønsket læringsutbytte, langsiktige planer og målsettinger innenfor temaet. Del 2 går inn på det praktiske. Hvilke metoder blir brukt? Hvilke muligheter og utfordringer gir det? Del 2 er den største og viktigste delen av intervjuet. Her kunne forskningsspørsmålene som omhandler ledelsens perspektiver og hvordan de drifter skolen og motiverer lærerne til å gjøre en god jobb bli besvart. Ansvarsfordeling og prioriteringer ble også satt lys på. Spørsmålene ble nøye spisset for å garantere at studien får besvart forskningsspørsmålet best mulig. Formuleringen ble gjort med tanke på å stille åpne spørsmål som ikke er ledende og som kunne påvirke svarene i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Å intervju er en kompleks interaksjon som krever mange ferdigheter som må øves på (Kvale & Brinkmann, 2015). Et pilotintervju ble derfor gjennomført på forhånd med en rektor på en annen skole. Intervjuet ble gjort digitalt på Zoom, og settingen ble derfor ikke helt lik hovedintervjuet som skulle skje ansikt til ansikt. Det var i hovedsak en test for å øve seg og for å se om spørsmålene var formulert godt nok og om rekkefølgen virket naturlig. I etterkant av prøveintervjuet ble det vurdert om spørsmålene var relevante og hensiktsmessige og om endringer kunne gjøres for å bedre treffe problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg ba også om tilbakemelding fra «prøvekaninen» for å avdekke mulige endringer på spørsmålene eller om det var noe jeg kunne gjøre for å skape en naturlig og gunstig intervjusituasjon. Etter prøveintervjuet ble det gjort små endringer i spørsmålsguiden på bakgrunn av vurderingene. Endringene besto i små justeringer i ordlyden av enkelte spørsmål. Jeg skrev også ned stikkord under spørsmålene som jeg kunne bruke som alternative forklaringsord hvis informanten ikke skjønnte spørsmålet eller trengte en utgreiing.

### 3.3.2.1 *Intervjuets gang*

Intervjuet ble gjennomført på rektors kontor i februar. Rektor var dermed på «hjemmebane», som kunne bidra til at hen følte seg avslappet og komfortabel i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var første gang vi møttes, og det var derfor naturlig at vi pratet litt «løst» før intervjuet. Dette bidro også til en avspenning i relasjonen mellom informant og intervjuer. Rektor hadde på forhånd fått tilsendt et utkast av spørreundersøkelsene, som lærerne skulle svare på, som en forsmak på hvilke spørsmål som ventet. Informanten fikk i forkant muntlig informasjon og tid til å lese og signere samtykkeskjemaet. Jeg gikk så gjennom temaene og intervjuets struktur for at informanten for å være sikker på at informanten følte seg trygg og forberedt. Det ble gjort lydopptak på to enheter der den ene var Nettskjema-appen og den andre var lydopptak-appen på iPhone. Intervjuet ble avrundet ved å spørre om informanten hadde noen kommentarer eller ville tilføye noe. Jeg forsikret så at opptakene kom til å bli slettet ved studiens slutt. Varigheten ble i overkant av 30 minutter, noe som også var estimert tid.

### 3.3.2.2 *Transkripsjon av intervju*

For å ikke miste verdifull informasjon som jeg hadde ferskt i minnet, ble transkripsjonen av intervjuet gjort med en gang intervjuet var ferdig. Lydopptaket av intervjuet ble hørt gjennom flere ganger slik at ikke noe ble oversett. Underveis som jeg transkriberte skrev jeg ned tanker og refleksjoner i form av memoer. Transkriberingen gikk over en periode av omtrent fem dager. For å sikre at dataen var korrekt transkribert lyttet jeg til lydopptaket og sammenlignet med teksten to ekstra ganger. Informanten snakket på dialekt og setninger ble derfor ikke mulig å skrive ordrett på bokmål. Siden jeg har tett kjennskap til den aktuelle dialekt, har jeg en god forståelse for talemåten og kunne derfor transkribere over til bokmål på en virkelighetsnær måte. Det er få Grønt flagg skoler i Norge og derfor også få rektorer som tilhører Grønt flagg. Det var derfor også et ledd i anonymiseringen slik at informanten ikke kunne bli gjenkjent på grunn av sin dialekt. Alternativet var å be informanten prate nært bokmål, noe som ville skapt en unaturlig setting. Det ferdig transkriberte verket ble så sendt til informanten etter et ønske over å se over egne uttalelser og om hen ville tilføye noe. Ingen endringer eller tilføyelser ble gjort. Ved en senere anledning hadde jeg et oppfølgingsspørsmål som ble kommunisert via e-post. Svaret ble implementert i kodingsprosessen og behandlet likt med resten av rådataen.

### 3.3.3 *Spørreundersøkelse som datainnsamlingsmetode*

Spørsmålene i spørreundersøkelsen skiller seg ikke stort fra intervjuet. Dette er en bevisst avgjørelse for å bedre kunne sammenligne svarene. Spørreskjemaets har dog et større søkelys

på lærernes praksis og aktuelle arbeidsmetoder for UBU i stedsbasert læring. Relasjonen mellom ledelse og lærer er også et fokusområde. Det spørres blant annet om hvem som har ansvaret for at kompetansen hos lærerne er oppdatert, og hvordan kunnskapen skal formidles til elevene. Spørreskjemaet starter med spørsmål om hvilke fag læreren underviser i. Dette er for å skille mellom naturfagslærerne og lærere med andre fag for å se om kompetansenivået, forståelse og metodebruk hadde en tydelig forskjell. Deretter blir det spurt om, likt som i intervjuet, begrepsforståelse av UBU og stedsbasert læring. Så følger et kvantitativt krysskjema hvor informantene krysser av for hvor hyppig stedsbasert læring, UBU og stedsbasert læring for å fremme UBU blir brukt i undervisning. Krysskjemaet vil være av verdi for å vurdere om de foretrukne metodene stemmer overens med de hyppigst brukte. Spørreskjemaet avsluttes med en rekke åpne spørsmål der informantene kan greie ut om muligheter og utfordringer med aktuelle tema, relasjonen mellom de ansatte på skolen og arbeidsmetoder.

Spørsmålene til spørreundersøkelsen (se Vedlegg 3) er nøye gjennomtenkt for å unngå at de misforstås. De ble forsøkt utformet til å være brede nok til at de faller innenfor informantenes kunnskaps- og arbeidsområde, men snevre nok til at de passer inn i retning av forskningsspørsmålene. Spørreundersøkelsen består av kvalitative spørsmål med unntak av tre kvantitative spørsmål som er ment for å få innsikt i sammenhengen mellom lærernes beskrivelse av praksis og faktisk praksis. Spørreundersøkelsene blir gjort uten tilsyn, og informantene får ingen anledning til å spørre meg ved eventuelle misforståelser. Jeg får heller ingen mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål eller om de kan greie ut svarene. Verdien til dataen som kommer ut av spørreundersøkelsen er i stor grad basert på at spørsmålene er gjennomtenkte og formulert presist. Mangelen på tilsyn gjør også at informantene får god tid til å tenke seg grundig om og dermed er muligheten til å få gjennomtenkte og reflekterte svar til stede. Det ble anbefalt at informantene setter av 20 minutter til gjennomføringen. Dette vil være tilstrekkelig tid til å både tenke gjennom og besvare spørsmålene på en reflektert og utfyllende måte. Nettskjema.no ble brukt som verktøy for spørreundersøkelsen. Gjennom et slikt medium er det enkelt å holde anonymiteten til informantene vedlike.

#### *3.3.3.1 Spørreundersøkelsens gang*

Av rektor ble jeg tildelt e-post- adressene til lærerne. Via e-post fikk informantene informasjon om undersøkelsen og at den er anonym. De fikk deretter tilsendt lenke til spørreundersøkelsen. Nettskjema.no ble brukt til spørreundersøkelsen. Den var derfor helt anonym, og jeg fikk ikke innsikt i hvem som har svart hva.



#### 3.3.4 Koding

Da transkriberingen var gjort, ble kodingen av intervjuet og spørreundersøkelsene gjort hver for seg. Koding i GT betyr å kategorisere datasegmenter i korte stikkord. Stikkordene eller kodene oppsummerer datasegmentet og ligger tett på utsagnet til informanten (Charmaz, 2014). På denne måten ble materialet redusert og konkretisert uten at betydningen faller fra (Savin-Baden & Major, 2013). Kodingen er en prosess der jeg som forsker deltar aktivt og min forforståelse vil kunne påvirke prosessen, men den trenger ikke nødvendigvis bestemme resultatet (Charmaz, 2014). Min virkelighetsforståelse, meninger og oppfatning av måtte derfor unngås å påvirke analysen i størst mulig grad. Mitt mantra ble derfor å holde et åpent sinn gjennom hele prosessen.

Det er viktig å påpeke at den analytiske prosessen også vil foregikk underveis i intervjuet av rektoren. Under intervjuet kunne jeg observere ikke- verbal adferd som kroppsspråk, og tydelig høre både stemmen og stillheten (Charmaz, 2014) Underveis i intervjuet var oppmerksomheten fullstendig rettet mot å lytte til informanten og samtidig være forberedt på neste spørsmål. Jeg skrev derfor noen memoer i etterkant av intervjuet. Memoene innebar korte notater om rektors kroppsspråk som viste engasjement og positivitet i tema som innebar lærernes metoder og kompetanse og noe usikkerhet angående spørsmål om begrepet UBU. Dette kunne jeg dra nytte av i analysen. En slik analyse vil kunne jeg ikke gjøre til spørreundersøkelsen. Selve kodingen vil derimot kun gjøres basert på tekst, noe som forkorter avstanden mellom intervjumetoden og spørreundersøkelsesmetoden. Analysearbeidet ble satt i gang så fort som mulig etter innhenting av datamaterialet var gjort, mens det fortsatt var ferskt i minnet. Ved å gjøre kodingen tidlig i forskningsprosessen kunne jeg identifisere og grundig vurdere koder som jeg mente var interessante og ville jobbe videre med (Charmaz, 2014).

##### 3.3.4.1 Kodingens gang

Kodingen innebærer å lage koder som ligger tett på utsagnet til informanten. Koden skal indikere ideen som ligger i det informanten har gitt uttrykk for (Savin-Baden & Major, 2013). På denne måten ble materialet redusert og konkretisert. Her gjelder det å finne ord, mønstre og betydninger som skiller seg ut i frekvens og meningsfullhet. Kodingen gjorde jeg i deler. De første kodene som Charmaz kaller initial codes (her; initiell koding) ble hentet av rådataen som jeg anså som signifikante uttalelser. De initielle kodene er bruddstykker kopiert rett av rådataen. Nøkkelord og fraser som blir sett på som et komprimert bilde av utsagnet. Da jeg startet denne prosessen merket jeg at jeg begynte å lete etter svar som jeg hadde forventet

eller håpet å få ut av studien. Hodet var fullt av forskning og studier om temaet som jeg nylig hadde satt meg grundig inn i. Det tok heldigvis ikke lang tid før jeg ble bevisst på dette og derfor måtte jeg legge om strategien og tenke nytt. Jeg klarnet hodet og lagde kodene før de ble satt inn i tabellen og sidestilt med de andre informantene. Kodene ble på denne måten i mindre grad påvirket av hverandre og eksisterende teori og forskning (Charmaz, 2014). Jeg var bevisst på å hente ut utsagn med betydning i stedet for å tilegne utsagnene betydning. En av de store fallgruvene i kodingen er å farge kodene med egne motiver og forforståelse (Charmaz, 2014). Jeg jobbet meg gjennom rådataen med linje for linje- metoden når jeg trakk ut de initielle kodene (Se Vedlegg 3, 5 og 6).

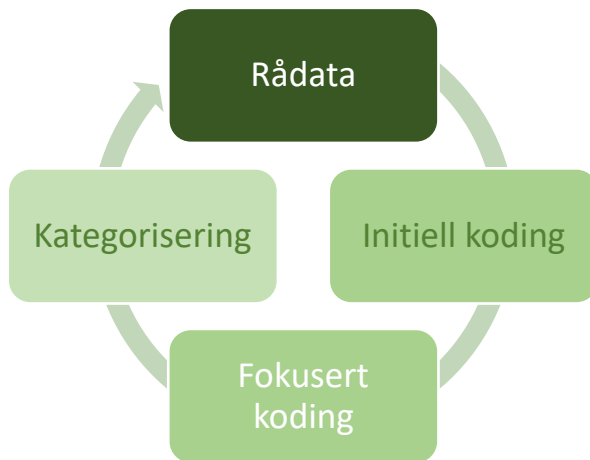
Etter å ha studert og tatt for meg de initielle kodene kunne jeg konsentrere de ned til mer anvendelige ord og uttrykk. Dataen som ble valgt ut var da på grunnlag av frekvensen av kodene og relevansen. Dette gjøres for å kunne treffe i retning av andre relevante teoretiske begreper og bruke dem som en ryggrad i analysen (Charmaz, 2014).

Hvis jeg endte opp med flere fokuserte koder som betydde det samme, ble kodene slått sammen til kategorier for å redusere antallet. Her var det selvsagt viktig at kodene ble tolket riktig slik at den opprinnelige meningen ikke falt bort. For å unngå dette benyttet jeg meg, i henhold til GTs fremgangsmåte, blant annet av memoer under hele prosessen fra utformingen av spørsmål, under intervjuet, transkripsjon og under analysen.

Kategoriene opprettet jeg etter hvilke spørsmål og tema koden er under og hvordan de refererte til forskningsspørsmålet. Jeg satte opp en tabell for hvert tema (Vedlegg 7). Dette gjorde det også enklere å se det helhetlige resultatet av intervjuet og spørreundersøkelsene.

Materialet er på dette nivået betraktelig redusert. Jeg så på denne prosessen som utfordrende og som et stort ansvar for å bevare rådataens betydning i kategoriene. I enkelte segmenter av rådataen så jeg ikke et behov for å konkretisere begrepene enda en gang. De fokuserte kodene besto derfor likt som i kategorien. Kategoriene består altså av informantenes stemme, men blir valgt ut og dermed påvirket av forskeren. Forskeren har derfor et ansvar for å velge ut de viktigste og mest sentrale delene av informantenes utsagn uten å forkludre dets mening. Samtidig kan en slik reduksjonsprosess være med på å øke validiteten da de viktige utsagnene tydeligere kommer frem. Ved bruk av konstant komparativ analyse, repeterende prosess der jeg sammenlignet rådata, koder og kategorier gjentatte ganger var nok med på å gjøre at tolkningen av dataen ligger tett mot de originale utsagnene (Charmaz, 2014).

Figur 3 viser konstant komparativ analyse, den gjentakende prosessen i å tolke rådata, koding og kategorier.



*Figur 3 Konstant komparativ analyse*

Et eksempel på et resultat av kodingsprosessen er skissert i Tabell 1. Skissen viser bare et utsnitt av kodingen til intervjuet med rektor. Dataen fra intervjuet har en mer tallrik rådata, men prosessen er lik for både intervju og spørreskjema og skissen er derfor representativ for begge. Den store mengden rådata gjorde at jeg forkortet eksempelskissen. I rader under den samme tabellen har jeg kodene fra de andre informantene som går under samme tema/spørsmål. Dette gir en oversiktlig og sammenlignbar tabell for som viser resultatene fra intervjuet og spørreskjemaet kategorisert etter tema.

Tabell 1. Eksempel på kodingsprosess av rektors intervju

FORETRUKNE METODER FOR KOMPETANSEHEVING			
Rådata	Initiell koding	Fokusert koding	Kategorisering
R1: 52: Der er vi også god med å dele med hverandre og vi har for eksempel hatt et sånn opplegg. Vi begynte på det rett før koronaen kom. Han.. Hva heter han som har det sånn her... Bånn. Ja, Jens Bånn ja. Han har vært her og hatt et par runder med personalet for å lage en sånn bank på en måte med oversikt over hvordan nærområde har vi, hva gjør vi på de forskjellige plassene og samler det digitalt. Nettopp for at vi skal kunne bruke det over år.	Dele med hverandre  Han har vært her og hatt et par runder med personalet for å lage en sånn bank på en måte med oversikt over hvordan nærområde har vi, hva gjør vi på de forskjellige plassene og samler det digitalt.  Nettopp for at vi skal kunne bruke det over år.	Delingskultur  Eksterne aktører  Kartlegging  Nærmiljø Digitale verktøy  Delingskultur	Samarbeid  Eksterne aktører  Nærmiljø Digitale verktøy

Eksempelskissen i Tabell 2 viser kodingen av spørreskjema. Her ser vi at intervjuet har produsert betraktelig mer rådata under samme tema. Det kan tyde på at det er enklere å formulere seg konkret i en skriftlig spørreundersøkelse enn i et muntlig intervju. Dette gjorde at kodene ikke endrer seg i like stor grad i prosessen fra rådata til kategorier. Rådataen fra intervjuet virker å være til dels mindre konkret, men intervjusituasjonen gir mer rom og grunnlag for tolkning ettersom jeg var til stede og kunne observere med alle mine sanser (Charmaz, 2014)

Tabell 2. Eksempel på kodingsprosess av spørreundersøkelsene

<b>FORETRUKNE METODER FOR KOMPETANSEHEVING</b>			
<b>Rådata</b>	<b>Initiell koding</b>	<b>Fokusert koding</b>	<b>Kategorier</b>
Engelsklærer1: Helst eksterne aktører, men vi har hatt det innom tidligere. Dersom det ikke settes inn i en gjennomgående tanke i skolekulturen vil det forsvinne igjen.	Helst eksterne aktører.  Gjennomgående tanke i skolekulturen	Eksterne aktører  Skolekultur	Eksterne aktører  Helhehtlig tilnærming
Engelsklærer 2: kurs lære fra kollegaer eksterne aktører	Kurs, lære fra kollegaer, eksterne aktører	Samarbeid  Eksterne aktører	Samarbeid  Eksterne aktører
Naturfagslærer: det er ikke all kunnskap som er like lett å lese seg til. Derfor er deling av gode opplegg og ideer kjempeviktig.  Jeg foretrekker kurs. Det er også flott når man får inn eksterne aktører.	Deling av gode opplegg og ideer  Foretrekker kurs. Flott når man får inne eksterne aktører	Samarbeid  Eksterne aktører	Samarbeid  Eksterne aktører

Tabellen nedenfor skisserer temaene i tilknytning til kategoriene. Denne gjelder for både intervju og spørreundersøkelser.

Tabell 3: tema i tilknytning til kategorier

Begrepsforståelse UBU	Begrepsforståelse stedsbasert læring	Foretrukne arbeidsmetoder	Muligheter	Utfordringer	Kompetanseheving
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Holdnings- skapende</li> <li>- Bærekraftige valg</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utenfor klasserommet</li> <li>- Relevant</li> <li>- Autentisk læring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stedsbasert læring</li> <li>- Eksterne aktører</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Motivasjon</li> <li>-Økt utbytte</li> <li>-Tilpasset opplæring</li> <li>-Dybdelæring</li> <li>-Holdnings- skapende</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetanse - Ressursmangel</li> <li>-Tidspress</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eksterne aktører</li> <li>- Samarbeid</li> <li>- Delingskultur</li> </ul>

## 4 KVALITET I STUDIEN

### 4.1 Validitet; styrker og svakheter ved studien

I kvalitative studier blir validitet delt inn i intern validiteten og ekstern validitet. Intern validitet vil si de faktiske årsakene til studiens resultater og hvordan de samsvarer med virkeligheten. Ekstern validitet handler om i hvor stor grad resultatene kan være relevante for andre utvalg og situasjoner enn det som faktisk ble undersøkt (Savin-Baden & Major, 2013). En vanlig måte å sikre validiteten på, er å bruke triangulering. Gjennom triangulering kan validiteten økes gjennom bruk av blant annet flere metoder eller informanter. I denne studien brukes det 3 forskjellige typer informanter. De består av rektor, en naturfagslærer og to lærere med engelsk. Informantene har altså ulike posisjoner ved den samme skolen, det vil kunne øke sannsynligheten for å avdekke informasjon om komplekse sammenhenger. Dette vil være med på å øke validiteten da ulike informanter vil kunne gi et mer helhetlig bilde av situasjonen. Underveis i arbeidet brukte jeg også flittig mine veiledere. De vil ha en annen type erfaringsgrunnlag og kunnskap enn meg og kunne dermed se analysen fra et annet perspektiv. Dette kan også sies å være en form for triangulering som øker validiteten da de kan gi tilbakemeldinger på tolkninger, analyse og det helhetlige arbeidet.

Selv om skolen som undersøkelsen gjøres på er en Grønt flagg- skole, vil studien fortsatt være relevant for andre skoler. Skolen er lik en tradisjonell norsk skole, men har et økt krav til bærekraft og miljøarbeid. Grønt- flagg skoler vil muligens bli den nye standarden ettersom

bærekraft og miljø blir stadig mer aktuelt i dagens samfunn. Dette gjør at studien til og med kan bli mer relevant med tiden. Den eksterne validiteten kan derfor sies å være til stede i stor grad.

Studien fokuserer både på dynamikk mellom ledelse og lærere, og metoder som brukes av erfarne og uerfarne lærere. Det vil være rektor på den aktuelle skolen som velger ut lærerne ut fra kravene om innehavende fag. Det er ingen krav om at lærerne har en viss fartstid i skolen. Dermed kan studien vise til erfaringer til både nye og gamle lærere. Om informantene er pålitelige, er derfor delvis opp til rektor. Dette kan både styrke og svekke validiteten etter hvor mye erfaring informantene har med UBU, stedsbasert læring og arbeid i en skole med Grønt flagg- sertifisering. Den aktuelle skolen er middels stor, og det er derfor ikke mange ansatte å velge mellom ut fra kriteriene. Slik sett vil det kunne gi et tverrsnitt av lærerstanden som informanter. Likevel skal man være bevisst på at lærerne i studien er valgt ut på bakgrunn av at de er ansatt ved en Grønt flagg- skole, og kan derfor være spesielt engasjerte i UBU og stedsbasert læring. Det strategiske utvalget kan derfor ha en noe annerledes praksiserfaring enn de ville hatt på en vanlig skole. Dette kan bety at de er mer positive og ha andre erfaringsgrunnlag enn den jevne lærer, noe som må tas hensyn til i analysen.

Validiteten kan økes gjennom et solid forarbeid før datainnsamlingen. Samtidig er det mange variabler som kan påvirke datainnsamlingen underveis. Dette kan være blant annet dagsform til både informant og intervjuer, stemningen mellom de to og generelt sett rammene rundt intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). I en slik intervjuform kan improviserte oppfølgings spørsmål forekomme sett ut fra samtals retning. Dersom intervjuet ville ta en uventet retning, spørsmål misforstå bli misforstått eller informanten trengte en utgreiing kan jeg i et semi- strukturert intervju rydde opp og styre intervjuet.

I ukene før intervjuet studerte jeg teori og tidligere forskning som omhandler stedsbasert læring, fagfornyelsen og UBU. For å holde et upartisk syn i undersøkelsen vil det i GT være gunstigst å unngå å lese seg opp på forskning og teori i forkant. På grunnlag av temaenes kompleksitet ville jeg nok ikke klart å utarbeide en god og relevant intervjuguide eller å være med på «sjargongen» i samtalen uten en egenstudie på forhånd. Likeledes kan uvitenhet og ignoranse gjøre at man unngår å klare opp i feilaktige forforståelser. Det er derfor vanlig at forskerne som utøver GT også leser seg opp i forkant (Charmaz, 2014).

En spørreundersøkelse er lett å haste seg gjennom i en ellers hektisk lærerhverdag. Det kan også tenkes at man ville fått mer utfyllende svar i et intervju. I en intervjusituasjon kan det

tenkes at det oppleves mer meningsfullt å gi et utfyllende svar siden forskeren er til stede. En spørreundersøkelse uten tidsbegrensning skaper også rom for at informantene snakker sammen om undersøkelsen og dermed kan de påvirke hverandre sine svar. Spørsmålene ble nøye utformet, men det må påpekes at jeg ikke kunne rette opp i misforståelser hvis det skulle forekomme.

En svakhet ved studien er at noen blir intervjuet, mens andre gjør spørreundersøkelsen. Dette kan gi utfordringer i form av at sammenhengen mellom intervju og spørreundersøkelsen faller bort. Kravet til av spørsmålene er gjennomtenkte slik at både intervju og spørreundersøkelsen kan sees i sammenheng med hverandre blir dermed større. Likevel gjør muligheten til å gjennomføre spørreundersøkelse at man kan få med flere informanter på kortere tid. Resultatenes styrke vil da øke i takt med svarenes underbyggelse.

Alle kvalitative studier vil være verdiladet (Creswell & Poth, 2018). Med dette pekes det på viktigheten av å være bevisst på egne verdier i studien. Det er også en kvalitetsøkende verdi at det er forskeren selv som utfører intervjuet og analyserer det. Dette gir en nærhet til datamaterialet som ivaretar konteksten og bevarer betydningen bak koden (Postholm, 2010). Alle forskere har egne individuelle tanker og teorier. Studiens kvalitet blir også til en viss grad styrt av analyseprosessen. Tolkningen og perspektivet av resultatet bør bli sett på som ett av flere. Forskeren er med på å konstruere kunnskapen (Charmaz, 2014). For å øke kvaliteten vil det derfor være viktig å legge frem sine meninger for leseren. Slik ufarliggjøres verdiladningen og leseren kan enklere se hvordan forskeren eventuelt kan ha påvirket studien med sine verdier (Postholm, 2010). Fleksibiliteten i konstruktivistisk GT velge studiens retning underveis i analysen. På den måten fikk jeg som forsker, et økt ansvar og skulle være med på å konstruere kunnskapen. Fokuset og tolkingen av datamaterialet blir altså opp til forskeren, noe som både kan være en fordel og en ulempe. Det å delvis skulle se bort fra anerkjent teori, og belage seg på empirien og eget refleksive blikk kan utgjøre en risiko for å skape en uanvendelig studie. Det stilles dermed store krav til forskeren å avgjøre hva som er sammenhenger og av relevans.

Studien baserer seg på få informanter. Likevel mener jeg den har betydning i det store bildet. Få informanter har sin styrke i at analysen kan pløytes på et dypere nivå. En del av fokuset i ren GT er at forskningen skal konstruere ny teori. Noe av kritikken rettet mot metoden er nettopp dette. Hvordan vet man om produktet har nådd nivået til å være en teori? I min studie må det påpekes at materialet nok blir for lite til å utvikle en ny teori, da det normalt sett vil være flere informanter i teoridannende studier. Likevel er det ønskelig at studien skal bety noe



i praksis. Målet med studien er derfor ikke dannelsen av en ny teori, men at den skal kunne medvirke til teoridannelse. Denne studiens resultater vil altså bli sammenlignet og drøftet opp mot bestående teorier.

Hensikten med studien er ikke å kunne generalisere for resten av det norske skoleverket, men å få et innblikk i et avgrenset område. Studien tar for seg informanter i flere lag i et hierarki med en rektor og flere lærere som har ulike fag, og forutsetninger. Informantene følger både de vanlige overordnede retningslinjene, men er også under krav fra en Grønt flagg-sertifisering. Fagfornyelsen som nylig er implementert i skolen vil også være en variabel som kan tolkes forskjellig og påvirke undervisningspraksis. En slik kompleksitet krever at rammeverket rundt metodedelene må være fleksibelt. Få, men informanter av flere nivå gir komplekse data og er dermed en av styrkene til studien. Det vil altså i større grad være lagt til rette for å studere sammenhenger, ulikheter og dynamikker på et dypere nivå enn hvis det hadde vært flere informanter. I dette avsnittet har jeg drøftet noen av fordelene og ulempene med konstruktivistisk GT og jeg mener fordelene veier tyngre enn ulempene.

#### 4.2 Reliabilitet

Reliabilitet er en annen standard som er med på å sikre kvaliteten på studien. At en studie er reliabel betyr at metoden er konsekvent og målingene skal være repeterbare (Savin-Baden & Major, 2013). Man skal altså enkelt kunne gjennomføre studien en annen plass til en annen tid og få samme resultat.

I en kvalitativ studie med intervju og spørreundersøkelser med åpne spørsmål er ikke reproduksjon og gjentakelse av studier en del av logikken. Studien tar kun for seg få informanter og vil til slutt ha et relativt snevert datagrunnlag. Noen kvalitative forskere bruker derfor oftere ordet «pålitelighet». Pålitelighet handler i større grad om hvor godt studien forsvarer fortolkninger (Postholm, 2010). Det vil derfor bli essensielt at jeg klarer å beskrive prosessen i detalj på en god måte. I analysen vil resultatet kunne bli påvirket av min forforståelse, og det er derfor essensielt at jeg beskriver min forforståelse og bakgrunn så godt som mulig. Memoer vil blant annet være med på å sikre at konteksten i kodene ikke forsvinner. Slike subjektive handlinger kan være med på å minske påliteligheten av studien. I analysearbeidet har jeg forsøkt å stille med et åpent sinn og være bevisst på å ikke la egne fordommer og forkunnskaper prege tolkningen av datamaterialet. Det er likevel viktig at i en repeterende studie må de ha en forståelse for hva jeg la til grunne i mine tolkninger og koding av resultatene. Derfor har jeg med et eget kapittel som beskriver min bakgrunn og forforståelse.

Reliabiliteten i arbeidet vil økes ved å være tydelig på hvorfor og hva som blir gjort, samt vurderingen av valgene. Dette gjelder valg av datautvalg, tema, metode, valgt teori, analyse og tolkninger. På den måten skal fremtidige lesere kunne være med på å avgjøre overførbarheten til studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Med ønske om å fremvise en fullstendig transparent studie vil resultat fra spørreundersøkelse, intervjuguide, intervjutranskripsjon og kodingsskisser ligge som vedlegg (Vedlegg 3, 4, 5 og 6) Ut fra tema som UBU og stedsbasert læring vil overførbarheten til nye lærere, rektorer og skoler som ønsker en mer grønn satsning eller andre hel- skole tilnærminger være betydningsfull.

### 4.3 Forskningsetikk

For at forskningens integritet skal opprettholdes må etiske prinsipper være en naturlig del av prosessen. Forskeren må ta etiske valg og overveielser både før dataen samles inn, under innsamlingen og helt til oppgaven er ferdig og levert. Dette er noe enhver forsker er må gjøre for at studiens troverdighet opprettholdes. Etiske retningslinjer er med på å styre studien til å bli en god og forsvarlig studie (NESH, 2016). I samfunnsvitenskapelige studier er mennesker ofte innblandet. Fire sentrale begrep er da aktuelle: konfidensialitet, informert samtykke, konsekvenser og forskerens roller (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studien vil gjennomføres i henhold til etiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora som er satt av de nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2016). Da det ble gjort lydopptak av en informant i studien var det nødvendig å melde forskningsprosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Anonyme spørreundersøkelser krever ingen godkjennelse, men da rektor har valgt ut informantene er konfidensialiteten derfor til en viss grad brutt. Spørreundersøkelsen ble da også meldt inn til NSD i samme prosessen. Da prosjektet ble godkjent kunne det videre arbeidet med datainnsamling fortsette. Informert samtykke gjøres i form av at informantene blir gitt grundig og nok informasjon om hva deres deltakelse i studien innebærer. Dette er i hovedsak et skriv fra NSD. Informantene blir bedt om å lese grundig over før de signerer samtykke. Det er viktig at deltakerne blir informert om samtykke, anonymitet, konfidensialitet og at de kan trekke seg fra studien når som helst. Det vil også gis en muntlig overlevering av hva deltakelsen innebærer og handler om før intervjuet. Informasjonsskrivet vil bli tatt med til intervjuet slik at det kan bli lest over og signert i forkant. Før spørreundersøkelsene ga jeg deltakerne informasjon om at undersøkelsen er anonym og ikke kan spores tilbake til enkeltindividet

For å ikke komprimere konfidensialiteten til deltakerne ble det gjort flere grep for å sikre personvernet deres. Både den aktuelle skolen og informantene fikk fiktive navn og ble

anonymisert. Personopplysninger vil ikke være relevant for denne studien og ble derfor heller ikke brukt. Intervjuet ble lagret etter Nord universitets og Norsk senter for forskningsdata sine retningslinjer og ble slettet etter transkriberingen (Nord Universitet, u.å.; NSD, u.å.) Ingen andre enn undertegnede fikk tilgang til opptaket. Spørreundersøkelsene spurte ikke etter personopplysninger og ble sendt inn elektronisk. Jeg eller noen andre vil dermed aldri få vite hvem som har svart hva.

## 5 PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER

Jeg vil i dette kapitlet fremvise og diskutere resultatene av denne studien. Det innsamlede datagrunnlaget anser jeg som for tynt til å generalisere for verken ansatte en vanlig grunnskole eller på skoler med Grønt- flagg sertifisering. Dette er årsaken til at jeg velger å underbygge mine funn med eksisterende forskning og teori.

### 5.1 Begrepsforståelse

Både intervju og spørreundersøkelse startet med spørsmål som omhandlet informantenes forståelse av begrepene utdanning for bærekraftig utvikling og stedsbasert læring. Intensjonen med spørsmålene var å gi meg som forsker mer informasjon om bakgrunnen for informantenes videre uttalelser. Deres begrepsforståelse vil blant annet kunne hjelpe meg til å få en dypere forståelse av hva de ønsker å formidle i faget og bakgrunnen for metodebruk.

#### 5.1.1 Resultat: Hva legger lærere og rektor i begrepet UBU i skolen?

Engelsklærer 1 ordlegger sin forståelse av UBU slik:

«At elevene skal kjenne til teori og problematikk knyttet til miljø og bærekraft, og hvilke valg de kan ta for å arbeide for en mer bærekraftig verden»

Engelsklærer 2 trekker inn holdning- og verdiskaping som en del av UBU og beskriver det på denne måten:

«Å gi elevene kunnskap i hvilke bærekraftige valg de kan ta. Skape holdninger og verdier som bidrar til å skåne miljøet.»

Naturfagslæreren legger vekt på forståelse av sammenhenger i UBU og beskriver det slik:

Det jeg legger i begrepet er at elevene skal få en forståelse av at alt henger sammen, og at de skal få en følelse av at de kan gjøre en forskjell. De skal lære hvordan de kan ta vare på naturen, og samtidig skjønne at eget forbruk påvirker miljøet

Rektor får både spørsmål om sin forståelse av BU og UBU. I sin forklaring av BU er bærekraftig ressursbruk tema:

Det er jo et veldig stort begrep som er vanskelig å legge noe smått i, men som totalen av det så tenker jeg på at vi skal bruke de ressursene som vi har uten unødvendig slitasje og de skal brukes på en sånn måte at de ikke blir brukt opp, men kan videreføres til generasjonene etter oss

Rektor er litt vagere når det kommer til å uttrykke sin forståelse av UBU. Det blir likevel understreket at det er et fokuspunkt og at tilpasset opplæring er en del av det. Rektor formulerer seg slik i spørsmål om BU:

det er jo blitt et begrep som er veldig opp og kjent de siste årene og jeg tror jo, og opplever jo at både barnehage og skole er veldig opptatt av det og jobber med det på ulike måter og tilpasses sitt utgangspunkt

#### 5.1.2 Drøfting av begrepsforståelse for UBU

Forståelsen av hva utdanning for bærekraftig utvikling er jevnt over ganske lik der «bærekraftige valg» og «holdningsskapende» er hovedkategoriene som kommer frem i størst grad. Lærerne beskriver forståelsen på en ulik måte, likevel er budskapet samsvarende. De ønsker å skape holdninger og verdier og lære elevene å være bevisste på hvilke valg de kan ta som er bærekraftige.

Rektor har et større fokus på hva bærekraftig utvikling er enn utdanningsdelen av det. Bærekraftig utvikling er for rektor å kunne nyttiggjøre seg av ressurser uten at de blir brukt opp. «vi skal bruke de ressursene som vi har uten unødvendig slitasje og de skal brukes på en sånn måte at de ikke blir brukt opp, men kan videreføres til generasjonene etter oss».

Denne forklaringen ligger tett opp den definisjonen av BU som ble kjent gjennom Brundtland- kommisjonens rapport fra 1987: «En utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov.» Både definisjonen og rektors forklaring er dekkende og anerkjenner at vi har en begrenset mengde ressurser og at det er en felles interesse for å ta vare på dem. Rektors forklaring kan altså relateres til både ressurser i miljø, sosial og økonomisk dimensjonen.

I begrepsforståelsen av UBU ser vi at lærerne er mer konkrete enn rektor i uttalelsene om hva UBU står for. Rektor «både barnehage og skole er veldig opptatt av det og jobber med det på ulike måter og tilpasses sitt utgangspunkt». UBU er tydelig et fokuspunkt som jobbes på med ulike metoder og kan brukes som en form for tilpasset opplæring. Rektor går ikke særlig inn på hva som skal formidles eller hvilke metoder som skal brukes. Det kommer også frem i andre resultater i denne studien at rektor ikke blander seg inn i lærernes arbeidsmetoder i stor

grad. Det at hen ikke går inn på utdanningsbiten kan tyde på at rektor legger opp faget til lærerne selv og ikke ønsker å være styrende for metodebruken. Her blir det altså lagt opp til at lærerne kan bruke sitt «profesjonelle skjønn», som Fagfornyelsen i større grad har åpnet opp for (Karseth et al., 2020; Møller, 2020). Dette vil involvere mye frihet i metodebruk, men øker også kravet til kompetansenivået til lærerne (Gabrielsen, 2019). Jeg som intervjuer «pusher» rektor heller ikke for å vinkle hen mer konkret om utdanningsbiten, så her kan også årsaken være at hen ikke er helt bevisst på hva spørsmålet er. Den noe vage forklaringen kan også være en bevisst handling for å bevare lærernes autonomi, en av de viktigste bestanddelene for å skape trivsel og et utviklingsorienterte ansatte (Bjønness & Sinnes, 2019; Skaalvik et al., 2012). Dette vil også forsterke vektleggingen på lærerens profesjonelle skjønnsutøvelse som har fått økt fokus gjennom Fagfornyelsen (Karseth et al., 2020; Møller, 2020) Det kan også være vanskeligheter med å konkretisere et vidt begrep, noe som rektor nevner innledningsvis. Likevel er hen enig med lærerne om hva BU er og dermed også samsvarende med hva de ønsker å formidle i faget.

Rektoren bruker heller ikke ordet «miljø» i sin forklaring av verken BU eller UBU. Samtlige av lærerne bruker nettopp «miljø» i sin forståelse. Engelsklærer2 er mer eksplisitt og mener det å «Skape holdninger og verdier som bidrar til å skåne miljøet» Engelsklærer1 er også vinklet mot miljø der hen skriver «At elevene skal kjenne til teori og problematikk knyttet til miljø og bærekraft». Om det er menes miljømessig bærekraft eller miljø som en del av bærekraftsdefinisjonen er noe usikkert. Min umiddelbare tolkning av dette var at det menes som miljømessig bærekraft. Det kan derfor sies at disse forklaringene evolverer særlig rundt ordet miljø. Dermed ekskluderer den på mange måter de to andre dimensjonene i den offisielle definisjonen for BU som tar for seg den økonomiske, sosiale og den miljømessige dimensjonen (FN, 2021). Naturfagslæreren bruker også natur og miljø for å konkretisere den innledende forklaringen. Likevel er den innledende forklaringen til naturfagslæreren dekkende for BU: «Det jeg legger i begrepet er at elevene skal få en forståelse av at alt henger sammen, og at de skal få en følelse av at de kan gjøre en forskjell». Hva som menes med «alt henger sammen» er usikkert, men forklaringen er desto bredere og dermed mer dekkende enn engelsklærernes forklaring. Dette kan forklares med at naturfagslæreren muligens har en mer inngående utdannelse fra lærerutdanningen om begrepet. I rammeplanene for lærerutdanningene på tvers av universitetene og høyskolene er begrepet BU i varierende grad synlig og UBU er i liten grad uttrykt eksplisitt (Aaslid et al., 2019). Likevel er det større fokus på UBU i naturfag enn de andre fagene (UHR-Lærerutdanning, 2018).

Dale og Newman (2005). sin studie viser til læreres vanskeligheter mellom å skille mellom UBU og miljøundervisning. Grunnen til at ordet «miljø» blir så sentralt i informantenes uttalelser kan sees i sammenheng med gamle læreplaner der natur og miljøvern har hatt en eksplisitt rolle (Sinnes & Straume, 2017; Straume, 2016). Det kan også være basert på en personlig filosofi om at miljø må ha forrang og står øverst på agendaen. Slike tanker kan komme som et resultat av skolens vinkling mot BU, men det kan også være en effekt av det store fokuset mot miljø og klima i media. Uansett hva årsaken er, kan informantenes fokus mot miljødimensjonen være et tegn at bærekraftmodellen (Figur1) ikke har utløst en tilstrekkelig endring i praksis.

Studier viser at forståelsen av UBU er fortsatt varierende og det blir tolket på mange ulike måter, og at det blir ansett som lite konkret og utydelig (Eriksen, 2017; Sinnes, 2021; Soini & Birkeland, 2014). De to engelsklærerne har en tilnærmet lik oppfattelse av UBU som naturfagslæreren selv om de har en miljømessig og derfor naturfaglig vinkling. Dette kan forklares med at UBU tidligere stort sett har kommet frem i naturfaget (Andresen et al., 2014; Straume, 2016) . Språkfagene har ikke vært forpliktet til å undervise i UBU og har dermed blitt et «utvendig vedheng, der man «også» kan jobbe med disse spørsmålene» (Sinnes & Straume, 2017, s. 15).

Lærerne peker også på det holdningsskapende elementet i UBU. Samtlige lærere peker på at UBU må lære elevene å ta bærekraftige valg. Det holdningsskapende elementet i UBU har vært understreket siden Brundland- kommisjonens rapport i 1987 og er fortsatt en viktig del av UBU (Borg et al., 2012; Sinnes, 2021; Sinnes & Jegstad, 2015; Stevenson et al., 2013; UHR-Lærerutdanning, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2020b; WCED, 1987). Lærerne er i denne studien altså nokså samsvarte i sin forståelse av UBU. Dette kan være et resultat av en hel- skole tilnærming, der samarbeid og delingskultur har skapt en felles forståelse.

### 5.1.3 Resultat: Hva legger lærere og rektor i begrepet stedsbasert læring?

Engelsklærer 1 beskriver stedsbasert læring på denne måten: «At elevene lærer på et sted utenfor skolen. Det må være en grunn til at man velger stedet, for eksempel historie eller praktiske forhold som kan benyttes (planteliv, dyreliv, steiner, vekt)».

Engelsklærer2 trekker frem at stedet må være med på å styrke undervisningen: «Å "flytte" læringen til steder som er med på å styrke undervisningen. Lærer man om sopp, drar man ut i skogen f. eks»

Naturfaglæreren beskriver det som å benytte seg av andre læringsarenaer enn klasserommet: «Stedsbasert handler for meg om å bruke andre arenaer enn klasserommet. F.eks. undersøke livet i fjæra - samle plastavfall i fjæra o.l.»

Rektor trekker også frem relevans og sammenheng mellom stedet og tema som det skal undervises i som et kriterie:

Eller at man ikke er nødvendigvis i nærmiljøet, men at man drar til hvis det er det som kreves at man drar til det stedet der det er naturlig å undervise i det temaet som det miljøet egner seg for

Autentisk læring blir også av rektor trukket frem og essensen av stedsbasert læring kommer frem: «Det skal oppleves som ekte og det tror jeg jo det gjør mer når man ser det i naturen eller hvor det måtte være. At det ikke er konstruerte miljø.»

Gjennom intervjuet trekker rektor frem at skolen benytter seg av ulike samarbeidspartnere og faste uteskole-uker som former for stedsbasert læring. Flere museer, Newton, grønne parker i nærmiljøet blir nevnt som eksempler på stedsbasert læring skolen benytter seg av på årlig basis:

Vi har med museene her i byen, vi har xx-museet som ligger veldig nært på, også er det jo også det med det stedsbaserte. Det skal ikke være så langt å komme seg dit. Vi er jo heldig som ligger sentralt og har det lett tilgjengelig. XX bibliotek for eksempel er jo viktig for oss XX-museet og XX. Der er det og systematikk i at alle femteklassingene i hele XX kommune har et undervisningsopplegg om XX som er både en lokal kunstner og en viktig person for landsdelen. Og det er jo ei av lærerne her som har drevet det prosjektet i mange år. Ja, så det er fast. Så vi gjør nok mange ting når vi får oversikten over det

#### 5.1.4 Drøfting av begrepsforståelse- stedsbasert læring

Også begrepsforståelsen av stedsbasert læring er samsvarende blant lærerne. Kategoriene «relevant» og «utenfor klasserommet» er de som skiller seg ut og blir brukt av samtlige deltakere. Gjengangeren i forståelsen til lærerne er at det handler om å flytte læringen til en relevant arena som styrker undervisningen. Dette samsvarer med forståelsen til Lian: «Stedsbasert læring bygger på prinsippet at barn og ungdom får en større forståelse av å lære om virkeligheten i virkeligheten –om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet. Kunnskapen settes inn i en relevant kontekst» (Lian, 2011, s. 5).

Et interessant punkt her er at alle lærerne bruker eksempler som omhandler undervisning om arter og livsmangfold i nærmiljøet for å beskrive stedsbasert mangfold. Det kan derfor tyde på at lærerne mener at det å dra ut og bruke nærmiljøet i undervisning er noe som tilhører naturfag. Studier peker også på at selv om overordnet del skal være styrende, er det kompetansemålene for hvert fag som i størst grad styrer undervisning og det er kun naturfag som har nærmiljø- rettede kompetansemål (Jegstad & Sinnes, 2015; Juuhl et al., 2010; Utdanningsdirektoratet, 2020a). I CPBE (u.å.) sin definisjon er det dog tydelig at stedsbasert læring kan brukes i alle fag. At alle bruker naturfaglige eksempler, kan være tilfeldig. Engelsklærer1 bruker også «historie» som faktor som kan gjøre at et sted styrker undervisningen. Et større fokus på tverrfaglighet i Fagfornyelsen kan være med på å øke bruken av stedsbasert læring da bruk av nærmiljøet vil kunne treffe flere fag i tverrfaglige prosjekter.

I rektors forklaring er også relevans beskrevet som en viktig karakteristikk for stedsbasert læring. Autentisk læring er også engasjerende for elevene: «Det skal oppleves som ekte og det tror jeg jo det gjør mer når man ser det i naturen eller hvor det måtte være. At det ikke er konstruerte miljø». Rektor treffer i sin forklaring et av prinsippene utarbeidet av Teton Science Schools og University of Wyoming : **Elevaktiv læring**- Læring må være tilpasset og aktiverende for elevene (Vander Ark et al., 2020): «Så jeg tror man også når frem til flere og man kan tilpasse ute i det miljøet man underviser.»

Underveis i intervjuet peker rektor på at skolen benytter seg av flere faste samarbeidspartnere, faste uteskole-uker som omhandler stedsbasert læring. Gjennom flere eksempler på bruk av stedsbasert læring i ulike prosjektbasert med fokus på tverrfaglighet treffer rektor også prinsippet: «**Tverrfaglighet**- Gjennom en integrert, tverrfaglig og prosjektbasert tilnærming skal kompetansemålene relateres opp mot den virkelige verden».

Autentisk læring blir også nevnt av rektor, noe som er essensen av stedsbasert læring kommer frem (Sobel, 2005; Vander Ark et al., 2020):

«Det skal oppleves som ekte og det tror jeg jo det gjør mer når man ser det i naturen eller hvor det måtte være. At det ikke er konstruerte miljø.»

Relevansen og at læringen skjer utenfor klasserommet er de viktigste kategoriene som lærere og rektor bruker i sin beskrivelse av egen forståelse av stedsbasert læring



## 5.2 Muligheter i bruken av stedsbasert læring i generell undervisning og i UBU

### 5.2.1 Resultat: Hvilke muligheter gir bruken av stedsbasert læring i generell undervisning og i UBU?

Stedsbasert læring kommer frem som en læringsform med mye potensiale. Rektor snakker varmt om stedsbasert læring og mener det skaper relevans, er relasjonsbyggende, gir motivasjon, økt utbytte hos elevene og gir muligheter for tilpasset opplæring.

Jeg tror absolutt på et bedre utbytte, og det er jo fordi at det skal jo oppleves relevant ..  
Altså de ser jo at det her er relevant» (...)

De ser at det er ekte og ordentlig og de blir mer engasjert i stedsbasert læring eller hvis det er ute. Så tror jeg jo at de får gjøre mer og de får bidra mer aktivt fysisk og få det inn på ulike måter. Jeg tror nok det er en annen motivasjon. (...)

Rektor trekker også frem tilpasset opplæring og det å la alle elevene vise seg frem.

Og det er nå også de elevene som ikke er helt a4 og ikke synes det er så artig å sitte på stolene sine og ikke får det til bestandig å sitte i ro. De mestrer jo ofte det her med friluftaktiviteter og sånn type ting bedre enn mange andre gjør. Det er jo om å gjøre å løfte de opp og frem og ja, la de skinne litt.

Samtlige lærere peker også på stedsbasert læring som motiverende for elevene eller skaper engasjement og gir et økt utbytte.

Engelsklærer1 peker på stedsbasert læring gir mulighet for dybdelæring: «En dypere forståelse og innlevelse hos elevene, og en førstehåndserfaring hvor begreper og kontekst kommer frem på en naturlig måte»

Engelsklærer 2 gjør som rektor og trekker frem stedsbasert læring som en mulighet for å gi tilpasset opplæring: «Mange elever kan være mer motiverte for undervisning utenfor klasserommet.

*(...) spesielt urolige elever virker mer motiverte.»*

Engelsklærer 2 ser den holdnings- og verdiskapende effekten ved å bruke stedsbasert læring: «Dersom elevene får et positivt forhold til naturen kan dette være med på å gi dem et ønske om å ta vare på naturen, også i framtiden.»

Naturfaglæreren:

«Jeg opplever at elevene er mer motivert og at de husker mer av det vi har gjort andre steder enn på skolen»

#### 5.2.2 Drøfting: Hvilke muligheter gir bruk av stedsbasert læring i generell undervisning og i UBU?

Resultatene peker på et mangfold av muligheter og positivt utbytte ved bruk av stedsbasert læring i generell undervisning og i UBU. Rektor peker på at stedsbasert læring gir en mer realistisk læringsplattform som skaper engasjement: «De ser at det er ekte og ordentlig og de blir mer engasjert i stedsbasert læring eller hvis det er ute». Det blir også trukket frem at man kan aktivere flere elever: «Og det er nå også de elevene som ikke er helt a4 og ikke synes det er så artig å sitte på stolene sine og ikke får det til bestandig å sitte i ro». Rektors understreking av det «ekte» er viktig samsvarer med Birkeland (2014) som peker på at muligheter for å skape elevaktivitet i tilknytning til relevante utfordringer i lokalmiljøet er særlig aktuelt i BU- relaterte problemstillinger. Rektor er også her i tråd John Deweys filosofi om at nærområdet rundt skolen kan brukes som et virkelighetsnært læringsmiljø som skaper muligheter for elevaktiv læring. Dewey mente at å minke gapet mellom det elevene lærer på skolen og det de møter i det virkelige liv vil gi et bedre mer meningsfull kunnskap som elevene husker bedre (Dewey & Hinchey, 2018; Smith, 2013).

Engelsklærer 2 trekker frem den holdnings- og verdiskapende effekten ved å bruke stedsbasert læring:

«Dersom elevene får et positivt forhold til naturen kan dette være med på å gi dem et ønske om å ta vare på naturen, også i framtiden.»

Engelsklærer 2 er her inne på at det skal undervises for UBU, ikke om UBU og at man må skape en tilknytning til det man skal lære om. Teoribasert læring gir ikke nødvendigvis endrede holdninger og handlinger (Burgess et al., 1998; Sinnes, 2021; UNESCO, 2014a). Lærerens mantra om å bruke naturen og skape en tilknytning til miljøet, samsvarer med flere studier som peker på at effekten er at man ønsker å beskytte og forvalte den på en bærekraftig måte (Gabrielsen & Fjørtoft, 2014; Jordet, 2007; Remmen & Frøyland, 2017). Engelsklærer 2 sier dermed indirekte at stedsbasert læring er en godt egnet metode for å undervise i UBU som også flere andre studier peker på (Gabrielsen, 2019; Sandås & Isnes, 2015; Sjaastad et al., 2014; UNESCO, 2014b)

### 5.3 Utfordringer og ressursbruk i stedsbasert læring og UBU

#### 5.3.1 Resultater: utfordringer i stedsbasert læring og UBU

I spørsmålene om hva som kreves og kan være utfordrende ved å drive med stedsbasert læring for å fremme UBU er det to kategorier som utmerker seg. De to kategoriene er kompetansemangel og ressursmangel. De to kategoriene som utfordringer blir for ordens skyld presentert hver for seg.

##### 5.3.1.1 *Kompetansemangel som utfordring*

Samtlige lærerne føler ikke de har nok kompetanse til å undervise i UBU gjennom stedsbasert læring. Naturfagslæreren beskriver sin manglende kompetanse slik.

Jeg mangler den praktiske kompetansen i form av ideer og kunnskap om gode steder å bruke i undervisningen - og hvilke tema/mål som passer på de ulike stedene. Samt hvilket utstyr jeg trenger og skulle gjerne hatt flere ideer til arbeidsmåter.

En av lærerne er usikker på hva som mangler, mens engelsklærer1 mangler kjennskap til gode steder som kan knyttes opp mot mål i læreplanen:

«(..). Kunnskap om gode steder som kan knyttes opp mot mål i læreplanen på en god måte.»

Rektor har troa på sine ansattes kompetanse og viser til en delingskultur som fremmer kompetansen.

Jeg tror også at de opplever kanskje noen begrensninger noen ganger. I at kanskje var det ikke nok folk til å gjøre de tingene. Det er jo ofte et ressurs spørsmål. Som om hvor mange voksne har vi og alt det der ja. Men kompetansen den tror jeg de har. Der er vi også god med å dele med hverandre

Rektor nevner ikke kompetansemangel som en utfordring, men viser til at det er en forskjeller i engasjement og kompetanse hos de ansatte til å bruke stedsbasert læring for å fremme UBU: «vi har fantastisk flinke lærere som kan det og det er jo et stort sprik innad i lærerkollegiet også. Sånn at noen er ivrigere i det og sånn sett flinkere enn andre.»

##### 5.3.1.2 *Ressursmangel som utfordring*

En dominerende faktor som de ansatte ser på som en hindring er ressursmangel i form av få lærere og utstyrsmangel. Samtlige lærere peker på at det å ha nok personale er en variabel de er avhengige av for å bevege seg ut av klasserommet. Lærerne beskriver ressursutfordringen som kreves for å bruke stedsbasert læring for å fremme UBU slik:

Engelsklærer1:

*Nok personale til å kunne ta med en gruppe/klassen/trinnet ut på tur. Ha gjort en risikovurdering opp mot eventuelle farer på veien bort og stedet.*

Engelsklærer2:

*Krever god voksentetthet, spesielt når undervisningen flyttes ut.*

Naturfagslæreren:

*Vi er avhengig av å ha nok voksne med oss på tur.*

Å komme seg til og fra aktuelle steder å drive med stedsbasert læring blir også sett på som en utfordring som hemmer bruken av stedsbasert læring. Både planleggingen og økonomi blir pekt på som en utfordring.

Engelsklærer2:

*Transport. Velge steder man kan gå/sykle til. Kan kreve mer planlegging.*

Naturfagslærer:

*Jeg synes det er vanskelig å finne ideer til steder man kan trekke inn i undervisningen.*

*Transport til og fra er en utfordring da det kan koste penger. Vi sykler om det er nært nok. Vi booker den kommunale bussen om den er ledig - noe den sjelden er.*

Rektor er enig i at ressurser kan være en begrensning for å drive stedsbasert læring for å fremme UBU. Både utstyr, personalmangel og mer organisering nevnes i løpet av intervjuet som begrensende faktorer.

*50: kreves jo en del utstyr noen ganger*

*52: kanskje var det ikke nok folk til å gjøre de tingene. Det er jo ofte et ressurs spørsmål. Som om hvor mange voksne har vi og alt det der ja*

*92: Det er kanskje mer krevende fordi at man må organisere seg ut.*

### 5.3.2 Drøfting: utfordringer i stedsbasert læring og UBU

Utfordringene som ble nevnt som de store hindringene av lærerne og rektor vil bli presentert i overskriftene som følger: lærernes kompetanse og ressursbruk..

#### 5.3.2.1 *Utfordring: Kompetansemangel*

Samtlige lærere i denne studien føler de har for lav kompetanse til å drive med stedsbasert læring for å fremme UBU. Studier viser videre at en stor andel lærere viser usikkerhet når det

kommer til å undervise i UBU og knytte det opp til undervisning (Blum et al., 2013; Borg et al., 2012; Gabrielsen & Korsager, 2018; Laurie et al., 2016; Naturfagsenteret, 2015; Sinnes & Jegstad, 2015; Sjaastad et al., 2014; Sterling, 2010). I denne studien er det dog den praktiske kompetansen om stedsbasert læring som blir trukket frem av lærerne som eksempler på hull i kompetansen. UBU blir her ikke nevnt eksplisitt som en del av kompetansemangelen.

I resultatene i del «Hvordan jobber en Grønt flagg- skole» kom det frem at selv om stedsbasert læring var den mest brukt metoden for å fremme UBU hevdet samtlige lærere at stedsbasert læring blir brukt sjeldnere enn 2 ganger i måneden. En undersøkelse angående fysisk aktivitet i Norge ble det funnet at under 10% av syvendetrinnselevne drar ut av klasserommet en halv dag i uken eller mer (Jordet, 2010). Ifølge disse tallene er ikke den aktuelle Grønt flagg- skolen ivrigere på å dra ut av klasserommet enn øvrige skoler i Norge. Utfordringene som ressursmangel og kompetansemangel kan være årsaken til dette.

Problematikken i kompetansemangel faller i områder som omhandler aktuelle steder som kan benyttes, knytte stedene opp mot kompetansemål og arbeidsmåter. Elever i Norge bor nå i en økende grad i byer (Fiskum & Husby, 2014). Den aktuelle skolen er også lokalisert midt i en middels stor by. En av grunnene til at lærere tar med elevene ut av klasserommet i så liten grad kan være den økende graden av sentralisering vi har i Norge. Dette kan gjøre at naturen ikke er tilgjengelig nok eller nærmiljøet attraktivt og relevant til å dra ut i det daglige. En annen faktor sentraliseringen også kan føre til er at både lærere og elever ikke kjenner til naturen og nærmiljøet i like stor grad og at det derfor oppleves som fremmed. Kjennskapen til nærmiljøet og hvordan man kan bruke det blir dermed lav.

Rektor peker også på at det er et sprik mellom kompetansen og engasjementet hos sine ansatte, men nevner det ikke som en utfordring. Egeninteresse og engasjement er faktorer som virker å ha stor betydning for hvordan man praktiserer UBU og hvordan det blir vektlagt i undervisning (Sinnes & Straume, 2017).

Rektor er uenig med lærerne og mener de har god nok kompetanse til å drive med stedsbasert læring for å fremme UBU: «Men kompetansen den tror jeg de har. Der er vi også god med å dele med hverandre». I og med at dette er en Grønt flagg- skole kan det oppleves som at det stilles høyere krav til egen kompetanse og at de ansatte derfor vurderer egen kompetanse som for dårlig. I en annen «vanlig» skole kan det derfor være mulig at informantenes opplevelse av egen kompetanse hadde blitt vurdert høyere.

Ledelsen blir ikke trukket frem som begrensende faktor selv om gjør det i andre studier (Bjønness & Sinnes, 2019; Gabrielsen, 2019)

#### 5.3.2.2 *Utfordring: Ressursmangel*

Samtlige lærere peker på at det å ha nok personale er en variabel de er avhengige av for å kunne bevege seg ut av klasserommet. Personalmangel blir pekt på som en gjentakende årsak til lite bruk av stedsbasert læring i UBU.

I tillegg til personalmangel, trekker Engelsklærer 2 og Naturfagslæreren inn mangel på transport og kjennskap til egnede områder som hemmende faktorer ved bruk av stedsbasert læring i UBU. Dette samsvarer med utfordringene Wals (2010) trekker frem i bruk av stedsbasert læring i nærmiljøet. Wals peker blant annet på mangelen av egnede områder utendørs i urbane strøk og utfordringer med transport. Den aktuelle skolen er lokalisert sentralt i en by og kunnskap om egnede nærområder krever at man er lokalkjent. Den bysentrale lokaliseringen av skolen gjør at det kreves en viss logistikk for å komme seg ut i naturen. Selv om det ikke blir nevnt som en utfordring vil det kreve tid både i planlegging og transporter til et egnet sted i nærmiljøet. Utfordringene som nevnt ovenfor samsvarer med tidligere studier på området (Borg et al., 2012; Gabrielsen, 2019; Sinnes & Jegstad, 2015; Sterling, 2010).

### 5.4 Metoder for kompetanseheving

#### 5.4.1 Resultater: Foretrukne metoder for kompetanseheving

Kompetansemangel er en av de mest fremtredende utfordringen for lærerne. Samtlige av lærerne svarer «nei» til om de føler at de har nok kompetanse til å drive med stedsbasert læring for å fremme UBU. Samtidig sier alle lærerne at de selv har ansvar for å være oppdatert på slik kompetanse. Kun en av lærerne mener ledelsen også har et ansvar for kompetanseheving blant personalet. Kompetanseheving blir derfor et svært relevant tema i denne studien.

Eksterne aktører blir trukket frem av samtlige lærere som den metoden de foretrekker for å heve egen kompetanse.

I spørsmålet: «Hvordan arbeider du for å oppdatere deg på slik kompetanse? Hvilken metode foretrekker du?» formulerer Engelsklærer1 seg slik:

«Helst eksterne aktører, men vi har hatt det innom tidligere. Dersom det ikke settes inn i en gjennomgående tanke i skolekulturen vil det forsvinne igjen.»

Engelsklærer 2 holder seg kort og konkret:

«Kurs, lære fra kollegaer, eksterne aktører»

Naturfagslæreren foretrekker kurs og eksterne aktører:

«Jeg foretrekker kurs. Det er også flott når man får inn eksterne aktører.»

I et oppfølgingsspørsmål til rektor via mail angående mindre bruk av eksterne aktører i skolen, kommer det frem at skolens fremgangsmåte innenfor kompetanseheving har endret seg:

Før var det flere eksterne kurs, der man fikk «påfyll» utenfra. Vi ser at det er vanskelig å spre dette til eget kollegium, og at ny kunnskap kanskje stopper opp. Man klarer ikke å gjennomføre store endringer alene, så det er nok bedre at hele organisasjonen jobber for endring på felter der vi har behov for det, ser nytten i det, eller er nysgjerrige på nye felt. Det er absolutt billigere å ikke ha eksterne kurs også, men her vil jeg si at nytten i å involvere hele kollegiet (eller en gruppe), veier tyngst.

I spørsmål om hvem som har svar for at kompetansen til de ansatte er oppdatert svarer rektor:

Uansett når du spør om ansvar så er det for nettopp det (rektors ansvar). Men, nei vi har jo også et felles ansvar. Vi har heldigvis en plangruppe der vi er opptatt av å ta det ansvaret sammen og se muligheter sammen, hvordan man jobber helhetlig.

Naturfagslæreren trekker også inn det å ha en delingskultur av gode opplegg og ideer som en viktig del av å heve kompetansen blant kollegiet: «det er ikke all kunnskap som er like lett å lese seg til. Derfor er deling av gode opplegg og ideer kjempeviktig»

Intervjuet beveger seg inn på spørsmål om eksterne aktører og at hvordan de kan bidra til kompetanseheving. På spørsmål om de har bidratt med kartlegging av området svarer rektor:

«Vi har begynt med det ja.»

#### 5.4.2 Drøfting: Foretrukne metoder for kompetanseheving

De foretrukne arbeidsmetodene for kompetanseheving blant lærerne viser seg å ikke nødvendigvis være de mest brukte.

Under kategorien kompetansemangel som utfordring kom det frem at det var den praktiske kompetansen som i størst grad var begrensende. Lærerne manglet kunnskaper om egnede steder å dra til som kunne knyttes opp mot læreplanen.

I intervjuet med rektor kommer det frem at skolen er i en prosess sammen med eksterne aktører med nettopp å kartlegge nærmiljøet. Dette verktøyet skal bli brukt for å hjelpe lærerne med å finne gunstige steder i nærområdet, hvordan de kan brukes og knytte de opp mot læreplanen.

Bare en av lærerne trekker frem ledelsen som medansvarlig for kompetanseheving. Rektor tar derimot det fulle ansvaret for skolens virksomhet, også kompetanseheving blant personalet:

«Uansett når du spør om ansvar så er det for nettopp det (rektors ansvar). Men, nei vi har jo også et felles ansvar».

Engelsklærer 1 er tydelig i at ny lærdom må gjennomføres inn i skolekulturen, men holder en knapp på eksterne aktører som foretrukken metode for kompetanseheving:

«Helst eksterne aktører, men vi har hatt det innom tidligere. Dersom det ikke settes inn i en gjennomgående tanke i skolekulturen vil det forsvinne igjen.»

Samtlige lærere nevner eksterne aktører som en god metode for å fornye og heve kompetansen. Dette samsvarer med lærerne i DNS sin rapport om at samarbeid med andre aktører er med på å øke egen kompetanse (Sjaastad et al., 2014).

Rektor stiller seg på samme linje som engelsklærer 1. Eksterne aktører øker kompetansen til enkeltlæreren, men stopper der:

«Før var det flere eksterne kurs, der man fikk «påfyll» utenfra. Vi ser at det er vanskelig å spre dette til eget kollegium, og at ny kunnskap kanskje stopper opp»

Det kan dermed tolkes som at det ikke holder med sporadiske kurs og eksterne aktører, men at hele skolen må jobbe mot det. Både rektor og engelsklærer 1 kan derfor tolkes å være enige i at det å få inn eksterne aktører ikke fører til en vedvarende endring i kompetansenivået.

Likevel blir eksterne aktører brukt i den aktuelle skolen. Kompetansen til de eksterne aktørene blir derfor verdsatt, men kunnskapen som blir formidlet må jobbes med av samtlige i skolen. Lærerne i denne skolen er mer positive til bruk av eksterne aktører enn i studien av Bjønness og Sinnes (2019). Her blir nemlig eksterne aktører sett på som unyttig og som et tidssluk som ikke bidrar til den helhetlige undervisningen. Ludvigsenutvalget og Eames et al. (2008) trekker frem kompetansedeling og samarbeid i kollegiet som en nøkkelfaktor for å skape skoleutvikling og endring (NOU, 2015). Rektor gir uttrykk for å være i enig i at internt samarbeid er veien og gå, og at eksterne aktører ikke bidrar i stor nok grad til den helhetlige skolehverdagen. En helhetlig tilnærming må til for å skape endring.



*Man klarer ikke å gjennomføre store endringer alene, så det er nok bedre at hele organisasjonen jobber for endring på felter der vi har behov for det, ser nytten i det, eller er nysgjerrige på nye felt*

Som tiltak for å bidra til en helhetlig tilnærming for å heve og fornye kompetansen blant kollegiet har det blitt opprettet en plangruppe:

*Vi har heldigvis en plangruppe der vi er opptatt av å ta det ansvaret sammen og se muligheter sammen, hvordan man jobber helhetlig*

Engelsklærer 2 trekker også frem kompetansedeling blant kollegiet som en foretrukken metode for kompetanseheving:

«Kurs, lære fra kollegaer, eksterne aktører»

Selv om lærerne ikke nevner tidspress som en utfordring betyr det ikke at det ikke er det. Flere studier peker på tid som en utfordring i læreryrket (Bjønness & Sinnes, 2019; Borg et al., 2012; Sinnes & Jegstad, 2015; Sterling, 2010). Lærernes positive innstilling til eksterne aktører kan være på grunnlag av at de rett og slett ikke har tid til egenstudier og eksterne aktører derfor kommer som en slags gratis kompetanse. Det kan også argumenteres for at tid ikke er en like fremtreden utfordring da organisasjonen jobber helhetlig og derfor er en naturlig del av dagen.

Rektor på sin side har nok et større overblikk over skolens helhetlige kompetanse og forstår at lærerne selv må jobbe med fornyet kompetanse for at det skal vare. Kompetansen blant personalet vil alltid variere ut fra aktuelt tema og individenes interesser og engasjement. I en skole som vil opprettholde sertifiseringen som kreves for å ha Grønt flagg- status vil det ikke holde å ha et par lærere som er engasjerte, mens resten er likegyldige.

Flere studier peker på at kompetansehevingen fra eksterne aktører ikke vil være tilstrekkelig uten en klar visjon og en støttende ledelse som legger til rette for at UBU blir jobbet med helhetlig (Dyment & Hill, 2015; Korsager & Scheie, 2015; Sinnes & Jegstad, 2015). Slik kompetanse vil også gjelde for stedsbasert læring da flere eksterne aktører også jobber for å bruke nærmiljøet i arbeidet med UBU. Blant annet bidrar DNS til økt bruk av stedsbaserte læringsarenaer som skolens nærmiljø og lokalsamfunn ved bruk av flerfaglig undervisning som UBU (Sjaastad et al., 2014).

## 5.5 UBU i en Grønt flagg- skole

### 5.5.1 Resultater: Hvordan jobber en Grønt flagg- skole for å fremme UBU?

Rektor setter søkelys på elevaktiv læring, variasjon og prosjektarbeid som ettertraktede arbeidsmetoder. I spørsmål om det er noen foretrukne metoder for å fremme UBU blir det trukket frem utforskning, elevaktivitet og motivasjon som nøkkelpunkter i arbeidet.

jeg liker jo at elevene er aktive, ja. Elevaktivitet og det må skape motivasjon hos elevene. Selv både med utforskning og utprøving og at det er lov å feile og alle de tingene der som jeg synes er viktig

Det blir ikke i stor grad tatt stilling til spesifikke arbeidsmetoder som er foretrukket i UBU. I Spørsmålet: «Har du noen metoder som du foretrekker blir brukt på skolen din for å fremme UBU?» svarer rektor blant annet «friluftaktiviteter» som også fungerer som tilpasset opplæring for urolige elever:

«De mestrer jo ofte det her med friluftaktiviteter og sånn type ting bedre enn mange andre gjør.»

Rektor henviser til også prosjektarbeid og tverrfaglighet i henhold til læreplanen som foretrukne metoder:

Etter den nye læreplanen så er det jo mer fokus (på prosjektarbeid). (...) Og småskolen er jo tradisjonelt flinkere til det enn mellomtrinnet og oppover, men det er jo økt fokus. At med nye læreplanen så er det jo det og spesielt på det med tverrfaglighet.

I løpet av intervjuet blir det nevnt eksempler som er i tett sammenheng med stedsbasert læring. Samarbeid med museer i byen blir trukket frem. Det blir nevnt flere eksempler på prosjektarbeid i friluft som samisk uke og en årlig uteskoleuke. Rektor sier lærerne selv står ganske fritt til å velge arbeidsmetoder:

«vi har en del slike faste ting i tillegg til at det er opp til trinnene hva de ser er relevant å gjøre.»

Skolen har flere årlige prosjekter med fokus på bærekraft. Rektor greier blant annet ut om byttedag, bruktkafé og utlån av idrettsutstyr. Stedsbasert læring er noe rektor verken oppfordrer til eller er motstander av.

Stedsbasert læring blir trukket frem av samtlige lærere som den læringsformen som de hyppigst bruker for å fremme UBU. I spørsmålet «Er det noen læringsarenaer du bruker oftere enn andre for å fremme UBU i din undervisning?» nevner Engelsklærer1

«miljøtorg/gjenbruksstasjon», engelsklærer 2: «turområder i nærområdet» og Naturfagslærer:

«Vi er ofte i fjæra. Som sagt fordi det reker i land mye søppel. Det er også lett å finne mye dyreliv.»

Lærerne bruker altså stedsbaserte læringsarenaer som nærmiljøet og eksterne aktører (miljøtorg/gjenbruksstasjoner) oftere enn andre arenaer i arbeidet med UBU. Svarene fra avkryssningsspørsmålet om hvor ofte stedsbasert læring blir brukt for å fremme UBU svarer alle lærerne sjeldnere enn to ganger i måneden. Engelsklærer1 og naturfagslæreren sier at de underviser om BU 2-3 ganger i måneden. Det er derfor tydelig at UBU ikke bare kommer frem gjennom stedsbasert læring.

Informantene får også spørsmål om hvordan de tre dimensjonene i UBU blir vektlagt i stedsbasert læring. Naturfagslæreren erkjenner at i egen praksis blir det lagt større vekt på miljødimensjonen; «Det blir nok mest fokus på miljø. Dette fordi flere av elevene ikke er helt modne for å se sammenhenger».

Engelsklærer1 peker også på en ubalanse i vektleggingen av de tre dimensjonene og at økonomidimensjonen kommer dårligst ut i hennes praksis: «Alt blir vektlagt, men ikke i like stor grad. Økonomi kommer nok sist og blir vektlagt minst.».

Ledelsen får også spørsmål om de tre dimensjonene innenfor UBU og hvordan de frem i praksis. Rektor svarer at alle dimensjonene blir vektlagt:

«Ja vi er jo på alle tingene (dimensjonene) egentlig. Altså miljø det er jo... «Vi har jo for eksempel det ene året var søknaden vår på grønt flagg- sertifisering var plast».

Likevel er det miljødimensjonen som kommer tydeligst frem i hennes forklaring. «i utgangspunktet så har jeg ikke noe det ene eller det andre det tredje er mest vektlagt. Men miljøet er det jo er lett å få ungene og ungdommene med på»

#### *5.5.1.1 Dynamikken mellom ledelsen og lærerne*

Naturfagslæreren peker på det at de er en Grønt- flagg skole gjør at de har en mer helhetlig tilnærming til BU:

«Det er jo at vi har organisatoriske grep for å følge opp at vi er Grønt Flagg-skole. Dvs. at vi har markeringer, miljølekse på ukeplanen og miljølever. Alle rom har også søppelsortering».

Rektor mener også det at de at jobber på en Grønt flagg- skole gjør at de får et tettere samarbeid med kollegiet og at arbeidet de gjør oppleves som mer meningsfullt. Det at de har overordnede retningslinjer som de er forpliktet til gjør at de slipper å stå alene i arbeidet. På spørsmål om rektor følte seg mer alene på en vanlig skole blir det besvart:

Ja, fordi at den systematikken der.. det var ingen som sa at det her året skal vi jobbe med plast i havet for eksempel. Det var hvis jeg hadde lyst til å ha strandrydding så hadde jeg det. Også kanskje fikk jeg med meg noen andre klasser, men ikke noe mer. Så det der med systematikk og nå alle er jo noe som vi må gjøre når vi er en grønt flagg... Det er vi forpliktet til. (...) Men det er opplest og vedtatt at det skal være en fellesopplevelse av at vi skal være grønt flagg- skole.

Dette fellesskapet blir videre presisert ved at det å bare ha noen få ildsjeler ikke varer i lengden:

«Ildssjeler er jo vanskelig fordi de risikerer jo å brenne ut.»

I spørsmål om hvordan ledelsen er med på å skape muligheter for å fremme UBU i stedsbasert læring er det to av tre lærerne som svarer. Det kommer frem fra begge disse to at ledelsen er positive i arbeidet med å fremme UBU i stedsbasert læring. En av lærerne mener dog at det UBU krever mer av skolekulturen:

«De ønsker gjerne at vi skal gjøre dette, men det er ikke satt inn i en gjennomgående tanke i skolekulturen, og dermed vil det ikke vare.»

Den andre læreren mener ledelsen bidrar: «Ledelsen er med og positive. Videre sender tilbud fra eksterne aktører.»

I spørsmål om hvem sitt ansvar det er for at UBU er en stor del av skolen, peker rektor på fellesskapet som medansvarlig:

«Ja, det er mitt ansvar og fellesskapet sitt ansvar. Ja, men det er mitt ansvar å prioritere tid til det og sette opp at det her skal vi jobbe med.»

I løpet av intervjuet bruker rektor ordet «vi» hele 147 ganger. Det er tydelig at ledelsen ikke distanserer seg fra lærerne og er en del av fellesskapet. Nedenfor er noen eksempler:

«Men, nei vi har jo også et felles ansvar. Vi har heldigvis en plangruppe der vi er opptatt av å ta det ansvaret sammen og se muligheter sammen, hvordan man jobber helhetlig»

«Ja, men der opplever jo egentlig at vi er en sånn veldig sånn fellesskole. Vi har blant annet «vi vil» til motto».

### 5.5.2 Drøfting: Hvordan jobber en Grønt flagg- skole for å fremme UBU

I analysen fremkommer det at rektor peker på elevaktiv læring, variasjon og prosjektarbeid som foretrukne metoder i arbeidet med UBU. Birkeland (2014) peker på at nettopp elevaktiv læring er en svært aktuell tilnærming i lokalmiljøet relevans med bærekraftsutfordringer. I Sundstrøm et al. (2019) blir tema- og prosjektarbeid ansett som en av de mest egnede metodene i arbeidet med UBU. Prosjektarbeid er en av de metodene som utmerker seg som godt egnet i arbeidet med UBU (Jeronen et al., 2016). For å oppnå målene med BU er helhetlige og tverrfaglig læringsmetoder noen av fellesnevnerne som trekkes frem av flere studier som suksessfulle metoder.

Rektor bruker også ordene «utforskning og utprøving». «Utprøving» kan relateres til «handlingskompetanse» da handling krever utprøving for å oppnå kompetanse.

Handlingskompetanse blir pekt på av flere studier sammen med nærmiljø som en anbefalt metode i arbeidet med UBU (Frøyland, 2010; Gabrielsen & Korsager, 2018; Sandås & Isnes, 2015; Scheie & Stromholt, 2022). For å øke elevenes handlingskompetanse har flere pekt på at skolene må drives på en bærekraftig måte, slik at det blir en sammenheng mellom det elevene lærer og det de opplever (Sinnes & Straume, 2017). «Utprøving» blir da en del av en prosess i å skape det handlingsorienterte mennesket som skolen skal være pådriver for. Naturfaglæreren trekker blant annet frem at de har søppelsortering i hvert klasserom og miljølekse. Årlige prosjekter som rektor nevner blir også nevnt som bærekraftsrettede grep «*byttedag, bruktkafé og utlån av idrettsutstyr*» Slike grep vil være med på å skape UBU-fremmende handlinger hos elevene da ikke bare lærer om UBU, men også for UBU som vil være holdning- og verdiskapende (Jegstad et al., 2019; Scheie & Korsager, 2014; Stoknes, 2014).

Det blir pekt på at den naturfaglige vinklingen gjør det utfordrende å satse på UBU i en helhetlig tilnærming (Sinnes & Straume, 2017). Borg et al. (2012) peker i sin studie på at et stort antall språklærere ikke underviser i BU i det hele tatt. Språklærerene, i denne studien, engelsklærerene, viser til flere metoder som de benytter i sin undervisning. Eksemplene som blir trukket frem av lærerne er «miljøtorg/gjenbruksstasjon» og «tuområder i nærområdet». Slike organisatoriske grep som miljølekse, uteskoleuke og søppelsortering vil kunne lette trykket på lærerne med lav kompetanse i arbeidet med implementeringen av UBU. Lærerne selv vil også kunne få en økt bevissthet og kompetanse rundt BU ved å omgi seg i BU-påvirkede omgivelser. Slike tiltak er en del av grønt flaggs egne retningslinjer der det står at:

«både elever, lærere andre ansatte og nærmiljøet involveres i aktive og praktiske tiltak som engasjerer og bidrar til å fremme bærekraftig utvikling.» (Grønt-flagg, 2022).

I vanlige skoler uten slike retningslinjer vil de lærerne med lav kompetanse ikke ha slik organisatoriske grep å støtte seg på. Nasjonale og internasjonale studier peker på at det er en manglende faglig og didaktisk kompetanse innenfor UBU og at lærerutdanningene må ta ansvar for å skape bedre dannede lærere hvis undervisningspraksisen i BU skal endres (Birdsall, 2014; Borg et al., 2012; Falkenberg & Babiuk, 2014; Laurie et al., 2016; Naturfagsenteret, 2015; Sinnes & Jegstad, 2015; Sjaastad et al., 2014).

I spørsmål om hvilke arbeidsmetoder rektor foretrekker at lærerne utnytter seg av, trekkes ikke stedsbasert læring frem spesifikt, men «friluftaktiviteter» blir nevnt, som i mange tilfeller kan tolkes som en form for stedsbasert læring. Det blir også nevnt flere årlige organisatoriske grep som treffer innenfor stedsbasert læring som uteskoleuke, museumsbesøk og samisk friluftstuke.

Stedsbasert læring blir brukt oftere for å fremme UBU enn andre metoder. Men resultatene fra krysskjemaet tyder altså på at UBU kommer frem også på andre læringsmetoder. Dette kan være disse organisatoriske grepene som naturfagslæreren trekker frem: «markeringer, miljølekse på ukeplanen og miljøelever. Alle rom har også søppelsortering.» Resultatene viser at stedsbasert læring er den mest foretrukne arbeidsmetoden for UBU. Resultatene kan derfor tolkes som at stedsbasert læring er noe som har stor verdi for lærerne, men av en eller annen grunn ikke gjøres så ofte som de ønsker. Temaet ble tatt opp i «utfordringer i arbeidet med UBU». Vi ser også at UBU kommer frem i andre undervisningsmetoder enn stedsbasert læring og UBU er i større grad til stede i skolehverdagen på denne skolen enn «vanlige» skoler i andre studier (Sinnes, 2021; Sundstrøm et al., 2019; Wolla, 2015).

#### *5.5.2.1 Drøfting: Dynamikken mellom ledelsen og lærerne i UBU*

Bjønness og Sinnes (2019) peker på betydningen av skolelederen for å oppnå suksess i arbeidet med UBU i skolen. Hvis ledelsen ikke prioriterer arbeidet med UBU indikerer denne rapporten at lærerstanden må bestå av ildsjeler som driver dette arbeidet.. Rektor i denne studien understreker at ildsjeler ikke er en bærekraftig måte å drive slike saker, «fordi de risikerer å brenne ut». Videre understreker hen viktigheten av et felles driv mot samme sak og at dette er en sak alle må være sammen om. Rektor bruker ordet «vi» når hen beskriver skolens drift og understreker at de alle er en del av et ansvarsholdent felleskap. «Men, nei vi har jo også et felles ansvar. Vi har heldigvis en plangruppe der vi er opptatt av å ta det

ansvaret sammen og se muligheter sammen, hvordan man jobber helhetlig» Ledelsen tar et tydelig standpunkt som en del av fellesskapet gjennom intervjuet.

Verken kun lærerne eller kun ledelsen kan være aktive for å drive et helhetlig arbeid med UBU. UNESCO (2012) hevder fremgangen mot BU best kommer når flere aktører, lærere og ledelse arbeider sammen i et helhetlig system. Begge lærerne som gir svar, erkjenner at ledelsen er en del av fellesskapet som jobbet mot UBU. Som av lærerne sier: «Ledelsen er med og positive. Videresender tilbud fra eksterne aktører.» I studien av Bjønness og Sinnes (2019) og en studie av Jurasaitė- Harbison og Rex (2010) referert i (Postholm, 2012, s. 32) blir det vist at hvis lærerne opplever at ledelsen pålegger de ansatte oppgaver i en ovenfra- og nedstrategi vil det føre til en negativ holdning hos de ansatte. Det at ledelsen føler selv at de er en del av fellesskapet, samt at lærerne mener de stiller positivt vil gjøre at en ovenfra- og nedholdning unngås. Borg et al. (2012) peker på at skoleledere som deltar i og fremhever lærernes utvikling vil bidra til elevenes utbytte. Samtidig kan rollene bli uklare hvis ledelsen stiller seg på lik linje med de ansatte. Dette unngår rektor ved å spesifisere at hen har ansvaret for å tildele tid og det over målene for organisasjonsutviklingen. «Ja, men det er mitt ansvar å prioritere tid til det og sette opp at det her skal vi jobbe med.»

UNESCO (2017) hevder at ledelsen er en viktig faktor for implementeringen av UBU og at de må ha en tydelig visjon for arbeidet. Gjennom Grønt flagg- sertifiseringer har skolen overordnede retningslinjer som de er forpliktet til. Grønt flagg skal altså bruke pedagogiske tilnærminger rettet til å bidra til å jobbe mot FNs bærekraftsmål på et lokalt nivå (Tarnanger, 2021). Visjonen som UNESCO etterspør, kan dermed komme fra disse forpliktelsene som det må jobbes som et felleskap for å få til. Rektors erfaringer fra tidligere fartstid i «vanlige» skoler understreker at tydelige retningslinjer og mål skaper felleskap. I spørsmål om hen sto mer alene i en vanlig skole svarer hen:

det var ingen som sa at det her året skal vi jobbe med plast i havet for eksempel. Det var hvis jeg hadde lyst til å ha strandrydding så hadde jeg det. Også kanskje fikk jeg med meg noen andre klasser, men ikke noe mer.

Det kan dermed virke som rektors tidligere erfaringer har skapt en bevissthet rundt helhetlige tilnærminger og tydelige visjoner.

Likevel peker en av lærerne at visjonen kanskje ikke er tydelig nok: «det er ikke satt inn i en gjennomgående tanke i skolekulturen, og dermed vil det ikke vare». UNESCO (2017) trekker frem ledelsens visjon om skolens utvikling som særs viktig i arbeidet med UBU. Grønt- flagg

sertifisering er i stor grad rettet mot miljø, og involverer muligens ikke alle dimensjonene i stor nok grad til at UBU er en del av skolekulturen. Forskning tyder på at effekten først blir reel når UBU gjennomsyrrer hele skoler (Gadotti, 2010; Scott, 2013). I rektors forklaring kan det tyde på at økonomiske og sosiale dimensjonen ikke er like lett å engasjere elevene i som miljødimensjonen: «i utgangspunktet så har jeg ikke noe det ene eller det andre det tredje er mest vektlagt. Men miljøet er det jo er lett å få ungene og ungdommene med på».

UBU har sin relasjon til miljøundervisning og tradisjonelt sett har miljødimensjonen vært sterk gjennom bruk av uteskole og utnyttelsen av nærmiljøet (Gough, 2013; Mogensen & Schnack, 2010; Rickinson et al., 2004). At miljøundervisningene i større grad skjer utenfor klasserommet kan være grunnlaget for at elevene ifølge rektor blir mer motiverte av (Gabrielsen, 2019; Sjaastad et al., 2014; Sobel, 2005).

Flere studier peker på kompleksiteten ved UBU skaper en stor utfordring for lærerne å implementere i alle aspekter av i skole og undervisning (Jeronen et al., 2016). Dette kommer også frem i naturfaglærerens erkjennelse at den økonomiske og sosiale dimensjonen er mer kompliserte. «Det blir nok mest fokus på miljø. Dette fordi flere av elevene ikke er helt modne for å se sammenhengen». Engelsklæreren kommer ikke med en forklaring, men hevder at den økonomiske delen blir vektlagt minst: «Økonomi kommer nok sist og blir vektlagt minst». Ingen av lærerne forklarer den ubalanserte vektleggingen med at de ulike dimensjonens varierer i relevans til eget undervisningsfag. Det blir likevel lagt merke til at naturfagslæreren trekker frem miljø som mindre komplisert enn den økonomiske og sosiale dimensjonen. Det vil være nærliggende å tro at en med utdanning innenfor økonomi ville vektlagt dimensjonene annerledes.

Samtidig må det trekkes frem at UBU er et tverrfaglig emne som skal vises i alle fag. Analysene i rapporten av Fagfornyelsen peker på vanskeligheter og uklarheter i tolkningsprosessen og omsettingen fra tolkning til praktisk handling (Karseth et al., 2020). Ledelsene på skolene har et ansvar for å gjøre at lærerne får tid og mulighet til å tolke og ta i bruk den nye læreplanen (Blikstad-Balas, 2020). Begrepene og det teoretiske og praktiske innholdet i overordnet del må arbeides med i lærerkollektivet slik at praksisen står i samsvar med læreplanen (Haug, 2020).



## 6 KONKLUSJON

Denne studien hadde som mål å svare på problemstillingen: «Hvordan beskriver noen lærere og rektor arbeidet med Utdanning for bærekraftig utvikling og stedsbasert læring ved en Grønt flagg- sertifisert skole»

Studien konkluderer med at skolen har en felles forståelse for både UBU og stedsbasert læring, men den naturfaglige og miljømessige vinklingen er til stede. Videre konkluderes det med at samtlige lærere i denne studien føler de har for lav kompetanse til å drive med stedsbasert læring for å fremme UBU. Det er den praktiske kompetansen om stedsbasert læring som blir trukket frem av lærerne som eksempler på hull i kompetansen.. Rektor er uenig med lærerne og mener de har god nok kompetanse til å drive med stedsbasert læring for å fremme UBU. Lærerne mener de selv har ansvar for egen kompetanseheving. Rektor tar derimot det fulle ansvaret for skolens virksomhet, også kompetanseheving blant personalet:

Samtlige lærere nevner eksterne aktører som en god metode for å fornye og heve kompetansen. Både rektor og engelsklærer 1 kan tolkes å være enige i at det å få inn eksterne aktører ikke fører til en vedvarende endring i kompetansenivået. Eksterne aktører øker kompetansen til enkeltlæreren, men stopper der.

Rektor trekker frem elevaktiv læring, variasjon og prosjektarbeid som foretrukne metoder i arbeidet med UBU. Rektor trekker ikke stedsbasert læring frem spesifikt, men «friluftaktiviteter» blir nevnt, som i mange tilfeller kan tolkes som en form for stedsbasert læring. Organisatoriske helhetlige grep mot UBU som miljølekse, uteskoleuke og søppelsortering blir brukt i skolen. Videre understreker rektor viktigheten av et felles driv mot samme sak og at dette er en sak alle må være sammen om. Samtidig er ansvarsfordelingen i stor grad på rektors side og lærernes metodefrihet fremstår som stor. Stedsbasert læring kommer frem som en metode som innebærer mye potensiale for elevenes utvikling, men mine funn tyder på at ressurs- og kompetansemangel er årsaken til at metoden ikke benyttes i stor grad.

Mine funn peker på at den aktuelle skolen tilbyr en helhetlig undervisning innenfor miljødimensjonen. Retningslinjene til Grønt- flagg sertifiseringen er i stor grad rettet mot miljø, og involverer muligens ikke alle dimensjonene i stor nok grad til at UBU er en del av skolekulturen. Kanskje kreves det like retningslinjer for den økonomiske og den sosiale dimensjonen også.

## 7 LITTERATURLISTE

- Andresen, M. U., Høgmo, N. & Sandås, A. (2014). Learning from ESD Projects During the UN Decade in Norway. I R. Jucker & R. Mathar (Red.), *Schooling for Sustainable Development in Europe* (s. 241-255) (Schooling for Sustainable Development). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-09549-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-09549-3_14)
- Birdsall, S. (2014). Measuring student teachers' understandings and self-awareness of sustainability. *Environmental education research*, 20(6), 814-835. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833594>
- Birkeland, I. J. (2014). *Kulturelle hjørnesteiner : teoretiske og didaktiske perspektiver på klimaomstilling*. Cappelen Damm akademisk.
- Bjønness, B. & Sinnes, A. T. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole? *Acta didactica Norge*, 13(2). <https://doi.org/10.5617/adno.6474>
- Blikstad-Balas, M. (2020). Godt arbeid med læreplaner sammen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-laereplaner/godt-arbeid-med-laereplaner-sammen/263205>
- Blum, N., Nazir, J., Breiting, S., Goh, K. C. & Pedretti, E. (2013). Balancing the tensions and meeting the conceptual challenges of education for sustainable development and climate change. *Environmental education research*, 19(2), 206-217. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.780588>
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H.-O. & Bergman, E. (2012). The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: discipline bound differences and teaching traditions. *Research in science & technological education*, 30(2), 185-207. <https://doi.org/10.1080/02635143.2012.699891>
- Burgess, J., Harrison, C. M. & Filius, P. (1998). Environmental Communication and the Cultural Politics of Environmental Citizenship. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 30(8), 1445-1460. <https://doi.org/10.1068/a301445>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed. utg.). Sage.
- CPBE. (u.å.). *What is Place-based Education?* Hentet 10.04. 2022 fra <https://www.antioch.edu/centers-institutes/center-place-based-education/>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4th ed., international student ed. utg.). Sage.
- Dale, A. & Newman, L. (2005). Sustainable development, education and literacy. *International journal of sustainability in higher education*, 6(4), 351-362. <https://doi.org/10.1108/14676370510623847>
- Det kongelige, kirke-, utdannings- & forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*
- Dettweiler, U. & Lauterbach, G. (2020). Hvorfor uteskole alltid er en god idé. *Aftenbladet*. <https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/OnyePo/hvorfor-uteskole-alltid-er-en-god-ide>
- Dewey, J. & Hinchey, P. H. (2018). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. Myers Education Press.
- Dyment, J. E. & Hill, A. (2015). You mean I have to teach sustainability too? Initial teacher education students' perspectives on the sustainability cross-curriculum priority. *Australian Journal of Teacher Education*, , 40(3). <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss3/2/>
- Eames, C., Cowie, B. & Bolstad, R. (2008). An evaluation of characteristics of environmental education practice in New Zealand schools. *Environmental education research*, 14(1), 35-51. <https://doi.org/10.1080/13504620701843343>
- Eriksen, K. G. (2017). Bærekraftig utvikling som samfunnsfaglig tema. *Bedre skole*, (2).

- Falkenberg, T. & Babiuk, G. (2014). The Status of Education for Sustainability in Initial Teacher Education Programs: A Canadian Case Study. *International journal of sustainability in higher education*, 15(4), 418-430. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2012-0088>
- Fiskum, T. A. & Husby, J. A. (2014). *Uteskoledidaktikk : ta fagene med ut*. Cappelen Damm akademisk.
- FN. (2021). Bærekraftig utvikling. <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom : variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt forl.
- Gabrielsen, A. (2019). Kontekst for læring. Nærmiljø som læringsarena i utdanning for bærekraftig utvikling. I. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Gabrielsen, A. & Fjørtoft, I. (2014). Nærmiljøet som læringsarena. <https://www.natursekken.no/c2107252/artikkel/vis.html?tid=2097229#:~:text=Bruk%20av%20n%C3%A6rmilj%C3%B8et%20som%20l%C3%A6rings,om%20konsekvenser%20av%20menn%20eskers%20bruk>.
- 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*, 14(4), 335-349. <https://doi.org/10.5617/nordina.4442>
- Gadotti, M. (2010). Reorienting Education Practices towards Sustainability. *Journal of education for sustainable development*, 4(2), 203-211. <https://doi.org/10.1177/097340821000400207>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gough, A. (2013). The emergence of environmental education research: A "history" of the field. I Robert B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (Red.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (s. 13-22). Taylor & Francis Group.
- Grønt-flagg. (2022). *Grønt flagg*. <https://grontflagg.fee.no/>
- Haug, P. (2020). Fagfornyninga i reformhistorisk perspektiv *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-historie/fagfornyinga-i-reformhistorisk-perspektiv/263362>
- Jegstad, K., Jøsok, E., Ryen, E. & Sandvik, M. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>
- Jegstad, K. M. & Sinnes, A. T. (2015). Chemistry Teaching for the Future: A model for secondary chemistry education for sustainable development. *International journal of science education*, 37(4), 655-683. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.1003988>
- Jeronen, E., Palmberg, I. & Yli-Panula, E. (2016). Teaching Methods in Biology Education and Sustainability Education Including Outdoor Education for Promoting Sustainability—A Literature Review. *Education sciences*, 7(1), 1. <https://doi.org/10.3390/educsci7010001>
- Jordet, A. H. N. (2007). "Nærmiljøet som klasserom" : en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). Læremiddelforskning etter LK06- Eit kunnskapsoversyn. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/laremiddelforskning\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/laremiddelforskning_lk06.pdf)
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). FAGFORNYELSENS LÆREPLANVERK- Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. <https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>
- Kirke & skoledepartementet. (1922). *Normalplan for landsfolkeskolen*. J.M. Stenersens forlag.
- Kirke & undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. Aschehoug. <https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#3>

- Korsager, M. & Scheie, E. (2015). *Nøkkelfaktorer for utdanning for bærekraftig utvikling – et eksempel fra en norsk ungdomsskole*. Naturfagsenteret.  
<https://www.natursekken.no/c1187995/artikkel/vis.html?tid=2102116>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskap for en felles framtid- Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter\\_og\\_planer/strategi\\_for\\_ubu.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/strategi_for_ubu.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., McKeown, R. & Hopkins, C. (2016). Contributions of Education for Sustainable Development (ESD) to Quality Education: A Synthesis of Research. *Journal of education for sustainable development*, 10(2), 226-242.  
<https://doi.org/10.1177/0973408216661442>
- Lian, L.-B. (2011). Stedsbasert læring-Teoretisk grunnlag. I. Friluftsrådernes landsforbund.  
<https://docplayer.me/40987897-Stedsbasert-laering-teoretisk-grunnlag.html>
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental education research*, 16(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>
- Møller, J. (2020). Fagfornyelsen – utfordringer og muligheter for skoleledere. *Utdanningsnytt*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-profesjonsfellesskap/fagfornyelsen--utfordringer-og-muligheter-for-skoleledere/263448#:~:text=En%20skoleleder%20m%C3%A5%20h%C3%A5ndtere%20b%C3%A5de,et%20felt%20med%20sterke%20spenninger.&text=Med%20fagfornyelsen%20har%20skolen%20f%C3%A5tt%20nye%20l%C3%A6replaner%20fra%20skole%C3%A5ret%202020%2F2021.>
- Naturfagsenteret. (2010). *Læreplananalyse – utdanning for bærekraftig utvikling*.  
<https://www.natursekken.no/c1188058/binfil/download2.php?tid=2090223>
- Naturfagsenteret. (2015). Undervisning i bærekraftig utvikling. *Tidsskrift KIMEN* 1/15.  
<https://www.naturfagsenteret.no/binfil/download2.php?tid=2124018>
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teolog. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf> (5)
- NMBU. (u.å.). *Utdanning for bærekraftig utvikling ('UBU i praksis')*. NMBU - Norges miljø- og biovitenskapelige universitet. Hentet 01.04.2022 fra  
<https://www.nmbu.no/prosjekter/node/35461>
- Nord Universitet. (u.å.). *Studenters ansvar for personvern i oppgaveskriving*. Hentet 10.03.2022 fra  
<https://www.nord.no/no/om-oss/personvern/studentoppgaver#&acd=c4c4287d-a5a6-e98d-63ee-ef1f8c883ea1>
- NOU. (2015). *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NSD. (u.å.). NSD: Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir akademisk forl.
- Regjeringen. (2021). *Voluntary National Review 2021 Norway- Report on the Implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development*. N. Ministry & o. L. G. a. Modernisation.

Norwegian Ministry of Local Government and Modernisation.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cca592d5137845ff92874e9a78bdadea/no/pdfs/voluntary-national-review-2021.pdf>

- Remmen, K. B. (2019). Sammenhenger mellom natur og samfunn gjennom feltarbeid i geograf. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftsdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Remmen, K. B. & Frøyland, M. (2017). Utvidet klasserom» – Et verktøy for å designe uteundervisning i naturfag. *Nordina : Nordic studies in science education*, 13(2), 218-229. <https://doi.org/10.5617/nordina.2957>
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). A review of Research on Outdoor Learning. <https://www.informalscience.org/sites/default/files/Review%20of%20research%20on%20outdoor%20learning.pdf>
- Sandås, A. & Isnes, A. (2015). Utdanning for bærekraftig utvikling. *Tidsskrift KIMEN* 1/15. <https://www.naturfagsenteret.no/c2058927/binfil/download2.php?tid=2124018>
- Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2013). *Qualitative research : the essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Scheie, E. & Korsager, M. (2014). Naturfag. *Naturfagsenteret rapport*, 2(2014). <https://www.naturfagsenteret.no/binfil/download2.php?tid=2091872>
- Scheie, E. & Korsager, M. (2015). Utdanning og undervisning for bærekraftig utvikling. <https://www.natursekken.no/c1187995/artikkel/vis.html?tid=2102114>
- Scheie, E. & Stromholt, S. (2022). The Sustainable Backpack: Education for sustainable development through a nationwide professional development program. *Acta didactica Norge*.
- Scott, W. (2013). Developing the sustainable school: thinking the issues through. *Curriculum journal (London, England)*, 24(2), 181-205. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.781375>
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling : hva, hvorfor og hvordan?* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. T. & Jegstad, K. M. (2015). Utdanning for bærekraftig utvikling: To unge realfaglæreres møte med skolehverdagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95 (4), 248-259.
- Sinnes, A. T. & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta didactica Norge*, 11(3), 7. <https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Sjaastad, J., Carlsten, T. C., Opheim, V. & Jensen, F. (2014). Evaluering av Den naturlige skolesekken. Utdanning for bærekraftig utvikling på ulike læringsarenaer. . *NIFU*.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. & Skolen som arbeidsplass: trivsel, m. s. o. u. (2012). *Skolen som arbeidsplass : trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforl.
- Smith, G. A. (2013). Place-based education. I R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (Red.), *International handbook of research on environmental education* (s. 213-220). Routledge.
- Sobel, D. (2005). *Place-based education : connecting classrooms and communities* (Bd. no. 4). Orion Society.
- Soini, K. & Birkeland, I. (2014). Exploring the scientific discourse on cultural sustainability. *Geoforum*, 51, 213-223. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2013.12.001>
- Stalengen, T.-K. (2021). BÆREKRAFTIG UTDANNING: Snart 100 år med bærekraft-perspektiver i norske læreplaner. <https://blogg.forskning.no/blogg-nabu/snart-100-ar-med-baerekraftperspektiver-i-norske-laereplaner/1798317>
- Sterling, S. (2010). Living "in" the Earth: Towards an Education for Our Times. *Journal of education for sustainable development*, 4(2), 213. <https://doi.org/10.1177/097340821000400208>
- Stevenson, R. B., Wals, A. E. J., Brody, M. & Dillon, J. (2013). The Evolving Characteristics of Environmental Education Research. I R. B. Stevenson, A. E. J. Wals, M. Brody & J. Dillon (Red.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (s. 512-517). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203813331>

- Stoknes, P. E. (2014). Rethinking climate communications and the “psychological climate paradox”. *Energy research & social science*, 1, 164-170. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2014.03.007>
- Straume, I. S. (2016). Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2, 1-19. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.282>
- Sundstrøm, E. M., Killengreen, S. T., Misund, S. & Kjøller, H.-G. (2019). Realisering av utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) – slik erfart av et utvalg naturfaglærere i videregående skole. *Nordina : Nordic studies in science education*. <https://doi.org/10.5617/nordina.6142>
- Tarnanger, K. K. (2021). GRØNT FLAGG OG FNS BÆREKRAFTSMÅL- HVORDAN BIDRAR GRØNT FLAGG TIL Å NÅ BÆREKRAFTSMÅLENE. <https://static1.squarespace.com/static/5e1f0d8c37e0e628bc3a5ff8/t/60acb35d4f597a16e4d6f48c/1621930851126/Gr%C3%B8nt+Flagg+og+FNs+b%C3%A6rekraftsm%C3%A5l.mai2.v2.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl. UHR-Lærerutdanning. (2018). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10: . [https://www.uhr.no/f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf)
- UNESCO. (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005- 2014. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629>
- UNESCO. (2012). Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development (Report). *Journal of education for sustainable development*, 7(1), 135-136. <https://doi.org/10.1177/0973408213495614e>
- UNESCO. (2014a). *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- UNESCO. (2014b). Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_eng)
- UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals-Learning Objectives. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco\\_education\\_for\\_sustainable\\_development\\_goals.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i naturfag (NAT1-03)*. <https://www.udir.no/kl06/nat1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NAT01-04.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vander Ark, T., Liebtog, E. & McClennen, N. (2020). *The power of place : authentic learning through place-based education*. ASCD.
- Vedvik, K. O. (2020). Lærere har sett uteskolens mange muligheter. *Utdanningsnytt*. <https://www.utedanningsnytt.no/korona-sommer-2020-uteskole/laerere-har-sett-uteskolens-mange-muligheter/242990>
- Wals, A. E. J. (2010). Between knowing what is right and knowing that is it wrong to tell others what is right: on relativism, uncertainty and democracy in environmental and sustainability education. *Environmental education research*, 16(1), 143-151. <https://doi.org/10.1080/13504620903504099>
- WCED. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future* (O. Dahl, Red.). <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Wigestrånd, I. L. & Berntsen, K. (2021). Klasserommet er ikke det beste stedet for all læring. *Utdanningsnytt*. <https://www.utedanningsnytt.no/friluftsliv-knut-berntsen-uteskole/klasserommet-er-ikke-det-beste-stedet-for-all-laering/287929>
- Wolla, I. A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole : en todelt kvantitativ undersøkelse om ungdomsskoleelever og deres naturfaglærere* [Høgskolen i Oslo og Akershus]. Oslo.

Aaslid, B. E., Harsvik, T. & Convery, I. (2019). Utdanning for bærekraftig utvikling – mellom intensjoner og praksis. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2019/utdanning-for-barekraftig-utvikling--mellom-intensjoner-og-praksis/>

## 8 VEDLEGG

### 8.1 Vedlegg 1: GODKJENNING FRA NSD

06.05.2022, 14:19

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Vurdering

### Referansenummer

870461

### Prosjekttittel

Masterprosjekt i naturfag

### Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Karin Stoll, karin.stoll@nord.no, tlf: 75057878

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Andreas Brekkan, andreas.brekkan@student.nord.no, tlf: 90913489

### Prosjektperiode

04.01.2022 - 18.05.2022

### Vurdering (2)

---

#### 15.02.2022 - Vurdert

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Endringen består i at spørreskjema er lagt til som datakilde i prosjektet.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Henning Levold

Lykke til videre med prosjektet!

#### 17.11.2021 - Vurdert

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/618f8322-7b94-43f0-8462-3750418e2d8a>

1/3



Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.11.2021. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettfærdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold  
Lykke til med prosjektet!

## Vil du delta i forskningsprosjektet

På hvilken måte bruker en grønt flagg skole stedsbasert læring i UBU undervisningen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere temaene utdanning for bærekraftig utvikling og bruken av stedsbasert læring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Det jeg i all hovedsak håper å oppnå med masteroppgaven er å kaste lys på viktigheten av bruk av stedsbasert læring og utdanning for bærekraftig utvikling. Basert på egne erfaringer vet jeg at stedsbasert læring kan være svært lærerikt og motiverende. Derfor vil jeg forsøke å se forskjeller på utbyttet av forskjellige praksiser av stedsbasert læring som kan fremme bærekraftig utvikling. Gjennom intervju vil jeg forsøke å komme frem til hva som skaper muligheter og hva som skaper utfordringer i arbeidet med UBU i uteundervisning.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til spørreundersøkelsen består av lærere på 5-10 trinn.

Det vil også bli aktuelt for ledelse på grunnskolen å kunne delta i intervju

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du som rektor velger å delta innebærer det å delta i et intervju som tar ca. 30 minutter. I intervjuet vil jeg be deg om å svare på spørsmål som har tilknytning til utdanning for bærekraftig utvikling og uteundervisning. Intervjuer vil ta lydopptak og notater av intervjuet.

Hvis du som lærer velger å delta innebærer det å fylle ut en anonym spørreundersøkelse som tar ca. 20 minutter.

### 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.

- Det vil kun være jeg, Andreas Brekkan og mine veiledere Karin Stoll og Wenche Sørmo som vil ha tilgang til dine personopplysninger

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil oppbevares lagret på en innelåst ekstern harddisk. Navn og øvrige personopplysninger vil ikke brukes i oppgaven og det vil derfor være umulig å gjenkjenne informanten.

### Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18.mai 2021. Etter denne datoen vil lydopptak og annet materiell slettes.

### 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 Nord 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:

- Nord Universitet ved veiledere Karin Stoll. Epost: karin.stoll@nord.no, Wenche Sørmo. Epost: wenche.sormo@nord.no eller student Andreas Brekkan. Epost: andreas.brekkan@student.nord.no
- Vårt personvernombud: Gisle Pettersen. Epost: gisle.i.pettersen@nord.no

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

Karin Stoll og Wenche Sørmo  
(Forsker/veileder)

Andreas Brekkan  
Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i spørreundersøkelse

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.3 Vedlegg 3: SPØRREUNDERSØKELSE

13.05.2022, 22:58

Spørreskjema grønt flagg skole – Rapport - Nettskjema





### Rapport fra «Spørreskjema grønt flagg skole»

Innhentede svar pr. 12. mai 2022 22:54



- Leverte svar: **3**
- Påbegynte svar: **0**
- Antall invitasjoner sendt: **5**

#### Med fritekst svar

Hvilke(t) fag underviser du i? \*

Svar	Antall	Prosent	
Naturfag	1	33,3 %	
Norsk	0	0 %	
Matematikk	1	33,3 %	
Engelsk	3	100 %	
Samfunnsfag	1	33,3 %	
Andre fag	0	0 %	

Har du jobbet på en skole som IKKE har Grønt flagg- sertifisering tidligere?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	1	33,3 %	
Nei	2	66,7 %	

Hvis ja: Hva er de største forskjellene når det kommer til Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) og bruk av stedsbasert læring på en vanlig skole kontra en skole med Grønt- flagg sertifisering?

Hvis nei, hopp over dette spørsmålet

- Det er jo at vi har organisatoriske grep for å følge opp at vi er Grønt Flagg-skole. Dvs. at vi har markeringer, miljøekse på ukeplanen og miljølever. Alle rom har også seppelsortering.



Hva legger du i begrepet utdanning for bærekraftig utvikling i skolen?

- At elevene skal kjenne til teori og problematikk knyttet til miljø og bærekraft, og hvilke valg de kan ta for å arbeide for en mer bærekraftig verden.
- Å gi elevene kunnskap i hvilke bærekraftige valg de kan ta. Skape holdninger og verdier som bidrar til å skåne miljøet.
- Det jeg legger i begrepet er at elevene skal få en forståelse av at alt henger sammen, og at de skal få en følelse av at de kan gjøre en forskjell. De skal lære hvordan de kan ta vare på naturen, og samtidig skjønne at eget forbruk påvirker miljøet.

Hva legger du i begrepet stedsbasert læring?


- At elevene lærer på et sted utenfor skolen. Det må være en grunn til at man velger stedet, for eksempel historie eller praktiske forhold som kan benyttes (planteliv, dyreliv, steiner, vekt).
- Å "flytte" læringen til steder som er med på å styrke undervisningen. Lærer man om sopp, drar man ut i skogen f. eks.
- Stedsbasert handler for meg om å bruke andre arenaer enn klasserommet. F.eks. undersøke livet i fjæra - samle plastavfall i fjæra o.l.

Hvor ofte er bærekraftig utvikling tema i din undervisning?

Svar	Antall	Prosent	
2- 4 ganger i uken eller mer	0	0 %	
1 gang i uken	0	0 %	
2- 3 ganger i måneden	2	66,7 %	
Sjeldnere	1	33,3 %	
Annet	0	0 %	

Hvis annet, utdyp:

Hvor ofte bruker du stedsbasert læring?


Svar	Antall	Prosent	
2- 4 ganger i uken eller mer	0	0 %	
1 gang i uken	0	0 %	
2- 3 ganger i måneden	0	0 %	
Sjeldnere	3	100 %	
Annet	0	0 %	

Hvis annet, utdyp:

Hvor ofte bruker du stedsbasert læring for å fremme UBU?

<https://nettskjema.no/user/form/submission/report.html?id=251262>

1/3

Svar	Antall	Prosent
2-4 ganger i uken eller mer	0	0 %
1 gang i uken	0	0 %
2-3 ganger i måneden	0	0 %
Sjeldnere	3	100 % 
Annet	0	0 %

Hvis annet, utdyp:

Gi eksempler på hvilken måte stedsbasert læring kan brukes for å fremme UBU

- Gjenbruksstasjoner, rydding i fjæra, se grønne alternativer mot tidligere praksis
- Dersom elevene får et positivt forhold til naturen kan dette være med på å gi dem et ønske om å ta vare på naturen, også i framtiden.
- Jeg har god erfaring med livet i fjæra - da det ofte mye sappel i fjæra slik at elevene kan se at gjenstander de bruker i sin hverdag ender opp i naturen. Skolen har også et samarbeid med 4H slik at elever får dyrke egne grønnsaker. Vi har også besøkt fiskemottak og SalmoSalar (undervisningssted om lakseoppdrett) - som et ledd i arbeidet med bærekraftig havbruk.

Hvilke muligheter gir bruken av stedsbasert læring i undervisning generelt og i UBU?

- En dypere forståelse og innlevelse hos elevene, og en førstehåndserfaring hvor begreper og kontekst kommer frem på en naturlig måte.
- Elevene blir mer kjent med nærmiljøet. Mange elever kan være mer motiverte for undervisning utenfor klasserommet.
- Jeg opplever at elevene er mer motivert og at de husker mer av det vi har gjort andre steder enn på skolen.

Er det noen utfordringer ved å bruke stedsbasert læring for å fremme UBU?

Eventuelt hvilke og hvordan kan de løses?

- Dersom det ikke er godt nok gjennomtenkt hvorfor man skal benytte dette stedet. Å ha stedsbasert læring for stedets skyld, i stedet for læringsmålet.
- Transport. Velge steder man kan gå/sykle til. Kan kreve mer planlegging.
- Jeg synes det er vanskelig å finne ideer til steder man kan trekke inn i undervisningen. Transport til og fra er en utfordring da det kan koste penger. Vi sykler om det er nært nok. Vi booker den kommunale bussen om den er ledig - noe den sjelden er.

Hvilke ressurser kreves for å bruke stedsbasert læring for å fremme UBU?

- Nok personale til å kunne ta med en gruppe/klassen/trinnet ut på tur. Ha gjort en risikovurdering opp mot eventuelle farer på velen bort og stedet.
- Krever god vaksentetthet, spesielt når undervisningen flyttes ut.
- Vi er avhengig av å ha nok voksne med oss på tur.

Hvilke metoder bruker du i stedsbasert læring for å fremme UBU?

- Usikker.
- Det kan være forskjellig. Ofte samtaler vi der og da. Noen ganger er det feltarbeid (at de undersøker noe). Noen ganger blir det et etterarbeid på skolen.

Er det noen læringsarenaer du bruker oftere enn andre for å fremme UBU i din undervisning? Hvilke og hvorfor?

- Miljøorg/gjenbruksstasjoner.
- turområder i nærområdet.
- Vi er ofte i fjæra. Som sagt fordi det reker i land mye sappel. Det er også lett å finne mye dyreliv.

Merker du noen forskjeller på elevene med tanke på engasjement eller læringsutbytte når du bruker andre læringsarenaer enn klasserommet? På hvilken måte?

- De sitter igjen med mer kunnskap og husker det bedre, episoden er lagret. Selv om de ikke husker all faktakunnskap, sitter det igjen et overordnet bilde av aktiviteten.
- spesielt urolige elever virker mer motiverte.
- Som tidligere nevnt opplever jeg at elevene er mer motivert og husker mer av det som har skjedd f.eks. på et besøk på museum eller læringscenter.

Har du i din undervisning fokusert på alle de tre perspektivene i utdanning for bærekraftig utvikling; "miljø, samfunn og økonomi", i stedsbasert læring? Hvis ikke; hvorfor er bare enkelte av perspektivene vektlagt?

- Alt blir vektlagt, men ikke i like stor grad. Økonomi kommer nok sist og blir vektlagt minst.
- ja
- Det blir nok mest fokus på miljø. Dette fordi flere av elevene ikke er helt modne for å se sammenhenger. Men vi har jobbet med bærekraftig havbruk i lys av alle tre perspektiv. Arbeidsplasser. Eksport. Bærekraftig utvikling.

Føler du at du har nok kompetanse til å drive med UBU i stedsbasert læring?

Hvis "nei"; hva mangler du?

- Nei. Kunnskap om gode steder som kan knyttes opp mot mål i læreplanen på en god måte.
- nei. usikker på hva eg mangler
- Nei. Jeg mangler den praktiske kompetansen i form av ideer og kunnskap om gode steder å bruke i undervisningen - og hvilke temamål som passer på de ulike stedene. Samt hvilket utstyr jeg trenger og skulle gjerne hatt flere ideer til arbeidsmåter.

Hvem har ansvaret for at lærerne skal være oppdatert på slik kompetanse?

- Lærerne selv.
- lærerne selv, og lederne på skolen.
- På mange måter er det vel lærernes ansvar å være oppdatert, men det er ikke all kunnskap som er like lett å lese seg til. Derfor er deling av gode opplegg og ideer kjempeviktig.

Hvordan arbeider du for å oppdatere deg på slik kompetanse? Hvilken metode foretrekker du?

Stikkord: egenstudie, tverrfaglig team, kurs, eksterne aktører osv

- Helst eksterne aktører, men vi har hatt det innom tidligere. Dersom det ikke settes inn i en gjennomgående tanke i skolekulturen vil det forsvinne igjen.
- kurs lære fra kollegaer eksterne aktører
- Jeg foretrekker kurs. Det er også flott når man får inn eksterne aktører.

Hvordan opplever du at ledelsen er med på å skape muligheter for å fremme UBU i stedsbasert læring?

Beskriv også om det er noe du mener kunne vært gjort annerledes

- De ønsker gjerne at vi skal gjøre dette, men det er ikke satt inn i en gjennomgående tanke i skolekulturen, og dermed vil det ikke vare.
- Ledelsen er med og positive. Videre sender tilbud fra eksterne aktører.
- Dette synes jeg er vanskelig å svare på. Jeg er ganske ny på denne skolen.

## 8.4 Vedlegg 4: INTERVJUGUIDE

### **Introduksjon**

- Ønske velkommen
- Presentasjon av masterprosjektet
- Formålet med intervjuet
- Deltakeren blir informert og skriver under på samtykkeskjemaet.
- Forklare nærmere hvorfor intervjuet blir tatt opp og hvordan det vil bli behandlet
- Spørre om deltakeren har noen spørsmål før vi starter

### **1. Forståelse og holdninger**

- Hvordan forstår du begrepet bærekraftig utvikling?
- Hva er utdanning for bærekraftig utvikling for deg?  
Hvorfor er det viktig?
- Hva er din forståelse av begrepet stedsbasert læring?

### **Praktiske muligheter og utfordringer**

**Hvordan prioriteres UBU og stedsbasert læring i deres skole?**

**Hvorfor?**

**Hvilke metoder foretrekker du blir brukt i stedsbasert læring for å fremme BU?**

- Prosjektarbeid, stedsbasert læring, tverrfaglig
- 

**Hvilke ressurser kreves for å bruke stedsbasert læring for å fremme UBU?**

**- Hvordan sikrer du at ressursene er til stede?**

**Tenker du at det er mer krevende å bruke stedsbasert læring for å fremme UBU?**

- Hvorfor/hvorfor ikke?

**Hvordan sikrer du at UBU gjennomsyrrer skolehverdagen?**

**Hvem har ansvar for at UBU er en viktig del av skolens arbeid?**

- Arbeidsfordeling, enkeltlærere? Tverrfaglige team? Ledelse?

**Mener du at lærerne på skolen har god nok kompetanse til å drive UBU i stedsbasert læring?**

**Hvem har ansvaret for å fornye denne kompetansen?**

Tverrfaglig team, ledelse, ildsjeler, egenstudie

Nevn 3 ord som er beskriver arbeidet i en Grønt flagg skole

## 8.5 Vedlegg 5: TRANSKRIBERT INTERVJU

Intervju med rektor på Grønt flagg- skole.

I=Intervjuer

R= Rektor

1. I: Yes, da er vi i gang.
2. **R:**Ja.
3. I: Så da trenger jeg bare en bekreftelse på at du har blitt informert om formålet med intervjuet og at du har skrevet under et samtykkeskjema.
4. **R:**Ja, da.
5. I: Og at du er rektor på en skole med grønt flagg- sertifisering
6. **R:**Ja, ja.
7. I: Det gjør du.
8. **R:**Ja.
9. I: Yes. Intervjuet er bygd opp sånn at først så går vi gjennom litt ulike begreper og så vil jeg bare ha litt forståelse og hvordan holdninger du har til de da. Og så går vi litt over til praktiske muligheter og utfordringer
10. **R:**OK ja.
11. I: Så hvordan du forstår begrepet bærekraftig utvikling?
12. **R:**Det er jo et veldig stort begrep som er vanskelig å legge noe smått i, men som totalen av det så tenker jeg på at vi skal bruke de ressursene som vi har uten unødvendig slitasje og de skal brukes på en sånn måte at de ikke blir brukt opp, men kan videreføres til generasjonene etter oss. Kan nyttiggjøres av det vi har uten å ta gleden og nytten av neste glede.
13. I: Så kan vi gå inn på utdanning for bærekraftig utvikling
14. **R:**Det starter vel i barnehagen vil jeg håpe. Ja, det er jo blitt et begrep som er veldig opp og kjent de siste årene og jeg tror jo, og opplever jo at både barnehage og skole er veldig opptatt av det og jobber med det på ulike måter og tilpasses sitt utgangspunkt. Ja, og så er det og et eksempel at du skriver master om begrepet. Ja, så det følger jo hele linjen.
15. I: Ja, hvorfor er det viktig?
16. **R:**Det er viktig fordi at vi skjønner at det er egentlig knapphet på ressurser hvis man ikke forvalter de riktig. Før så trodde man kanskje at det er her og nå, og vi bruker det vi kan til egen fortjeneste, egen vinning. Men så ser vi jo kanskje større sammenhenger nå og vi ser også at det er mer sårbart, for vi mister ressurser over tid som vi oppdaget etterpå at vi hadde trengt.
17. I: Hva er din forståelse av begrepet stedsbasert læring?
18. **R:**Da tenker jeg på å ta i bruk det nærmiljøet vårt det som er nært og lett tilgjengelig. Og være kjent med lokalmiljøet og de mulighetene som finnes for å drive læring for vår del da.
19. I: Ja, ok.
20. **R:**Eller at man ikke er nødvendigvis i nærmiljøet, men at man drar til hvis det er det som kreves at man drar til det stedet der det er naturlig å undervise i det temaet som det miljøet egner seg for.

21. I: Hvordan tror du at det gir et bedre eller dårligere utbytte for elevene?
22. **R:**Jeg tror absolutt på et bedre utbytte, og det er jo fordi at det skal jo oppleves relevant. Det skal oppleves som ekte og det tror jeg jo det gjør mer når man ser det i naturen eller hvor det måtte være. At det ikke er konstruerte miljø.
23. I: Hvordan blir det i forhold til vanlig klasseromsundervisning? Ser du noen forskjeller på utbytte eller engasjementet da?
24. **R:**Ja, ser store forskjeller. Det er jo.. Jeg ser det som en kjempefordel for elevene fordi de gjennomskuer jo lett.. Altså de ser jo at det her er relevant. De ser at det er ekte og ordentlig og de blir mer engasjert i stedsbasert læring eller hvis det er ute. Så tror jeg jo at de får gjøre mer og de får bidra mer aktivt fysisk og få det inn på ulike måter. Jeg tror nok det er en annen motivasjon. Noen av elevene sier jo også at: «vi hadde ikke skole vi var ute og gjorde sånn og sånn». Så de opplevde ikke det som den tradisjonelle skolen. Så jeg tror man også når frem til flere og man kan tilpasse ute i det miljøet man underviser.
25. I: Så de er kanskje ikke like bevisst på hvilke fag de har engang?
26. **R:**Nei, og det kan jo være en ulempe. Så der kreves det og av læreren at man er tydelig på at her har vi faktisk gjort sånn og sånn, vi har lært sånn og sånn, og det det skal vi kunne dra med oss. Men samtidig så er det jo flott at de lærer på en måte der det oppleves som både at dem vil ha den den læringen og at dem tar imot den og finne ut av den selv. Vi har jobbet mye med... Vi har også ansvarlige for XX-badet og svømmeopplæringen. Og der har de jobbet mye med det her oppdagende læring og læring gjennom lek. At de skal oppleve ting for å lære ut av det. Så det er jo en form for stedsbasert fordi at det er XX-badet ja.
27. I: Ja, det «oppdagende» er det samme som utforskende på en måte?
28. **R:**Ja, på en måte. Og den ene som er lærer der han skriver master om akkurat det.
29. I: OK. Hvordan prioriteres stedsbasert læring i deres skole? Har dere noen krav eller målsettinger om så mye?
30. **R:**Ja, det kan du egentlig... Vi har jo en årsplan. Den kunne du ha fått sett ja. Den kan jeg ta utskrift til deg. For der står det jo noe om hva vi gjør av ulike... Men, det er jo mer sånn felles aktiviteter for skolene. Vi har for eksempel... Ligger det fast på syvende. eller er det sjette trinn vi har variert littegrann. Sjette trinn har det vært. De har en uteskole- uke om høsten der vi har om ulike temaer det kan være sopp i all slags varianter og lage mat av... Og vi har ja en dag for hvert tema da. Så det har alle trinnene når vi går på det trinnet, så gjennomfører de den uka. Vi har samisk uke, vi har en del slike faste ting i tillegg til at det er opp til trinnene hva de ser er relevant å gjøre.
31. I: Du snakker mye om uteskole. Bruker dere noen andre lokale ressurser eller eksterne aktører på en sånn måte?
32. **R:**Vi har jo samarbeid med Newton. At vi kan ha elever der for eksempel. Vi har med museene her i byen, vi har XX-museet som ligger veldig nært på, også er det jo også det med det stedsbaserte. Det skal ikke være så langt å komme seg dit. Vi er jo heldig som ligger sentralt og har det lett tilgjengelig. XX bibliotek for eksempel er jo viktig for oss XX-museet og XX-. Der er det og systematikk i at alle femteklassingene i hele XX kommune har et undervisningsopplegg om XX som er både en lokal kunstner og en viktig person for landsdelen. Og det er jo ei av lærerne her som har drevet det prosjektet i mange år. Ja, så det er fast. Så vi gjør nok mange ting når vi får oversikten over det.



33. I: Hvordan er du med på å sikre at dette blir brukt da? Du nevner at du har en lærer som har drevet med det. Så er det basert på at ildsjelene som må ta tak eller?
34. **R:** Ja, altså XX kommune har jo også som helheten for det her XX X(kunstprosjekt)... Der er det kommet inn i den Kulturelle skolesekken. Så noen ting blir det jo systematikk ut av mens andre ting er det vi på skolen som jobber med selv. Ja, så det varierer jo. Det viktige det er å lage systematikken på egen skole sånn at man vet sånn at jeg vet at vi har uteskole- uke hvert år på sjette trinn for eksempel. Ja, vi har en del sånn friidrettsdag som vi arbeider med XX på. Vi har XX som er vårt nærområde. Vi bruker det veldig mye. Også på SFO.
35. I: Så du er med i planleggingsfasen er det du prøver å si?
36. **R:** Ikke av det praktiske. Det er jeg ikke, men jeg vet at vi gjennomfører det og vi er jo pådriver og vi diskuterer det jo. Og sånn at mitt ansvar kan du si, det er jo å ha samlet oversikt over «slik gjør vi det» og da så da følge opp at trinnene gjør det.
37. I: For å snakke litt mer om utdanning for bærekraftig utvikling. Hvordan prioritet har det i skolen deres?
38. **R:** Ja, i og med at vi er grønt flagg- skole det skal vi kanskje snakke litt mer om det. Om grønt flagg så er det jo systematikken der er jo at hele skolen jobber med det temaet. Både som vi har søkt på sertifisering av hvert år. Og at vi har et årshjul for hva vi gjør slags ting. Så det er jo vår utdanning av det, for elevene våre.
39. I: Har du noen metoder som du foretrekker blir brukt på skolen din for å fremme UBU?
40. **R:** Ja, jeg liker jo at elevene er aktive ja. Elevaktivitet og det må skape motivasjon hos elevene. Selv både med utforskning og utprøving og at det er lov å feile og alle de tingene der som jeg synes er viktig. Forsåvidt litt likt for oss voksne. Ja, det synes jeg det er jo metoder som jeg liker med elev... Og det er nå også de elevene som ikke er helt a4 og ikke synes det er så artig å sitte på stolene sine og ikke får det til bestandig å sitte i ro. De mestrer jo ofte det her med friluftaktiviteter og sånn type ting bedre enn mange andre gjør. Det er jo om å gjøre å løfte de opp og frem og ja, la de skinne litt.
41. I: Ja, så når du sier at det å være aktiv, er det... betyr det å gå ut av klasserommet da?
42. **R:** Nei, det trenger ikke nei. Det trenger det ikke og det er jo også det her med lærerne sine kompetanse til å utnytte elevaktivitet også inne. Og så er det viktig at det trenger ikke å være en hel uteskoledag eller en turdag eller sånt. Det kan være at vi har norsken ute i en undervisningsøkt eller gjør noe annerledes inne her. Jeg vet at man bruker å ha mye sånn ordrebus her inne, så da er elevene rundt om i gangene. Også henger det masse plakater der de har lett etter ting så det kan godt være innomhus også.
43. I: Ikke sant. Er det noe stort fokus på at det skal være prosjektarbeid, at det skal være tverrfaglighet eller på tvers av trinn eller?
44. **R:** Etter den nye læreplanen så er det jo mer fokus. Altså det går jo i bølger det der. For mange år siden så var det jo veldig «in» med prosjektarbeid og tverrfaglighet. Og småskolen er jo tradisjonelt flinkere til det enn mellomtrinnet og oppover, men det er jo økt fokus. At med nye læreplanen så er det jo det og spesielt på det med tverrfaglighet.
45. I: Det setter kanskje større fokus på samarbeid i team for lærerne?
46. **R:** Ja, og det er en ting som passer veldig bra for oss. Fordi at vi jobber i trinn og arbeidslag. Vi jobber ikke med en klasse og en lærer. Det er ingen som kan det hos oss

og hvis du er tilknyttet et trinn så har du ansvaret for alle elevene på det trinnet. Du er kontaktelev (lærer) for ofte 1/3 av dem. Men da er det fra begge gruppene og det gjør også at samarbeidet må være der. Det er alle sine elever, det er alle sine voksne. Det krever mye tid og samarbeid.

47. I: Hvordan er du med på å sikre at samarbeidet..

48. **R:**Ja, nå har vi satt av for vi har felles utviklingstid ukentlig. Og nå har vi altså... Min oppgave er jo alltid å legge til rette for og prioritere. Og nå har vi prioritert at trinnene skal for det første har de på fellestid lagt frem hvordan tverrfaglig tema de har jobbet med forrige skoleår. Vi har erfaringsdeling på det og nå har vi i tillegg 6- ukers planer ilag. Ja, hver sjettede uke logisk nok. Men at de da gjør det på trinn og jobber med tverrfaglighet. Ikke for at absolutt alle fag skal inn i hver periode, men for at man skal ha en helhetlig tanke over tid. Ja, så det er jo kanskje sånn at min lederoppgave går mye på det og med for plangruppe. For det vi leder jo mye gjennom plangruppen. At vi har hatt det som tema der. Vi har hatt en del teori på det. Vi har hatt plangruppesamling i hele kommunen med det som tema og. Så er det vår måte og ta det videre på

49. I: Hvordan ressurser kreves det for å bruke stedsbasert læring for å fremme UBU?

50. **R:**Det kreves jo en del utstyr noen ganger. Jeg tror det handler om gjøre å tenke enkelt. Og sånn det er ikke det er ikke bestandig. At det er de fancy tingene er det som trengs. Vi har jo også lagt til rette på skolen her sånn at vi har ski til utlån og sykler og skøyter og sånne ting. For at nettopp det med bærekraftighet som tanke. At alle trenger ikke å kjøpe alt. Og så er det det med tilgjengelighet. Vi er mottaksskole og vi har veldig masse forskjellige familiebakgrunner der vi ikke forventer at alle har alt av utstyr. Så vårt samfunnsoppdrag her er jo og å låne ut å kunne være til hjelp. Og det her med gratis skole, det er vi opptatt av at... Det er ikke sånn at de må fremskaffe masse utstyr, nei. Vi har også samarbeid med FAU der vi har i flere år arrangert sånn byttedag og bruktkafé der folk kan ta med seg ja bøker, leker, og klær utstyr. Gir det til skolen. Vi stiller ut og får oversikt over alt i gymsalen. og så kan folk komme og hente. De trenger ikke å levere noen ting for å hente heller, de bare kommer innom. Og så har vi kafe samtidig, sånn at det blir en sånn sosial arena også. Det med å kunne bli litt kjent og treffes på mer uformelt. Og det merker vi jo nå de senere årene så er det mer «in» å ha brukte ting. Det er ikke noe sånn skambelagt lenger sånn som det kanskje var før. Ja, om det var svar på spørsmålet ditt det er kanskje ikke helt.. Hvordan ressurser så ellers så er det jo ofte menneskelige ressurser. Det er jo hvilke muligheter vi ser her ja.

51. I: Føler du at det lærerne på skolen har kompetanse til å bruke stedsbasert læring for å fremme UBU?

52. **R:**Jeg tror de har mye kompetanse til det. Jeg tror også at de opplever kanskje noen begrensninger noen ganger. I at kanskje var det ikke nok folk til å gjøre de tingene. Det er jo ofte et ressurs spørsmål. Som om hvor mange voksne har vi og alt det der ja. Men kompetansen den tror jeg de har. Der er vi også god med å dele med hverandre og vi har for eksempel hatt et sånn opplegg. Vi begynte på det rett før koronaen kom. Han.. Hva heter han som har det sånn her... Bånn. Ja, Jens Bånn ja. Han har vært her og hatt et par runder med personalet for å lage en sånn

53. I: Ja, så dere har kartlagt området rundt?

54. **R:**Vi har begynt med det ja.

55. I: Har begynt på dette ja. Så det er til å hjelpe nye lærere for eksempel eller?

56. **R:**Ja. For det er klart at vi hele tida må sikre at folk blir tatt med i der og at ikke vi har forventninger til at det her kommer av seg selv, for det gjør det jo ikke.
57. I: Er det andre måter dere sikrer kompetansen eller fornyer kompetanse?
58. **R:**Ja, og det med å jobbe i trinn er jo med å sikre for da får vi både inn nye på trinnene som kommer med sine erfaringer fra kanskje andre plasser eller fra sin utdanning eller ting som vi trenger. Og så har vi det i kombinasjon med de som kan videreføre det vi har gjort tidligere og har prøvd ut og vet fungerer så det er jo en god blanding av de 2 tingene tror jeg.
59. I: Hvem er det sitt ansvar for at denne kompetansen blir fornyet?
60. **R:**det er jo bestandig mitt. Uansett når du spør om ansvar så er det for nettopp det. Men, nei vi har jo også et felles ansvar. Vi har heldigvis en plangruppe der vi er opptatt av å ta det ansvaret sammen og se muligheter sammen, hvordan man jobber helhetlig. Man må sørge for at ikke plangruppa blir det samme år etter år. Da gjør vi det ikke på gamlemåten det er hele tiden en avveining ja. Men jeg tror jo absolutt at lærerne opplever, og SFO opplever et felles ansvar for de her tingene det er jeg ganske så sikker på.
61. I: Ja, på SFO er det også fokus på dette med bærekraftig utvikling?
62. **R:**Ja, det er det egentlig og de er veldig flinke til å bruke nærmiljøet og der er det jo... Dette er jo fritiden til ungene så vi har jobbet... Det var og før korona, men da laget vi grupper der ungene får velge. Noen har spikkegruppe, noen har lavvogruppe, dansegruppe, bakegruppe. Det er noe med at man skal kunne matche ungene på det de er opptatt av og at vi voksne skal da legge til rette for at de skal få jobbe med det, eller holde på med det.
63. I: Så det er en et slags helhet i det da?
64. **R:**Ja.
65. I: Kan du si litt mer om hvordan det er med helhetlig fokus på et fokus på en helhetlig skole som har fokus på bærekraftig utvikling?
66. **R:**Nei, altså det var et vanskelig spørsmål.
67. I: Ja, det var et vanskelig spørsmål. Kan du snakke litt mer om bærekraftig utvikling og hvordan den kommer frem i en hel- skole tilnærming da?
68. **R:**Bærekraftig utvikling. Hvis du tenker på økonomi i det så har jo skolen... Vi er vant til å ikke ha økonomi til å gjøre en masse fancy greier som koster penger. Det gjør jo også at vi blir flinke til å utnytte de ressursene som allerede er der og det er jo bærekraftighet i det. I tillegg så tror jeg at det er en sånn tanke som folk har. De som jobber i SFO også. Vi bruker det som er nært og de er kjempeflinke når de har heldags- SFO for eksempel. Bruker nærområdet til å gjøre ting. Når vi skal vinterferie for eksempel så er det ikke snakk om at vi skal ta buss langt av gårde fordi det er det som må til for å ha en artig SFO- dag. Det er at de skal ha opplevelsen av å ha vinterferie her i nærheten.
69. I: Absolutt. For å snakke litt mer om bærekraftig utvikling så består det av tre perspektiver miljø, sosiale og økonomi. Er det noen av de som er vanskeligere eller gir mer muligheter i stedsbasert læring?
70. **R:**denne her så jeg jo i spørsmålsarket, men. Nei, det jeg tenkte på det er jo kreativitet som er stikkordet ofte for det med bærekraftighet. At man må snakke om det for at folk skal bli opptatt av det. Det kommer ikke nødvendigvis av seg selv.. Ja, det var der du hadde det spørsmålet. Fokusert på miljø samfunn og økonomi.. Ja vi er jo på alle tingene egentlig. Altså miljø det er jo... Vi har jo for eksempel det ene året var

søknaden vår på grønt flagg- sertifisering var plast. Vi var faktisk den første skolen som sorterte plast i XX kommune. Vi måtte jobbe mye for å få gehør for at det var det vi skulle gjøre og det er noen år siden nå da. Det samme året hadde vi plast i havet som søknad på grønt flagg. Så det er jo det med miljø og samfunn at da har vi brukt masse tid og krefter på alle trinnene og SFO på å rydde plast i havet og plast i nærområdet her og det er og jo en samfunns.. Da var det mye opp og frem med aksjoner og sånt ellers i samfunnet.

71. I: Er det noen av de 3 perspektivene som enklere å gjennomføre?
72. **R:** Det spørres hva du legger i dem. Jeg er ikke helt sikker på hva man legger i de ulike 3. Det er jeg egentlig ikke. Det er vel kanskje det som er mer... Ja, altså du kan legge veldig mye i det hvis man diskuterer det, men som bare skal... i utgangspunktet så har jeg ikke noe det ene eller det andre det tredje er mest vektlagt. Men miljøet er det jo er lett å få ungene og ungdommene med på. Ja, så der har vi jo litt å spille på allerede der. For eksempel så har vi jo hatt samarbeid med miljøagentene her på skolen. Ja, så det er jo utnytte hvem man har både i elevmassen for vi hadde noen elever som var kjempeivrig i miljøagentene og var med på å stifte det her. så det vil variere det vil ikke være statisk.
73. I: Er det noe dere fortsatt holder på med? Det med miljøagentene.
74. **R:** Nei, ikke noe systematikk i samarbeid med de. Nei, det har vi ikke.
75. I: Og det er vel kanskje sånn at de 3 perspektivene ikke... Det ene utelukker ikke det andre?
76. **R:** Nei, det gjør ikke det. Det henger i hop.
77. I: Du har sagt at det er ditt ansvar for at UBU er en viktig del av skolens arbeid.
78. **R:** Ja, det er mitt ansvar og fellesskapet sitt ansvar. Ja, men det er mitt ansvar å prioritere tid til det og sette opp at det her skal vi jobbe med.
79. I: Enn gjennomføringen da?
80. **R:** Ja, vi har faktisk... Hvis du ser den her. Her er en aktivitetsplan og der er oppgavene som skal gjøres. Vi skal søke om ny sertifisering og så har vi hvem som er ansvarlig. Og da har vi 2 lærere som er grønt flagg- ansvarlig i den gruppen der da. Heising av grønt flagg, Hvem er ansvarlig, miljølekser. For det har vi også ukentlige miljølekser for hele skolen. Vi har valgt trivselsleder og kursing av disse for det er og et sånn miljøaspekt kan du si. Gjennomføring av byttedag og hvem har ansvar for det. Miljøråd. Alle de her tingene som vi gjør er skrevet ned med ansvarsområde. Hvem er det som har ansvar. Også er det evaluering av det og kommentarer på det og hvem som er deltakere da. Og disse 2 lærerne som er grønt flagglærere da kan du si. De gjør en fantastisk jobb, det er bare sånn. Nå kunne jeg gå inn i teams mappa og finne for de forskjellige årene. Hva er gjort; søknader, evaluering...
81. I: Hva er en grønt flagglærer?
82. **R:** Det er de som har ansvaret for å få kontinuiteten i at vi søker på en ny godkjenning hvert år og evaluere den, og søke på nytt. Å finne i lag med elevrådet og i lag med alle de andre lærerne: hva skal vi jobbe med slags prosjekt dette året, hva er det søknaden skal gå på... Også fordeler jo dem da sånn at... Vi har jo og miljøelever, dette er før koronaen, som er ansvarlig for å gå kontroll i gangene for å se hvordan ser det ut; har vi ryddet etter oss, har vi kastet søppel på riktig plass og sånt. Og da har jo alle lærerne ansvar for sitt trinn. Det rullerer da ukentlig sånn at hvis femtetrinnet er gul gruppe så er det de som må sende ut miljøelever. Så alle de her tingene har vi system på. Og disse lærerne da, de er med det som man kan sette opp miljølekse for eksempel, at den

her uka da har alle det og det som miljølekse. Og da setter alle lærerne det på sin ukeplan og så er det det. Det er jo en ekstra sånn... Vi har veldig mange sånne ansvarsområder og grønt flagg- lærerne er en av de.

83. I: Føler du de lærerne som jobber her har en bedre kompetanse til å bruke til stedsbasert læring for å fremme UBU?
84. **R:**Ja. Nei, det blir jo bare synsing, men vi har fantastisk flinke lærere som kan det og det er jo et stort sprik innad i lærerkollegiet også. Sånn at noen er ivrigere i det og sånn sett flinkere enn andre.
85. I: Så disse grønt- flagglærerne, det er liksom ildsjelene som holder det igang på en måte?
86. **R:**Ja, på en måte så er det det. Men det er opplest og vedtatt at det skal være en fellesopplevelse av at vi skal være grønt flagg- skole. Det er ikke bare de to som vil det.
87. I: Så det ville ikke vært mulig å bare hatt en ildsjel?
88. **R:** Ildssjeler er jo vanskelig fordi de risikerer jo å brenne ut. Ja, men der opplever jo egentlig at vi er en sånn veldig sånn fellesskole. Vi har blant annet «vi vil» til motto. Og da har vi en del ting som vi vil og følger opp der vi er flere som vil. Men det har vært vanskelig for meg som rektor og selv om jeg er ansvarlig og skulle ha vært ansvarlig for det her alene. Det hadde ikke gått nei. Det kreves en del og de er utrolig flinke ja.
89. I: Du snakker litt om det her med å fornye kompetansen. Da at du ruller i plangruppa. Rundt det med informasjonsdeling blant kollegiet er det noe krav eller tror du det brukes mye tid på egenstudie?
90. **R:**Ja, det gjør det jo. Det gjør det. Men vi har jo også hatt sånn felles, sånn som da vi hadde han Jens Bånn inne. Så da hadde han hele lærerkollegiet på opplæring. Ja, sånn at det er en kombinasjon av noe egenstudie, noe felles, og noe med der vi får inn noen.
91. I: Så nå skal jeg bare se gjennom spørsmålene her om det er noe jeg har glemt. Tenker du at det er mer krevende brukes stedsbasert læring for å fremme UBU enn å være i klasserommet for eksempel?
92. **R:** Hvis man drar ut til et turmål. Men så tror jeg man får mer læring igjen av det og det er jo læring som teller og utbytte hos elevene. Så det er jo hardt arbeid for læreren uansett. Men hva sitter elevene igjen med. Det er jo det som må være fokuset.
93. I: Er det noe man blir litt vant til etterhvert at det kreves mindre planlegging når du har kommet inn i det eller?
94. **R:**Ja, det tror jeg det. Og så er det jo det med å kjenne elevene sine og alt sånn her som ja også spiller inn.
95. I: Er det mer tidkrevende?
96. **R:**Tja. Ja. Det er jo ofte det når man må dra noen steder, men så er det annen læring også i det å komme seg til en plass for eksempel. Dem lærer fantastisk mye av det og relasjoner som egentlig er det viktigste av alt i skolen det bygger man mye mer på i en tur enn hva man gjør i klasserommet. Sånn at totalen... Så er det mer å hente på å dra ut av skolen ja.
97. I: Ja. OK. Da tror jeg at jeg kan ta siste spørsmålet. Kan du nevne tre ord som beskriver arbeidet en grønt- flagg skole?
98. **R:**Ja, det kan jeg. Kontinuitet og bærekraftig og at man forankrer det i det nære og det lokale. Lokal forankring det må telle som ett ord ja.
99. I: Ja, jeg tror jeg har det jeg trenger. Er det noe mer du vil si?

100. **R:**Nei, du kan jo få med de her da. Jeg har tatt utskrift av det litt rundt grønt flagg.
101. **I:** Ja, supert.
102. **R:**Ja og det er også litt av det arbeidet vi har hatt tidligere. Miljøprosjekter.
103. **I:** Akkurat.
104. **R:**Der er for 2021. og 19/20. Jeg er ikke helt sikker på om disse stemmer for de årene. Men det er hvertfall aktivitetsplaner.
105. **I:** Ja, det tror jeg kan være til god hjelp.
106. **R:**Her er faktisk det vi startet med i 2007. Det var den første aktivitetsplanen.
107. **I:** Ja, for det var i 2007 dere fikk sertifiseringen?
108. **R:**Ja. Eller om det var i 2006 det har jeg lurt litt på. Der er også. Vi har en sånn markering av grønt flagg-året sin start.
109. **I:** Hvor lenge har du jobbet her?
110. **R:**Siden 2011. Det var det første spørsmålet om jeg har jobbet på en skole som ikke har grønt flagg. Og det har jeg. Før den her.
111. **I:** Du har det ja?
112. **R:**Ja. Men det var jo flere grønt flagg- skoler i XX. Det har vært et par til tror jeg.
113. **I:** Ja, jeg mener det var en på XX før hvertfall. Men de er ikke nå lengre.
114. **R:**Nei.
115. **I:** Også var det en i XX.
116. **R:**Ja, jeg tror XX var det.
117. **I:** Er det noen stor forskjell da? Fra å jobbe på en vanlig skole?
118. **R:**Ja. Jeg synes jo faktisk at jeg merker en forskjell. Det kan jeg hende jeg er mer bevisst nå. Fordi da var jeg lærer på en annen skole. Da var det kanskje mer opp til meg selv. Mens nå er det litt annerledes. Nå er jeg mer ansvarlig for det og ser kanskje helheten mer. Så om forskjellen ligger hos meg enn hos oss. Også er det jo individuelle forskjeller. Sikkert mellom grønt flagg- skoler seg i og.
119. **I:** Føler du at du sto mer alene på en vanlig skole?
120. **R:**Ja, fordi at den systematikken der.. det var ingen som sa at det her året skal vi jobbe med plast i havet for eksempel. Det var hvis jeg hadde lyst til å ha strandrydding så hadde jeg det. Også kanskje fikk jeg med meg noen andre klasser, men ikke noe mer. Så det der med systematikk og nå alle er jo noe som vi må gjøre når vi er en grønt flagg... Det er vi forpliktet til.
121. **I:** Er det mer meningsfullt, kanskje?
122. **R:**Ja, det er det.
123. **I:** Får du et tettere samarbeid med kollegiet?
124. **R:**Ja, det gjør jeg.
125. **R:**Også vet jeg jo at noen synes det er et pes og noen synes.. det er jo mye arbeid. Også er det jo om å gjøre at vi ikke lager mer arbeid enn det trenger å være. At det blir en naturlig del av det vi likevel skulle gjort bare at vi har mer oversikt over det kanskje
126. **I:** Ja, jeg tenker jo at det kan skape et samhold på en måte når man jobber mot noe
127. **R:**Ja, vi har jo blant annet malt gjerdene og benkene utfor her og det var jo ett sånn.. Det her, det er nytt, men bortover er det rosa, grønn og blå. Det er jo elever som har malt. Det var et årsprosjekt. Det blir vi aldri å gjøre igjen fordi da hadde vi sånn

rosa bunader på 17. mai. Så det var ikke så artig for alle. Men det er jo såne ting som vi ser at det skaper et samhold og det blir litt artigere.

128. **R:**Når blir du ferdig med din master da?

slutt

## 8.6 Vedlegg 6: KODINGSSKISSER

### Begrepsforståelse

#### Utdanning for Bærekraftig utvikling

Rådata	Innledende koder	Fokuserte koder
Rektor: Ja, det er jo blitt et begrep som er veldig opp og kjent de siste årene og jeg tror jo, og opplever jo at både barnehage og skole er veldig opptatt av det og jobber med det på ulike måter og tilpasses sitt utgangspunkt	Stort begrep.  Bruke ressurser uten at de brukes opp  Videreføres til generasjonene etter oss	Bærekraftige valg
Engelsk1: At elevene skal kjenne til teori og problematikk knyttet til miljø og bærekraft, og hvilke valg de kan ta for å arbeide for en mer bærekraftig verden.	valg de kan ta for å arbeide for en mer bærekraftig verden	Bærekraftige valg
Engelsk2: Å gi elevene kunnskap i hvilke bærekraftige valg de kan ta. Skape holdninger og verdier som bidrar til å skåne miljøet.	hvilke bærekraftige valg de kan ta  Skape holdninger og verdier	Bærekraftige valg  Holdningsskapende
Naturfaglærer: Det jeg legger i begrepet er at elevene skal få en forståelse av at alt henger sammen, og at de skal få en følelse av at de kan gjøre en forskjell. De skal lære hvordan de kan ta vare på naturen, og samtidig skjønne at eget forbruk påvirker miljøet.	Forståelse av at alt henger sammen, og at de skal få en følelse av at de kan gjøre en forskjell  hvordan de kan ta vare på naturen, og samtidig skjønne at eget forbruk påvirker miljøet.	Holdningsskapende  Bærekraftige valg


### Stedsbasert læring

Rådata	Innledende koding	Fokusert
<p>R: : Da tenker jeg på å ta i bruk det nærmiljøet vårt det som er nært og lett tilgjengelig. Og være kjent med lokalmiljøet og de mulighetene som finnes for å drive læring for vår del da (...) Eller at man ikke er nødvendigvis i nærmiljøet, men at man drar til hvis det er det som kreves at man drar til det stedet der det er naturlig å undervise i det temaet som det miljøet egner seg for</p> <p>24: Altså de ser jo at det her er relevant. De ser at det er ekte og ordentlig og de blir mer engasjert i stedsbasert læring eller hvis det er ute. Så tror jeg jo at de får gjøre mer og de får bidra mer aktivt fysisk og få det inn på ulike måter. Jeg tror nok det er en annen motivasjon.</p> <p>«Så jeg tror man også når frem til flere og man kan tilpasse ute i det miljøet man underviser.»</p>	<p>Ta i bruk nærmiljøet</p> <p>Stedet der det er naturlig å undervise i det temaet</p> <p>Altså de ser jo at det her er relevant</p> <p>de blir mer engasjert i stedsbasert læring eller hvis det er ute.</p> <p>får bidra mer aktivt fysisk og få det inn på ulike måter. Jeg tror nok det er en annen motivasjon.</p>	<p>Nærmiljø</p> <p>Lokalmiljø</p> <p>Relevant</p> <p>Relevant</p> <p>Engasjert</p> <p>Aktiv</p> <p>Motiverende</p>
<p>E1: At elevene lærer på et sted utenfor skolen. Det må være en grunn til at man velger stedet, for eksempel historie eller praktiske forhold som kan benyttes (planteliv, dyreliv, steiner, vekt).</p>	<p>Elevene lærer på et sted utenfor skolen</p> <p>Historie eller praktiske forhold som kan benyttes</p>	<p>Utenfor klasserommet</p> <p>Relevant</p>
<p>E2: Å "flytte" læringen til steder som er med på å styrke undervisningen. Lærer man om sopp, drar man ut i skogen f. eks.</p>	<p>Steder som er med på å styrke læringen</p>	<p>Relevante</p> <p>Utenfor klasserommet</p>



Natmat: Stedsbasert handler for meg om å bruke andre arenaer enn klasserommet. F.eks. undersøke livet i fjæra - samle plastavfall i fjæra o.l.	Andre arenaer enn klasserommet	Utenfor klasserommet Relevant
--	--------------------------------	----------------------------------

#### Synspunkter på elevenes utbytte ved stedsbasert læring

Rådata	Innledende	Fokusert
<p><b>R: Jeg tror absolutt på et bedre utbytte, og det er jo fordi at det skal jo oppleves relevant</b></p> <p><b>.. Altså de ser jo at det her er relevant</b></p> <p><b>De ser at det er ekte og ordentlig og de blir mer engasjert i stedsbasert læring eller hvis det er ute. Så tror jeg jo at de får gjøre mer og de får bidra mer aktivt fysisk og få det inn på ulike måter. Jeg tror nok det er en annen motivasjon. (...)</b> Så de opplevde ikke det som den tradisjonelle skolen. Så jeg tror man også når frem til flere og man kan tilpasse ute i det miljøet man underviser.</p> <p>96: Dem lærer fantastisk mye av det og relasjoner som egentlig er det viktigste av alt i skolen det bygger man mye mer på i en tur enn hva man gjør i klasserommet</p>	<p>Bedre utbytte De ser jo at der her er relevant</p> <p>De blir mer engasjert i stedsbasert læring eller hvis det er ute. De får bidra mer aktivt fysisk og få det inn på ulike måter. (...)</p> <p>det er en annen motivasjon</p> <p>Når frem til flere og man kan tilpasse ute i det miljøet man underviser.</p> <p>Relasjoner (...) det bygger man mye mer på i en tur enn hva man gjør i klasserommet</p>	<p>Økt utbytte Relevans</p> <p>Engasjert Motivasjon</p> <p>Tilpasset opplæring</p> <p>Relasjonsbyggende</p>
<p>E1: En dypere forståelse og innlevelse hos elevene, og en førstehåndserfaring hvor begreper og kontekst kommer frem på en naturlig måte.</p>	<p>Dypere forståelse Førstehåndserfaring hvor begreper og kontekst kommer frem på en naturlig måte</p> <p>Sitter igjen med mer kunnskap og husker det bedre.</p>	<p>Dybdelæring Engasjement Relevans</p> <p>Bedre utbytte</p>

De sitter igjen med mer kunnskap og husker det bedre, episoden er lagret. Selv om de ikke husker all faktakunnskap, sitter det igjen et overordnet bilde av aktiviteten.		
E2: Mange elever kan være mer motiverte for undervisning utenfor klasserommet.  spesielt urolige elever virker mer motiverte.	Mer motiverte  Spesielt urolige elever virker mer motiverte	Motivasjon  Tilpasset opplæring
Natmat: Jeg opplever at elevene er mer motivert og at de husker mer av det vi har gjort andre steder enn på skolen.  Som tidligere nevnt opplever jeg at elevene er mer motivert og husker mer av det som har skjedd f.eks. på et besøk på museum eller læringscenter.	Mer motivert og at de husker mer	Motivasjon  Bedre utbytte

#### Utfordringer/ ressursbruk

Rådata	Innledende koding	Fokusert
R1: 50: kreves jo en del utstyr noen ganger 52: kanskje var det ikke nok folk til å gjøre de tingene. Det er jo ofte et ressurs spørsmål. Som om hvor mange voksne har vi og alt det der ja  92: Det er kanskje mer krevende fordi at man må organisere seg ut.	Krever jo en del utstyr Nok folk til å gjøre de tingene  Man må organisere seg ut	Ressursmangel  Lærertetthet  Tidspress

<p>E1: Dersom det ikke er godt nok gjennomtenkt hvorfor man skal benytte dette stedet. Å ha stedsbasert læring for stedets skyld, i stedet for læringsmålet.</p> <p>Nok personale til å kunne ta med en gruppe/klassen/trinnet ut på tur.</p> <p>Nei. Kunnskap om gode steder som kan knyttes opp mot mål i læreplanen på en god måte.</p>	<p>Ikke godt gjennomtenkt hvorfor man skal benytte dette stedet.</p> <p>Å ha stedsbasert læring for stedets skyld, i stedet for læringsmålet.</p> <p>Nok personale</p> <p>Kunnskap om gode steder</p>	<p>Kompetansemangel</p> <p>Lærertetthet</p> <p>Kompetansemangel</p>
<p>E2 Transport. Velge steder man kan gå/sykle til.</p> <p>Kan kreve mer planlegging.</p> <p>Krever god voksentetthet, spesielt når undervisningen flyttes ut.</p>	<p>Transport</p> <p>Mer planlegging</p> <p>God voksentetthet</p>	<p>Ressursmangel</p> <p>Tidspress</p> <p>Lærertetthet</p>
<p>Natmat: Jeg synes det er vanskelig å finne ideer til steder man kan trekke inn i undervisningen. Transport til og fra er en utfordring da det kan koste penger. Vi sykler om det er nært nok. Vi booker den kommunale bussen om den er ledig - noe den sjelden er'</p> <p>Vi er avhengig av å ha nok voksne med oss på tur.</p> <p>Jeg mangler den praktiske kompetansen i form av ideer og kunnskap om gode steder å bruke i undervisningen - og hvilke tema/mål som passer på de ulike stedene. Samt hvilket utstyr jeg trenger og skulle gjerne hatt flere ideer til arbeidsmåter.</p>	<p>Vanskelig å finne deer til steder</p> <p>Transport (...) da det kan koste penger</p> <p>Nok voksne</p> <p>Mangler den praktiske kompetansen i form av ideer og kunnskap</p> <p>Hvilke tema/mål som passer på de ulike stedene.</p> <p>Hvilket utstyr jeg trenger.</p>	<p>Kompetansemangel</p> <p>Ressursmangel</p> <p>Lærertetthet</p> <p>Kompetansemangel</p>

Foretrukne metoder for kompetanseheving

Rådata	Initiell koding	Fokusert koding	Kategorisering
<p>R1: 52: Der er vi også god med å dele med hverandre og vi har for eksempel hatt et sånn opplegg. Vi begynte på det rett før koronaen kom. Han.. Hva heter han som har det sånn her... Bånn. Ja, Jens Bånn ja. <b>Han har vært her og hatt et par runder med personalet for å lage en sånn bank på en måte med oversikt over hvordan nærområde har vi, hva gjør vi på de forskjellige plassene og samler det digitalt. Nettopp for at vi skal kunne bruke det over år.</b></p> <p>58: <b>det med å jobbe i trinn er jo med å sikre for da får vi både inn nye på trinnene som kommer med sine erfaringer fra kanskje andre plasser eller fra sin utdanning eller ting som vi trenger. Og så har vi det i kombinasjon med de som kan videreføre det vi har gjort tidligere og har prøvd ut og vet fungerer</b></p> <p>60: Vi har heldigvis en plangruppe der vi er opptatt av å ta det ansvaret sammen og se muligheter sammen. Hvordan man jobber helhetlig man må sørge for at ikke plangruppa</p>	<p>Dele med hverandre</p> <p>Han har vært her og hatt et par runder med personalet for å lage en sånn bank på en måte med oversikt over hvordan nærområde har vi, hva gjør vi på de forskjellige plassene og samler det digitalt. Nettopp for at vi skal kunne bruke det over år.</p> <p>Jobbe i trinn Nye på trinnene som kommer med sine erfaringer fra kanskje andre plasser eller fra sin utdanning. Kombinasjon med de som kan videreføre det vi har gjort tidligere</p> <p>Plangruppe der vi er opptatt av å ta det ansvaret sammen og se muligheter sammen</p> <p>Sørge for at plangruppa ikke blir det samme år etter år.</p> <p>Lærerne opplever, og SFO opplever et felles ansvar for de her tingene</p>	<p>Delingskultur</p> <p>Eksterne aktører</p> <p>Kartlegging</p> <p>Digitale verktøy</p> <p>Delingskultur</p> <p>Nærmiljø</p> <p>Deling og samarbeidskultur</p> <p>Plangruppe</p> <p>Felles ansvar</p>	<p>Samarbeid</p> <p>Eksterne aktører</p> <p>Nærmiljø</p> <p>Samarbeid</p> <p>Digitale verktøy</p> <p>Samarbeid</p> <p>Samarbeid</p>

blir det samme år etter år. Da gjør vi det ikke på gamlemåten. Det er hele tiden en avveining ja. <b>Men jeg tror jo absolutt at lærerne opplever, og SFO opplever et felles ansvar for de her tingene det er jeg ganske så sikker på</b>			
E1: Helst eksterne aktører, men vi har hatt det inno tidlige. Dersom det ikke settes inn i en gjennomgående tanke i skolekulturen vil det forsvinne igjen.	Helst eksterne aktører. Gjennomgående tanke i skolekulturen	Eksterne aktører Skolekultur	Eksterne aktører
E2: kurs lære fra kollegaer eksterne aktører	Kurs, lære fra kollegaer, eksterne aktører	Samarbeid Eksterne aktører	Samarbeid Eksterne aktører
Natmat: det er ikke all kunnskap som er like lett å lese seg til. Derfor er deling av gode opplegg og ideer kjempeviktig.  Jeg foretrekker kurs. Det er også flott når man får inn eksterne aktører.	Deling av gode opplegg og ideer  Foretrekker kurs. Flott når man får inn eksterne aktører	Samarbeid  Eksterne aktører	Samarbeid  Eksterne aktører

#### Foretrukne metoder for UBU og stedsbasert læring

Rådata	Koding	Fokusert
R: 40: Elevaktivitet og det må skape motivasjon hos elevene. Selv både med utforskning og utprøving og at det er lov å feile og alle de tingene der som jeg synes er viktig. (..)Og	Elevaktivitet Utforskning og utprøving (...) synes jeg er viktig	Elevaktiv læring  Utforskning

<p>det er nå også de elevene som ikke er helt a4 og ikke synes det er så artig å sitte på stolene sine og ikke får det til bestandig å sitte i ro. De mestrer jo ofte det her med friluftaktiviteter og sånn type ting bedre enn mange andre gjør</p> <p>42: Det kan være at vi har norsken ute i en undervisningsøkt eller gjør noe annerledes inne her. Jeg vet at man bruker å ha mye sånn ordrebus her inne, så da er elevene rundt om i gangene. Også henger det masse plakater der de har lett etter ting så det kan godt være innomhus også.</p> <p>44: Etter den nye læreplanen så er det jo mer fokus ( på prosjektarbeid). (...)(Og småskolen er jo tradisjonelt flinkere til det enn mellomtrinnet og oppover</p> <p>Spesielt på det med tverrfaglighet</p>	<p>De (urolige elever) mestrer jo ofte det her med friluftaktiviteter (...) bedre enn mange andre.</p> <p>Har norsken ute (...) eller gjør noe annerledes inne her.</p> <p>Ordrebus</p> <p>Etter den nye læreplanen så er det jo mer fokus ( på prosjektarbeid). (...)(Og småskolen er jo tradisjonelt flinkere til det enn mellomtrinnet og oppover</p> <p>Spesielt på det med tverrfaglighet</p>	<p>Tilpasset opplæring</p> <p>Variasjon</p> <p>Elevaktiv læring</p> <p>Prosjektarbeid</p> <p>Tverrfaglig arbeid</p>
<p>E1: Gjenbruksstasjoner, rydding i fjæra, se grønne alternativer mot tidligere praksis</p> <p>Miljøborg/gjenbruksstasjoner.</p>	<p>Gjenbruksstasjoner, rydding i fjæra, se grønne alternative mot tidligere praksis</p> <p>Miljøborg/gjenbruksstasjoner</p>	<p>Stedsbasert læring</p> <p>Eksterne aktører</p>
<p>E2: turområder i nærområdet.</p>	<p>Turområder i nærområdet</p>	<p>Nærmiljø</p>
<p>Natmat: Jeg har god erfaring med livet i fjæra - da det ofte mye søppel i fjæra slik at elevene kan se at gjenstander de bruker i sin hverdag ender opp i naturen. Skolen har også et samarbeid med 4H slik at elever får dyrke egne grønnsaker. Vi har også besøkt fiskemottak og SalmoSalar (undervisningssted om</p>	<p>Livet i fjæra (...) mye søppel i fjæra slik at elevene kan se at gjenstander de bruker i sin hverdag ender opp i naturen. Samarbeid med 4H. Fiskemottak og Salmosalar</p> <p>Dyrke egne grønnskaker</p> <p>Undervisningssted om lakseoppdrett</p>	<p>Nærmiljø</p> <p>Eksterne aktører</p> <p>Elevaktiv læring</p> <p>Eksterne aktører</p>

<p>lakseoppdrett) - som et ledd i arbeidet med bærekraftig havbruk.</p> <p>Ofte samtaler vi der og da. Noen ganger er det feltarbeid (at de undersøker noe).</p> <p>Noen ganger blir det et etterarbeid på skolen. elevene er mer motivert og husker mer av det som har skjedd f.eks. på et besøk på museum eller læringssenter.</p>	<p>Ofte samtaler vi der og da Feltarbeid</p> <p>Etterarbeid</p>	<p>Elevaktiv læring</p> <p>Eksterne aktører</p>

#### Forskjeller på en vanlig skole og en skole med grønt flagg sertifisering

Rådata	Innledende koding
<p>R1: 118: . Jeg synes jo faktisk at jeg merker en forskjell. (...)Da var det kanskje mer opp til meg selv. (...) Nå er jeg mer ansvarlig for det og ser kanskje helheten mer. Så om forskjellen ligger hos meg enn hos oss. Også er det jo individuelle forskjeller</p> <p>119:I: Føler du at du sto mer alene på en vanlig skole?</p> <p>120: Ja, fordi at den systematikken der.. det var ingen som sa at det her året skal vi jobbe med plast i havet for eksempel. Det var hvis jeg hadde lyst til å ha strandrydding så hadde jeg det. Også kanskje fikk jeg med meg noen andre klasser, men ikke noe mer. Så det der med systematikk og nå alle er jo noe som vi må gjøre når vi er en grønt flagg... Det er vi forpliktet til.</p> <p>121:I: Er det mer meningsfullt, kanskje?</p> <p><b>122: R:</b> Ja, det er det.</p> <p>123:I: Får du et tettere samarbeid med kollegiet?</p> <p><b>124: R:</b> Ja, det gjør jeg.</p> <p>125: Også vet jeg jo at noen synes det er et pes og noen synes.. det er jo mye arbeid. Også er det jo om å gjøre at vi ikke lager mer arbeid enn det trenger å være. At det blir en naturlig del av det vi likevel skulle</p>	<p>Mer opp til meg selv.</p> <p>Sto mer alene på en vanlig skole.</p> <p>Egne initiativ på vanlig skole.</p> <p>Systematikk</p> <p>Mer meningsfullt</p> <p>Tettere samarbeid med kollegiet.</p> <p>Krever mye arbeid.</p> <p>Naturlig det av de vi likevel skule gjort</p>

gjort bare at vi har mer oversikt over det kanskje	
Natmat: Det er jo at vi har organisatoriske grep for å følge opp at vi er Grønt Flagg-skole. Dvs. at vi har markeringer, miljølekse på ukeplanen og miljølever. Alle rom har også søppelsortering.	Organisatoriske grep Markeringer, miljølekse på ukeplanen og miljølever. Søppelsortering

### 8.7 Vedlegg 7: KATEGORIER

Begrepsforståelse UBU	Begrepsforståelse stedsbasert læring	Foretrukne arbeidsmetoder	Muligheter	Utfordringer	Kompetanseheving
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Holdnings- skapende</li> <li>- Bærekraftige valg</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utenfor klasserommet</li> <li>- Relevant</li> <li>- Autentisk læring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stedsbasert læring</li> <li>- Eksterne aktører</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Motivasjon</li> <li>-Økt utbytte</li> <li>-Tilpasset opplæring</li> <li>-Dybdelæring</li> <li>-Holdnings- skapende</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetanse - Ressursmangel</li> <li>-Tidspress</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eksterne aktører</li> <li>- Samarbeid</li> <li>- Delingskultur</li> </ul>