

# MASTEROPPGAVE

Miljøbevissthet i undervisningen på yrkesfaglig friluftsliv i den videregående skolen

- En kvalitativ studie av læreres oppfatninger og elevenes erfaringer

Environmental awareness in the teaching of vocational outdoor life/friluftsliv in secondary school studies

- A qualitative study of teachers perceptions and the students experiences

**Stine Myklemyr**

Master i Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø, MFAKS514

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, Institutt for idrett, kosthold og naturfag MFAKS514

Veileder: Bjørg Oddrun Hallås

Biveileder: Tom Lund

Innleveringsdato: 15.mai 2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## FORORD

Det er med blandede følelser jeg nå leverer en ferdig masteroppgave. Det har vært mye glede og stolthet når brikker har falt på plass, men også litt frustrasjon i prosessen. Det har vært en utfordring og forske på friluftsliv og natur, uten å kunne være ute når jeg ville selv. Jeg har tatt meg selv i å stirre lengtene på fjellene utenfor kjøkkenvinduet utallige ganger, og det har blitt noen flotte belønningsturer for gjennomførte avsnitt og kapitler. Men så har det også vært et spennende og ufattelig lærerikt år, der jeg virkelig har fått utfordret min forforståelse og mine fordommer. Det er med stolthet jeg nå setter punktum for dette kapittelet i livet.

Jeg vil gjerne rette en spesiell takk til mine informanter som tok meg godt imot. En takk til skolens ledelse, lærere og elever som tok seg tid til å bli intervjuet, samt lot meg få en innsikt i hverdagen på en yrkesfaglig friluftslivslinje. Uten dere ville det ikke vært mulig å levere et fullstendig prosjekt i dag.

Høgskulen på Vestlandet gav meg to fantastiske veiledere som har fulgt meg tett gjennom hele prosessen. Det har ikke vært en mail jeg ikke har fått svar på, og jeg tar av meg hatten for tilgjengeligheten dere har tilbudt meg. Bjørg Oddrun Hallås og Tom Lund, tusen takk for all støtte, veiledning, motivasjon og hjelp.

Til slutt vil jeg rette en takk til Martin Skagen og Hilde- og Vegard Myklemyr, som gladelig gikk inn i rollen som friluftslivslærere og lot meg pilotere intervjuguidene mine. Takk også til Heidi Myklemyr for å ha lest korrektur på oppgaven.

God lesning!

01.05.19, Stine Myklemyr

## SAMMENDRAG

Vi står ovenfor store miljøutfordringer på hele kloden i dag. I regjeringens arbeid med de store miljøutfordringene, er kunnskap om miljøet trukket frem som en viktig faktor for å løse disse utfordringene. Miljølære og kunnskap om miljøet har vist seg å påvirke holdningene til miljø og natur positivt. Forskning viser at det er en sammenheng mellom det å være glad i naturen, og det å ha et ønske om å ta vare på den.

Det å få nærhet til natur kan skje på mange måter, en måte er å være ute, fysisk tilstede, i varierende kultur- og naturlandskap. I en nordisk kontekst er friluftsliv definert som *opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse*.

I Norge står friluftslivsaktiviteter sterkt kulturelt. Friluftsliv som en tilnærming til økt fysisk aktivitet har også en sterk tradisjon i Norge. Det er hevdet at det er en allmenn forståelse om at det norske friluftslivet er miljøvennlig, og at det å drive med friluftsliv gir deltakeren et ønske om å ta vare på naturen. Siden 70-tallet har friluftslivet i Norge vært preget av et økologisk perspektiv, der *store opplevelser med små midler* har vært målet.

I den obligatoriske grunnskolen kom aktiviteten friluftsliv inn som et emne i læreplanen av 1974. I denne studien har jeg utforsket friluftsliv i skolen, i videregående skole på yrkesfaglige utdanningsretningen *friluftsliv*. Denne utdanningsretningen er en del av naturbruksutdanning ved noen videregående skoler i Norge.

Med utgangspunkt i kvalitative data som observasjon og intervju av lærere og elever, var hensikten med studien å undersøke om, og i hvilken grad, miljøbevissthet var en del av undervisningen på yrkesfaglig friluftsliv. Problemområdet i studien fokuserer på lærernes oppfatninger og gjennomføring av undervisning med tanke på miljøbevissthet som del av undervisningen i friluftsliv, samt elevenes erfaring med undervisningen. Problemstillingen er: *Hvordan oppfatter og gjennomfører lærere i videregående skole undervisning i friluftsliv? Hvordan vektlegges miljøbevissthet av lærerne, og hvordan erfarer elevene undervisningen?*

For å belyse problemområdet går jeg inn på friluftslivets historie, friluftsliv i skolen, og jeg bruker læreplanteori for å kunne svare på problemstillingen. Miljøbevissthet er sentralt, og her handler det om miljødimensjonen som en del av *bærekraftig utvikling*. Det vil si å ta vare på klimaet og naturen som en fornybar ressurs for mennesker.

Med utgangspunkt i læreplanteori, teori om miljøbevissthet og bærekraft, den didaktiske relasjonsmodellen og empiri, drøfter jeg mulige sammenhenger mellom lærernes oppfatning

av miljøbevissthet og deres gjennomføring av undervisning. I tillegg ser jeg dette sammen med data som løfter frem hvilke erfaringer elevene har etter undervisningen. Jeg benyttet tematisk analyse av mine data og kom frem til fem kategorier som drøftingen baseres på, det er: «bevissthet på omgivelser», «utstyr og gjenbruk», «nærfriluftsliv», «natur og vær» og «miljøbevissthet og søppel». Under hver av disse overskriftene diskuteres lærenes oppfatning og gjennomføring av læreplanen, samt elevenes erfaringer.

Noen hovedfunn viser at lærerne i stor grad er bevisste på miljøaspektet når de foretar ulike valg, planlegger og gjennomfører undervisning. Det ble observert miljøbevisste handlinger og utsagn på observasjonsøkten, selv om miljøbevissthet ikke var en del av undervisningsplanen jeg studerte. I intervjuene kom det frem at miljøbevisste handlinger og utsagn i stor grad var gjennomtenkte fra lærernes side. Lærerne er tydelige på at miljødimensjonen er viktig, men at det er svært mange andre temaer de jobber med. Miljøfokuset kommer derfor inn der det blir naturlig.

Elevene gav uttrykk for at de fikk undervisning som vektlegger miljødimensjonen ved friluftsliv, og de fortalte at de er blitt mer bevisste på at det å drive friluftsliv må gjøres med respekt for naturen, miljøet og alt liv. Elevene fremsto som innforstått med valg, handlinger og utsagn fra lærernes side, og begrunnet i stor grad disse på samme måte som lærerne. Det kom tydelig fram at miljøbevissthet er noe det jobbes med ved den skolen jeg studerte, innenfor de læreplannivåene jeg utforsket.

I en avsluttende drøfting ser jeg noen av mine funn i lys av en økokritisk analysemodell med en hensikt om å utforske informantenes natursyn. En økokritisk tilnærming til naturen, innebærer å se menneskets plass i naturen og utforske fremstillingen av natur. Denne fremstillingen kan være økosentrisk, et helhetlig syn på at alt liv har lik verdi, eller antroposentrisk, et menneskesentrert syn på naturen. Hvilke natursyn man står i, fremstiller i sin undervisning eller erfarer som elev, kan være med å forme en bevissthet om forholdet mellom natur og menneske og en bevissthet rundt miljø og natur.

**Nøkkelord:** Friluftsliv, lærere, elever, læreplanteori, miljøbevissthet, bærekraft, videregående skole, yrkesfaglig friluftsliv.

## ABSTRACT

The whole globe is currently facing environmental challenges of monumental scale. Increasing environmental knowledge about the environment has been labelled an important part of the government's work to solve these challenges. Environmental studies and knowledge are factors that have shown to have a positive impact on attitudes towards the environment and nature as a whole. Research has shown that there is a correlation between being fond of nature and possessing a desire to care for it.

Closeness to nature can take many different forms, one way is to be outside, physically present in varied cultural and natural landscapes. In a Nordic context, outdoor life is defined as *presence and physical activity outdoors during spare time with the aim to achieve a change of environment and nature experience.*

In Norway, recreational outdoor life has a strong cultural standing. Outdoor life as an approach to increased physical activity also has a strong tradition in Norway. It has also been claimed that there is a general consensus that the Norwegian outdoor life is environmentally friendly and that partaking in outdoor life gives the participant a desire to care for nature. Since the 70's, the Norwegian outdoor life has been marked by an organic perspective, where grand experiences with small means, has been the goal.

Within the compulsory school, outdoor life activity came in as a subject in the curriculum in 1974. In this study I have investigated outdoor life as a subject in secondary vocational school. This educational path is a part of the outdoor life and nature education at some secondary schools in Norway.

With qualitative data like observations and interviews of teachers and students as a starting point, the aim of the study was to investigate whether and to what degree, environmental consciousness was a part of the curriculum of the outdoor life subject in vocational secondary school studies. The study focuses on the teachers' views and execution of the teaching in relation to environmental consciousness, as well as the students' perceived experiences with the taught subject. The research question was: *How do secondary school teachers view and execute the teaching in the subject of outdoor life? To what extent is environmental consciousness emphasized by the teachers and how do the students perceive the teaching?*

To clarify the research question, I elaborated around the history of outdoor life, as well as outdoor life as a subject in school. I made use of teaching planning theory in order to answer

the research question. Environmental consciousness is central and here it was all about the environmental dimension as a part of *sustainable development*. In other words: to care for the climate and nature as a renewable resource for mankind.

With a starting point in teaching planning theory, theory of environmental consciousness and sustainability, the didactic relation model and empiry, I discussed possible correlations between the teachers' views on environmental consciousness and their subsequent execution of the teaching. Furthermore, I viewed this in relation to data that illuminated the students' perception of the teaching. I used thematic analysis of my data and arranged the discussion into five categories; "awareness of surroundings", equipment and second hand use/upcycling", "local area, outdoor life", "nature and weather" and "environmental consciousness and garbage". Under each of these headlines, the teachers' views and execution of the teaching are discussed, as are the students' experiences.

Some of the main findings showed that the teachers to a large degree focused on the environmental aspect when they made various choices, planned and executed the teaching. Environmentally conscious actions and statements were observed during the observational assessment time, even though environmental consciousness was not part of the teaching plan I studied. In the interviews, it emerged that environmentally conscious actions and statements to a large degree were carefully considered and thought through by the teachers. The teachers made it clear that the environmental dimension was important but they also worked with many other issues. The focus on the environment has therefore come into focus where and when it has come up naturally during lessons.

The students expressed that the teaching emphasized the environmental dimension with outdoor life and they subsequently felt they had become more conscious of partaking in outdoor life with an awareness and respect for nature, the environment and all things living. The students were perceived as having understood the choices, actions and statements the teachers had made and the students reflected on these actions and choices in a similar way to the teachers. It became evident that environmental consciousness is something that is incorporated into all lesson planning levels at the school I studied.

As a final discussion point, I view some of my findings in light of an eco-critical analysis model with an aim to explore the informants views on nature. An eco-critical approach to nature entails viewing humans' place in nature and explore the representation of nature. This representation can be ecocentric, a holistic view where all life has equal value, or

anthropocentric, a human centered view on nature. Which view on nature one possesses, focus on when teaching, or experiences as a student, can contribute to form a consciousness of the relationship between nature and man, as well as an awareness around the environment and nature.

Key words: Outdoor life/friluftsliv, teachers, students, Teaching planning theory, environmental consciousness, sustainability, secondary school, vocational school outdoor life

# Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn .....	2
1.2 Oppgavens oppbygging .....	6
1.3 Friluftslivets historie.....	6
1.3.1 Nytte- eller overskuddsfriluftsliv .....	8
1.3.2 Det miljøvennlige friluftslivet.....	10
1.4 Friluftsliv i skolen.....	11
1.4.1 Generelt i utdanningsløpet .....	11
1.4.2 Spesielt på yrkesfaglig friluftsliv .....	12
1.5 Problemområde og problemstilling .....	13
2. Teori .....	14
2.1 Friluftsliv i samfunn og skole .....	14
2.2 Læreplanteori i lys av yrkesfaglig friluftsliv i den videregående skolen .....	16
2.3 Miljøbevissthet og bærekraft .....	19
2.3.1 FNs bærekraftsmål .....	20
2.3.2 Miljø og bærekraft i den formelle, oppfattede, gjennomførte og erfarte læreplanen .....	21
2.4 Den didaktiske relasjonsmodellen .....	22
3. Metode.....	26
3.1 Forskningsdesign .....	26
3.2 Utvalg .....	28
3.2.1 Utvalgsriterier .....	28
3.2.2 Rekruttering .....	29
3.2.3 Informantene .....	30
3.4 Innsamlingsstrategier.....	31
3.4.1 Observasjon.....	32
3.4.2 Intervju .....	34
3.5 Datainnsamling .....	38
3.5.1 Intervju- og observasjonssituasjon.....	38
3.6 Transkribering .....	40
3.7 Analyse .....	40
3.8 Analyseverktøyet <i>The Nature in Culture Matrix</i> .....	42
3.9 Vurdering av forskningskvalitet .....	44
3.9.1 Pålitelighet (reliabilitet) .....	44



3.9.2 Troverdighet (intern validitet).....	45
3.9.3 Overførbarhet (ekstern validitet).....	46
3.9.4 Bekreftbarhet (objektivitet).....	46
3.10 Etske vurderinger.....	47
3.10.1 Å være forsker i egen kultur .....	48
4. Resultat og drøfting .....	50
4.1 Informantenes «Bevissthet på omgivelser» .....	51
4.2 Utstyr og gjenbruk .....	56
4.3 Nærfriluftsliv .....	62
4.4 Natur og vær .....	64
4.5 Miljøbevissthet og søppel .....	69
4.6 Overordnet drøfting .....	73
4.6.1 Miljøspørsmål i yrkesfaglig friluftsliv .....	73
4.6.2 Fremstilling av natur i undervisningen på yrkesfaglig friluftsliv i lys av The Nature in Culture Matrix.....	77
5. Konklusjon .....	82
5.1 Avsluttende kommentar og veien videre .....	83
Bibliografi .....	
Vedlegg .....	
Vedlegg 1.....	
Vedlegg 2.....	
Vedlegg 3.....	
Vedlegg 4.....	
Vedlegg 5.....	
Vedlegg 6.....	

## 1. Innledning

*Tanken min er at du låner naturen og når du låner bort ting vil du helst få det tilbake enten like godt, eller bedre enn da du lånte det bort. - Elev*

Bakgrunnen for denne masteroppgaven er et ønske om å utvikle kunnskap om bærekraftig utvikling og miljøbevissthet, temaer som er aktuelle i friluftslivsundervisningen i videregående opplæring, mer spesifikt innenfor en yrkesfaglig studieretning. I tillegg ønsker jeg å se på hvordan miljøbevissthet kommer til uttrykk i undervisningen. Ideen bak temaet bygger på mitt eget engasjement rundt en bærekraftig friluftslivsutøvelse og engasjement for friluftsliv i skolen. Jeg har en spesiell nysgjerrighet for om og hvordan lærere som arbeider mye med friluftsliv på yrkesfaglig studieretning, vektlegger miljødimensjonen i sin friluftslivsundervisning, og hvordan elevene erfarer friluftslivsundervisningen.

Elever som søker videregående opplæring i Norge gjennom VIGO ([vigo.no](http://vigo.no)) må søke på et utdanningsprogram. I norsk videregående opplæring er det tilbud om 13 ulike utdanningsprogram for skoleåret 2019/2020. Her kan elever velge mellom 5 studieforberevende utdanningsprogram og 8 yrkesfaglige utdanningsprogram (Vigo, 2019). Elever som er opptatt av friluftsliv, kan ved to skoler i Norge velge en yrkesrettet utdanning med friluftsliv som yrkesvalg. Friluftsliv er, sammen med andre yrkesretninger, en del av Naturbruk der formålet er å vektlegge det særegne ved naturbasert produksjon, aktivitet og forvaltning (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Læreplanverket i Norge bidrar med retningslinjer for hva som skal skje i skolen, deriblant arbeidsmåter, faglig innhold og ulike andre sider ved den pedagogiske virksomheten. Imsen (2010) skildrer gjennomføringen av læreplanen som en aktiv prosess, der lærerens tolkningsrom spiller en stor og viktig rolle. Bøe (2010) viser til hvordan lærerne tolker læreplanen og gjennomfører undervisning. Elevene erfarer undervisningen som en siste test på om læreplanens mål og visjoner faktisk har blitt oppfattet av elevene (Bøe, 2010).

Formålet med denne masteroppgaven er å utforske hvorvidt friluftsliv som rammefaktor kan være med på å bidra til miljøbevissthet blant elever og lærere i den videregående skolen. Jeg ønsker derfor å utforske nærmere hva læreplanen vektlegger og hvordan noen lærere oppfatter og gjennomfører undervisning. Hvordan elever erfarer friluftslivsundervisning vil også være viktig å få mer kunnskap om.

## 1.1 Bakgrunn

Mine studier har vært utført mens Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06, har vært gjeldende. Siden vi i Norge nå er i en fase hvor man arbeider med ny læreplan som skal komme i 2020, er det naturlig for meg å trekke inn noe av det som allerede er vedtatt for fremtidens skole, blant annet de tverrfaglige temaene. Dette kommer jeg tilbake til. Siden 2006 har LK06 vært skolens læreplan og dannet grunnlaget for all opplæring i det 13-årige skoleløpet i Norge. Planen består av ulike deler som legger føringer som skal sees i sammenheng og inngå i opplæringen i norsk skole. Prinsipper for opplæringen tar blant annet for seg opplæringsloven og tydeliggjør skoleeiers ansvar i henhold til lovverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den generelle delen av læreplanen angir blant annet overordnede mål for opplæringen og inneholder det kulturelle, verdimesige og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Høsten 2020 innføres ny læreplan for hele grunnopplæringen. Ny, overordnet del av læreplanen ble fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Den innebærer verdier og prinsipper for grunnopplæringen i skolen. I tillegg ble det 22. oktober 2018 vedtatt at følgende tre tverrfaglige tema skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Folkehelse og livsmestring innebærer å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse og gi de mulighet til å ta ansvarlige livsvalg. Et mål er å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet blant elevene, samt at elevene selv skal kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Demokrati og medborgerskap innebærer at elevene får kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, samt gjøre de i stand til å delta i demokratiske prosesser. Det er et ønske at undervisningen skal gi elevene forståelse av sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema, innebærer at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, samt hvordan disse kan håndteres. Dette innebærer å verne om livet på jorda og ta vare på behovene til mennesker som lever i dag uten å

ødelegge for fremtidens generasjoner. Bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold, og hvordan menneskers ressursbruk og levesett har konsekvenser lokalt, regionalt og internasjonalt. Målet med bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema, er at elevene skal utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Det er et ønske at elevene skal forstå at valg og handlinger gjort av den enkelte, har betydning. Temaet rommer problemstillinger knyttet til blant annet miljø og klima (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når denne masteroppgaven skrives og leveres er ikke den nye, overordnede delen av læreplanen enda trådd i kraft. Det er fremdeles den generelle læreplanen som er gjeldende (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den generelle delen av læreplanen, heter det blant annet at:

Opplæringa skal medverke til ei karakterdanning som gir den einskilde kraft til å ta hand om eige liv, pliktkjensle for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet.  
(Utdanningsdirektoratet, 2015)

Videre står det, i den gjeldende læreplanen, at det må legges vekt på det ansvaret som følger med makten den kunnskapen vi innehar gir. Det står også at opplæringen skal fremme kritisk og moralsk ansvar for samfunnet og verden vi lever i.

Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling.  
(Utdanningsdirektoratet, 2015).

Det er altså et mål at opplæringen skal gi elevene forutsetninger for å ta vare på seg selv, samfunnet og livsmiljøet. Man ønsker å oppfordre elever til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode, og på den måten utvikle elever til å ha medmenneskelighet for et samfunn i utvikling.

I mange, mange tiår har vi alle, både forskningsmiljøer, politikere, folk flest og allmennheten, vært klar over at vi må ta vare på jorda, alt liv og dermed naturen. Jeg, som er glad i å ferdes ute, under åpen himmel, i varierende naturlandskap til alle årstider, har begynt å tenke på hvordan jeg ivaretar natur- og kulturlandskapet. Som mennesker vil vi svært gjerne ha gode opplevelser utendørs, men det er veldig menneskesentrert. Vi vil dekke våre behov for kontakt med naturelementene, fysisk aktivitet og frisk luft. Når vi som er glad i å ferdes utendørs realiserer våre drømmer, kommer det da fellesskapet til gode? Alle har et ansvar for å ta vare

på naturen, noe som innebærer menneskene, dyr, planter og økosystemene. I den offentlige skolen blir ansvar for kloden og alt liv viktigere og viktigere. I kommende læreplan, LK20, blir bærekraftig utvikling tema i alle fag. Jeg er lærer i faget kroppsøving, og har i løpet av mitt masterstudie erfart hvordan noen lærere allerede har begynt å stille spørsmål ved undervisningspraksisen sin, spesielt i friluftsliv, og om praksisen er bærekraftige på sikt.

For meg er en viktig del av friluftsliv det å ivareta naturen på best mulig måte, noe som er i tråd med tanker fra Gifford og Sussmann (2012). Da jeg valgte å trekke inn miljøbevissthet i mine studier av friluftsliv, handlet det om miljødimensjonen med utgangspunkt i miljø som en del av *bærekraftig utvikling*. Det vil si å ta vare på klimaet og naturen som en fornybar ressurs for mennesker (FN Sambandet, 2019).

Elevene som utdanner seg innenfor Naturbruk og yrkesfaglig friluftsliv, har selv valgt en friluftslivsbasert studieretning. Når de velger Naturbruk, kan de velge mellom ulike naturbaserte studieretninger, deriblant friluftsliv. Jeg valgte derfor å avgrense oppgaven til miljødimensjonen i friluftslivsundervisning til videregående opplæring og den yrkesfaglige Naturbrukslinjen med friluftsliv som hovedfag.

Valget om å avgrense til videregående opplæring, baserer seg på ønsket om å skrive om miljøbevissthet i friluftslivsundervisningen i skolen. Det var et ønske å studere en studieretning hvor friluftsliv tar en betydelig plass i opplæringen for elevene, og hvor elevene selv er interessert i friluftsliv og muligens også har et reflektert forhold til temaer som omhandler friluftsliv og natur.

Balmford , Clegg, Coulson, & Taylor (2002) undersøkte virkningen av hvordan kunnskap og miljølære påvirker holdninger til natur og miljø blant barn, og fant ut at kunnskap påvirker holdningene positivt. Generelt ventes det at mennesker blir glade i det de har kjennskap til, slik at kjennskap til naturen forventes derfor å ha svært stor betydning for hvordan man stiller seg til ulike miljøutfordringer (Benjamin Moeller, & Morrison, 1977; Balmford et al., 2002). Stephansen (2016) i Den Norske turistforeningen, hevder at man tar vare på det man er glad i, slik at konsekvensene av at en befolkning driver med friluftslivsaktiviteter, vil være at de får en større forståelse for naturen og dermed et ønske om å beskytte den. Det står blant annet i Stortingsmelding 18 (2015-2016) at «et aktivt friluftsliv kunne gi den enkelte et forhold til naturen, som igjen kan medføre økt vilje til å foreta miljøvennlige valg» (Det kongelige klima- og miljødepartementet, 2015).

Det finnes forskning som sier noe om sammenhengen mellom det å være glad i naturen, og et ønske om å ta vare på den (Balmford et al., 2002; Benjaminet et al., 1977). Det er derimot vanskelig å finne noe konkret om hvordan det arbeides med friluftsliv og miljøbevissthet i skolen i dag. I forbindelse med masteroppgaven har jeg gjort en rekke litteratursøk i ulike søkebasen, deriblant BIBSYS, Oria og google scholar. Det er blitt benyttet søkeord som «friluftsliv», «miljø», «miljøbevissthet», «undervisning», «bærekraft», «natur» og kombinasjoner av disse. Søkene resulterte i en rekke masteroppgaver og vitenskapelige artikler som har undersøkt temaene med ulike vinklinger. Sørensen (2016) skrev en masteroppgave om det ambivalente friluftslivet der hun analyserte miljøvennlige holdninger og atferd blant deltakere i to ulike friluftaktiviteter, og Lund (2014) skrev om lærerens tilrettelegging for elevens læring i skolens friluftsliv. Det er også skrevet om friluftsliv i utdanningssammenheng i blant annet bøkene Ute! (Horgen, Fasting, Lundhaug, Magnussen, & Østrem, 2016) og i Natur og dannelse (Hallås & Karlsen, 2015). I tillegg skrev Sæter (2018) en sluttrapport som omhandlet utprøving av friluftsfag på Knut Hamsun videregående skole. På tross av grundig leting, har jeg likevel ikke lyktes med å finne tidligere studier som vektlegger miljødimensjonen i friluftslivsundervisningen på yrkesfaglig friluftsliv.

Den generelle delen av dagens læreplan har ingen klare mål som omhandler temaene miljøbevissthet og friluftsliv, men det ser ut til at temaene blir svært relevante i den overordnede delen av læreplanen som kommer høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Målet med den nye læreplanen er å gjøre den mer relevant for fremtiden der fagene får tydeligere prioriteringer, mer relevant innhold og en tettere sammenheng mellom fagene (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Vi står ovenfor store miljøutfordringer i verden i dag. Havforsuring, klimaendringer, og økt menneskelig aktivitet, skaper større risiko og nye utfordringer for miljøet (Det kongelige klima- og miljødepartementet, 2015). Den globale oppvarmingen og smelting av sjøis er en svært stor trussel mot naturen i nord, da arter som for eksempel isbjørn er helt avhengige av isdekket for å overleve (Regjeringen.no, 2017). Regjeringen Solberg (2019) skriver i tillegg at styrket miljøkunnskap er helt grunnleggende i arbeidet med miljøutfordringer. Det vil derfor være interessant å se hvorvidt miljøbevissthet og miljøkunnskap er en del av opplæringen av elevene på informantskolen.

Jeg kommer nærmere inn på det miljøvennlige friluftsliv (kapittel 1.3.2) og yrkesfaglig friluftsliv (kapittel 1.4.2). I tillegg bruker jeg Goodlad (1979) sin læreplanteori for å løfte tema til et metanivå, altså om hva som står i læreplanen, hva lærerne gjør i sin undervisning

og hva elevene erfarer. Jeg velger å utforske mitt tema med læreplanteoretiske begrep for å forstå hvordan et tema friluftsliv i skolen (kapittel 2.2) og den didaktiske relasjonsmodellen for å belyse lærernes planleggingsprosess (kapittel 2.3.3).

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Videre i dette kapittelet skal jeg redegjøre for friluftslivets historie og overgang til friluftsliv i skolen generelt og på yrkesfaglig friluftsliv på videregående skole spesielt, før problemområdet belyses. I kapittel 2 redegjøres de teoretiske perspektivene i oppgaven: Læreplanteori, miljøbevissthet og bærekraft, og den didaktiske relasjonsmodellen. Kapittel 3 tar for seg metodetilnærmingen og redegjør valg og begrunnelser for dette. Her presenteres forskningsdesign, utvalg, datainnsamling og analyseprosess. I tillegg presenteres en modell som benyttes for å belyse natursyn, The Nature in Culture Matrix (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, & Nyrnes, 2018). Så tar jeg for meg vurdering av forskningskvalitet og det å være forsker i egen kultur. Resultatene og drøfting fra undersøkelsene presenteres punktvis i kapittel 4. I kapittel 5 presenteres en overordnet drøfting, der miljøspørsmålet i yrkesfaglig friluftsliv diskuteres. I tillegg presenteres noen av mine funn opp mot The Nature in Culture Matrix. Tilslutt blir oppgaven oppsummert og konkludert, og videre forskningsområder belyses.

## 1.3 Friluftslivets historie

Når ble friluftsliv kalt friluftsliv for første gang? Bentsen, Andkjær, & Ejbye-Ernst (2009) mener at dette spørsmålet heller burde dreie seg om når bruk av landskap og natur ble til *friluftsliv*. I overgangen fra naturen som kilde til livets opphold, til menneskers dyrking av friluftslivet som overskuddsaktivitet, er det viktig å se friluftsliv i sammenheng med blant annet frivillighet, frihet og fritid (Bentsen et al., 2009).

I utviklingen av det moderne Norge de siste 100-150 årene, er friluftsliv blitt tildelt en viktig rolle i *de store samfunnsprosjektene*, knyttet til de utfordringene som har vært sentrale i nasjonens liv. Tordsson (2010) hevder at friluftslivet rommer gitte verdier som kan endre det norske samfunnet i helt bestemte retninger (s. 160).

Fra midten av 1800-tallet ble det vanligere at mennesker begynte å bevege seg ut i naturen uten at det var nødvendig for arbeidet eller dagliglivet. Utlendinger, først og fremst engelskmenn og etter hvert norske byborgere, dro til fjels for å oppleve naturen, med mektige fjell, fossefall og vann. Aktiviteter som jakt og fiske, aking, skiløping, fotturer, roing og annen aktivitet for aktivitetens skyld, dannet etter hvert grunnlaget for det friluftslivet vi kjenner til i dag (Mytting & Bischoff, 2008; Tordsson, 2010).

På starten av 1900-tallet, ble luften forstått som et element som fjernet usunnhet og gav helse. Gjennom å puste luften opptok mennesket naturtypens vesen i sin kropp og ble dermed det naturen er (Tordsson, 2010). Norge var en industrinasjon, der klasses skillet mellom arbeidere og velstående herskerklasser var tydelig. For arbeideren ble derfor byen et symbol på undertrykkelse og uverdige livsforhold, mens naturen ble hjemstedet for frihet, oppreisning og retten til et menneskeverdig liv, kroppslig, åndelig og sosialt (Tordsson, 2010). Dette førte til en arbeiderbevegelse der arbeidsuken ble fastsatt til 48 timer i 1919, noe som resulterte i redusert arbeidstid på lørdagene og fri på søndagene. Økt fritid førte til at flere benyttet naturen og friluftslivet som overskuddsaktivitet og *søndagsturen* ble etablert (Mytting & Bischoff, 2008). Fra 1920-årene kom derfor den virkelig store oppblomstringen av friluftslivet, og de fleste av friluftslivsformene vi kjenner til i dag tok form på denne tiden. Parallelt med at nye grupper tok del i friluftslivet ble også nye naturtyper aktuelle å ta i bruk. Tidligere var fjellet verdimesig høyere enn andre naturtyper, men nå ble nærområdene, skogene, bygdene og kysten fullgode turmål i seg selv (Tordsson, 2010).

Rundt 1970 trakk statsapparatet friluftslivet inn i det moderne prosjektet. Tordsson (2010) viser til en ny oppfatning av naturmøtets verdi, der friluftslivet skulle gjenskape sunnhet og arbeidsevne og redusere sykefravær og helsestell ble gjeldende.

Ikke bare ble friluftslivet et bilde på rekreasjon og god helse, det fikk også et økologisk perspektiv i 1970-80-årene. Velferds-Norge i stadig utvikling, gikk på bekostning av naturen. Døde fiskevann, forsurede skoger, fisketomme hav og svart sjø i fjelldalene, gav den frembrytende vitenskapen *økologi* grunnlag for en ny naturforståelse (Tordsson, 2010). Det ble sett på som nødvendig at samfunnet måtte endres slik at man igjen kunne leve i pakt med naturen. Friluftslivet ble derfor legitimert med vidtfaavnende ambisjoner, der et *rikt liv* med *enkle midler* var i fokus. Det var fokus på at mennesket er en liten del av naturen og derfor medinteressent med den naturen som enda er fri.



God fjellskikk vil si å velge med omhu NÅR en drar, HVOR en drar, HVA en tar seg til, og HVEM en drar sammen med. Når disse 4 grunnspørsmålene bak tur-etter-evne er besvart, står det igjen å finne frem til HVORDAN livet i fjellet bør foregå fra dag til dag (Nils Faarlund, 1969 i Tordsson, 2010, s. 177).

I den offentlige naturforvaltningen ble friluftsliv etter hvert knyttet opp mot begrepene «økologi», og «natur- og miljøvern» i arbeidet med å institusjonalisere friluftslivet i blant annet skoleverket. Vern av naturen ble legitimert med behov for friluftsområder og støtte til friluftslivet ble begrunnet med at naturmøter øker forståelsen for natur- og miljøvern (Tordsson, 2010), og er fremdeles en viktig del av friluftslivet vi bedriver i dag (Det kongelige klima- og miljødepartementet, 2015).

Rafoss og Seippel (2016) skiller mellom fire kategorier i dagens friluftsliv der alle er et produkt av ulike faser i friluftslivets historie. Den første kategorien viderefører aktiviteter knyttet til det tradisjonelle livsformer som fangst, fiske, jakt og sanking. Den andre kategorien kan knyttes til industrialiseringssamfunnet og innebærer å søke ut i skogen og fjellet for naturopplevelsens skyld. Rafoss og Seippel (2016) sine to første kategorier kan ses som direkte etterfølgere av det som tidligere ble omtalt som friluftslivets nytte- og overskuddsfokus (se kapittel 1.3.1). Fremveksten av moderne livsformer har gitt en økt oppslutning om aktiviteter som fjellklatring, kiting, telemarkskjøring, brettseiling og frikjøring, og bør derfor være med og nyansere det tidligere todelte bildet av friluftslivstradisjoner som en kategori nummer tre. I tillegg har det de siste årene vært stor økning i aktiviteter knyttet til sykling, langrenn og løping, noe som utgjør den fjerde og siste kategorien av det moderne friluftslivet (Rafoss og Breivik, 2012 i Rafoss & Seippel, 2016).

Friluftsliv er med andre ord ikke et statisk og endelig begrep, der det finnes en felles forståelse og enighet om innhold. I forbindelse med denne oppgaven, har jeg valgt å forholde meg til definisjonen om friluftsliv fra stortingsmelding nummer 19 som regjeringen presenterte i 2016: «Friluftsliv er opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (Det kongelige klima- og miljødepartementet, 2015).

### 1.3.1 Nytteliv- eller overskuddsfriluftsliv

Det generelle friluftslivet i Norge kan man dele i to ulike retninger. Som beskrevet i kapittel 1.3, friluftslivets historie, skjedde det en gradvis utvikling i synet på naturen og friluftslivet i

Norge. Tordsson (2010) skildrer friluftslivets nytteverdi, der jakt, fiske, matauke og attåtning var en kilde til overlevelse, og man oppholdt seg i naturen når man hadde ærender der. Senere ble friluftslivet kilde til rekreasjon, der fysisk aktivitet og egenutvikling, ble primærmålet med oppholdelse i friluft (Mytting & Bischoff, 2008; Tordsson, 2010).

Friluftslivet som kilde til høyere livskvalitet, glede og personlig identitet, har de siste årene blitt en viktig del av regjeringens folkehelsepolitikk. Klima- og miljødepartementet (2015-2016) hevder at tilgang til natur og naturopplevelser bidrar til god livskvalitet og positive helsemessige virkninger, slik at folkehelsen kan bedres betydelig om flere driver med friluftsliv. Regjeringen ser derfor friluftslivets nytteverdi i at befolkningen ser egenverdien i utøvelse av friluftsliv. Selv om dagens friluftsliv ofte preges av friluftslivets egenverdi for mennesket (Det kongelige klima- og miljødepartementet, 2015), kan man fremdeles skille mellom nytte- og overskuddsfriluftsliv i ulike aktiviteter og tilnærming til dem.

Skillet mellom nytte- og overskuddsfriluftslivet er ikke like tydelig nå som tidligere, men det er fremdeles ulike tradisjoner som preger dagens friluftsliv. Disse tradisjonene har sitt opphav i henholdsvis nytte- og overskuddsfriluftsliv. Flemsæter, Brown, & Holm (2011) beskriver ulikhetene i friluftslivsforståelsen som to ulike *univers*.

Flemsæter et al. (2011) sine friluftslivsunivers, baserer seg på de tradisjonelle, norske idéene som viser til et enkelt og primitivt friluftsliv. Tross felles utgangspunkt preges universene av en ulik utvikling, og variasjonene er store. Det ene universet har utviklet seg til et dynamisk og mangfoldig friluftsliv, der det meste er akseptert. Kunnskap, identitet og utstyr følger med aktiviteten. Dette støtter Rafoss og Seippel (2016) som deler dagens friluftsliv i fire kategorier (se kapittel 1.4). Flemsæter et al. (2011) sin beskrivelse av det mangfoldige friluftslivet, er en samlebetegnelse for Rafoss og Seippel (2016) sine kategorier 3 og 4, som innebærer nye ekstremsportaktiviteter som kiting, frikjøring og klatring og økt oppslutning rundt tradisjonelle aktiviteter som langrenn, sykling og løping. Flemsæter et al. (2011) sitt andre friluftslivsunivers har i større grad holdt på det enkle og primitive friluftslivet og preges av forestillingen om det tradisjonelle, rurale friluftslivet med relativt tydelige grenser for hva som aksepteres og ikke (Flemsæter et al., 2011). Denne måten å se friluftslivet på, baserer seg på tanker om at friluftslivet skal videreføre aktiviteter knyttet til tradisjonelle livsformer, samt søken etter naturopplevelser der tradisjonelle livsformer med jakt og fiske, naturopplevelser for naturopplevelsens skyld (Rafoss & Seippel, 2016).

Man kan på mange måter si at dagens friluftsliv er både nytte- og overskuddspreget. På den ene siden driver vi friluftsliv for friluftslivets skyld, der egenutvikling, opplevelser og naturen i seg selv er i fokus. På den andre siden har friluftslivet som bedrift og inntektskilde vokst betraktelig de siste årene (Hella, 2016). Det guides og holdes kurs, det arrangeres fjellmaraton, motbakkeløp og skirenn, det bygges hytter med caféer i skogen og på fjellet, og severdigheter knyttet til den norske naturen blir stadig mer populære (Baglo, 2014). I tillegg er jakt, fiske og sanking fortsatt en sentral del av dagens friluftsliv, selv om det ofte er løsrevet fra de tradisjonelle formene (Rafoss & Seippel, 2016). Regjeringen Solberg benytter også friluftslivet som et folkehelseprosjekt med mål om bedre livskvalitet og helse i befolkningen (Det kongelige klima- og miljødepartementet, 2015).

Elever som utdanner seg ved Naturbruk og yrkesfaglig friluftsliv vil kunne jobbe med, og leve av, naturen og friluftslivet. Det drives i tillegg med jakt, fiske og dyrestell, og de får sertifisering som gjør de i stand til å holde ulike kurs. De vil kunne benytte naturen og friluftslivet som inntektskilde og bedrift, og på den måten friluftslivets nytteverdi.

### 1.3.2 Det miljøvennlige friluftslivet

Det norske friluftsliv forbindes ofte med en primitiv og enkel livsstil og betraktes tilsynelatende uforbeholdent som miljøvennlig (Aall, Klepp, Engeset, & Skuland, 2011). I tillegg påpeker Benjamin, et al. (1977) og (Balmford, et al. (2002) at en konsekvens av å drive med friluftslivsaktiviteter, vil være en større forståelse for naturen og at en derfor har et ønske om å beskytte den. Om friluftsliv i Stortingsmelding nr. 18 (Meld. St. 18, 2015-2016), står det blant annet at «et aktivt friluftsliv vil kunne gi den enkelte et forhold til naturen, som igjen kan medføre økt vilje til å foreta miljøvennlige valg» (Det kongelige klima- og miljødepartementet, 2015).

Med bakgrunn i dette, er det naturlig å stille spørsmål ved om det faktisk finnes en sammenheng mellom det å være glad i friluftsliv og det å ta miljøvennlige og bærekraftige valg. I en kvalitativ studie gjort av Jannicke Høyem i 2001, viser resultatene at det ikke er noen direkte sammenheng mellom det å delta i friluftsliv og miljøvennlige handlinger. Likevel viser studiet at jo mer reflekterte intervjuobjektene var rundt sitt forhold til naturen, jo mer miljøbevisste var de også (Høyem, 2008). I 2007 ble det gjort en studie ved høgskolen i Sogndal, der ulike fritidsaktiviteter i Norge og deres energiforbruk ble undersøkt. Det

tradisjonelle friluftslivet viste seg å være den aktiviteten med tredje høyeste energiforbruk, kun slått av feriereiser og besøk til venner og familie der store deler av transporten foregikk med fly. Disse resultatene overrasket forskerne som på forhånd hadde en formening om at det tradisjonelle friluftslivet er miljøvennlig (Aall et al., 2011).

En forutsetning for å kunne drive det tradisjonelle friluftslivet i Norge, er allemannsretten og friluftsløven fra 1957 som omhandler fri ferdsel i utmark har med formål om

å verne friluftslivets naturgrunnlag og sikre allmenhetens rett til ferdsel, opphold m.v. i naturen, slik at muligheten til å utøve friluftsliv som en helsefremmende, trivselsskapende og miljøvennlig fritidsaktivitet bevares og fremmes (Friluftsløven, 2018, §1).

Denne loven er med på å sikre fri tilgang for alle til alle naturområdene i landet. I tillegg påpeker den at friluftsliv skal bevares og fremmes som en miljøvennlig fritidsaktivitet. I stortingsmelding nr. 39 (Miljødepartementet, 2000-2001) er friluftsliv temaet. I tillegg til å utvide begrepet ved å trekke inn miljø og helse, påpekes det at friluftsliv ikke bare må bedrives på fritiden. På denne måten kommer skole og jobb inn i bildet.

## 1.4 Friluftsliv i skolen

### 1.4.1 Generelt i utdanningsløpet

Friluftsliv har vært en del av læreplanene for grunnskolen siden mønsterplanen i 1974. Gjennom kroppsøvingsfaget er friluftsliv i dag, en gjennomgående del av grunnskolen og videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2012). Friluftsliv som fag på skolen, bygger langt på vei på definisjonen av friluftsliv som Stortingsmelding nummer 39 presenterte innledningen i 2001:

Friluftsliv er opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse (Miljøverndepartementet, 2000).

Friluftslivet i skolen skal gi eleven opplevelser og erfaring med samspillet mellom mennesker og natur. Regjeringens definisjon bygger på opplevelse og miljøforandring, noe det også legges vekt på i friluftsliv i læreplanen for kroppsøving, der ulike årstider og bruk av nærmiljøet er sentralt:

Hovedområdet friluftsliv omfatter kompetanse som trengs for å kunne ferdes i og verdsette opphold i naturen. Det skal legges vekt på lokale friluftstradisjoner, bruk av nærmiljøet og hvordan man kan orientere seg og oppholde seg i naturen til ulike årstider (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I lærerplanene blir friluftsliv koblet sammen med natur og miljø. Undervisningen legger vekt på at elevene deltar i aktiviteter knyttet til friluftsliv og/eller naturbruk som gir opplevelser, og som kan lære dem å bruke naturen på en hensiktsmessig måte. (Utdanningsdirektoratet, 2013). Denne sammenkoblingen kan knyttes til økofilosofiens oppblomstring på syttitallet, og troen på det enkle, sporløse friluftslivet som en samfunnsendrende trend (Tordsson, 2010).

#### 1.4.2 Spesielt på yrkesfaglig friluftsliv

Siden 2003 har yrkesfaglig friluftsliv vært et utdanningsvalg som del av naturbrukutdanningen på videregående skole. Dette innebærer et utdanningsløp der 66% av skoletimene i VG1 og 75% av skoletimene i VG2, omhandler friluftsliv gjennom felles programfag og yrkesfaglig fordypning (Vigo, 2019).

Opplæringen i felles programfag for Naturbruk skal legge til rette for at elevene skal få en innføring i arbeid innen naturbruksyrker, ved at de får en grunnleggende forståelse for arbeid og yrkesutøvelse. Dette innebærer å utvikle praktiske ferdigheter, kreativitet, tverrfaglig tenkning og personlig vekst, samt en helhetlig forståelse for bruk av natur og samhandling mellom teori og praksis under ulike natur- og klimaforhold. I tillegg er det et ønske om å utvikle omsorg for mennesker, dyr og miljø, samt legge grunnlaget for profesjonell yrkesutøvelse, ved at elevene skal få mulighet til å arbeide med konkrete aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I læreplanen for Naturbruk kobles natur og yrkesutøvelse til klima og miljøforhold. Undervisningen skal legge vekt på at elevene deltar i aktiviteter knyttet til friluftsliv og Naturbruk der forståelse for naturen i teori og praksis står sentralt. Dette innebærer å forstå hvordan naturen på en mest mulig hensynsfull og miljømessig måte kan benyttes som arbeidsplass.

## 1.5 Problemområde og problemstilling

Med bakgrunn i det oppfattede, miljøbevisste norske friluftslivet, er det naturlig å stille spørsmål ved om det faktisk finnes en sammenheng mellom det å være glad i friluftsliv og det å ta miljøvennlige og bærekraftige valg. I studien til Jannicke Høyem (2001), viste at det ikke er noen direkte sammenheng mellom det å delta i friluftsliv og miljøvennlige handlinger, men at jo mer reflekterte intervjuobjektene var rundt sine forhold til naturen, jo mer miljøbevisste var de (Høyem, 2008). Studien til Høyem (2007) viste at friluftslivet var den aktiviteten med tredje høyeste energiforbruk, kun slått av feriereiser og besøk til venner og familie der store deler av transporten foregikk med fly (Aall et al, 2011).

Denne oppgavens formål vil derfor være å undersøke om, og hvilken plass miljøbevissthet har i friluftslivsundervisningen på en yrkesfaglig friluftslivslinje på videregående skole. Studiet tar sikte på å vurdere og studere læreres tilnærming til miljøbevissthet i friluftslivsundervisningen og hvordan dette erfares av elevene. Med utgangspunkt i dette, har jeg formulert følgende problemstilling:

**Hvordan oppfatter og gjennomfører lærere i videregående skole undervisning i friluftsliv? Hvordan vektlegges miljøbevissthet av lærerne, og hvordan erfarer elevene undervisningen?**

For å belyse problemstillingen, tok jeg utgangspunkt i fire trinn i Goodlads læreplanteori. For å få svar på læreres holdninger og kunnskap om miljøbevissthet, ble det gjennomført observasjon og individuelle intervjuer. Dette belyste «den gjennomførte læreplanen» ved at jeg observerte en undervisningsøkt, og «den oppfattede læreplanen», ved at jeg deretter fikk frem lærernes tanker. Gjennom bruk av intervju fikk jeg informasjon om hvordan lærerne forstår den formelle læreplan og hva som er utgangspunktet for undervisningen de planlegger og gjennomfører. Elevenes erfaringer, «den erfarte læreplanen», ble undersøkt ved hjelp av fokusgruppeintervju som baserte seg på mine observasjoner og lærernes uttalelser. I tillegg studerte jeg «den formelle læreplanen» i ulike faser av arbeidet, og spesielt i drøftingene av resultatene.

## 2. Teori

Teorikapittelets formål er å presentere teori som på best mulig måte kan bidra med å besvare forskningsspørsmålet. For å gjøre dette på en tilfredsstillende måte, ser jeg det nødvendig å redegjøre for læreplanteori for å forstå friluftsliv i skolen. I tillegg vil det bli redegjort for miljø og bærekraft i ulike stadier av læreplanen, samt hva de ulike stadiene betyr for yrkesfaglig friluftsliv. Det følgende skal kunne utgjøre et grunnlag for de drøftinger som blir gjort senere og der teorikapitlet kan forstås som en ramme og en avgrensning for studien.

Kapittelet er delt inn i avsnitt som hver for seg presenterer et teoretisk grunnlag for deler av problemstillingen og som senere vil kunne drøftes helhetlig mot de resultater og funn som ble gjort. Jeg har valgt å dele teorikapittelet i tre deler der jeg først presenterer læreplanteori, deretter miljø og bærekraft. Til slutt presenterer jeg den didaktiske relasjonsmodellen.

### 2.1 Friluftsliv i samfunn og skole

Friluftslivet har en lang og tradisjonsrik plass i den norske historien, og har siden arbeiderbevegelsen i 1919 vært en viktig rekreasjonsøvelse for det norske folk (Tordsson, 2010). Friluftslivet er en aktivitet i konstant endring og utvikling, og nye aktører og øvelser gjør friluftslivet stadig mer attraktivt for flere (Flemsæter et al., 2011; Rafoss & Seippel, 2016). Stortingsmeldingen *Den norske idrettsmodellen* fra 2012, viser til en endring i nordmenns aktivitetsvaner der fysisk inaktivitet er et voksende problem (Rafoss & Seippel, 2016). Dermed har friluftsliv som kilde til fysisk aktivitet fått en større plass enn tidligere, der det er et mål å legge til rette for at befolkningen skal ha mulighet til å delta i idrett og fysisk aktivitet på alle nivåer (Det kongelige kulturdepartementet, 2011-2012).

I nordisk kontekst har vi mange muligheter til å drive med friluftsliv. Friluftslivet i Norge preges av allemannsretten som gir oss en lovfestet rett til å ferdes fritt i naturen (Mytting & Bischoff, 2008). I tillegg er Norge et svært trygt, demokratisk land preget av lett tilgjengelig og ren natur (Dervo, et al., 2014). Som folkehelsearbeid, er friluftsliv i nærmiljøet høyt prioritert av myndighetene (Det kongelige klima- og miljødepartementet, 2015). I Norge står friluftslivsaktiviteter sterkt kulturelt (Det kongelige klima- og miljødepartementet, 2015). I dette ligger blant annet at dagens friluftsliv er et fenomen som har utviklet seg i takt med samfunnet, og har gått fra å være nyttepreget til i stor grad å være overskuddspreget (Mytting

& Bischoff, 2008; Tordsson, 2010). Selv om vi i vårt demokrati og med fin natur kan drive friluftsliv, så sliter dette på naturen. Friluftsliv har de siste 100 årene vært preget av friluftslivets egenverdi, noe som har ført til en svært antroposentrisk friluftslivsutøvelse for mange. Dette innebærer å dekke egne behov fremfor naturens, fordi vi i et rikt land har muligheter til å gjøre det.

Myndighetene i Norge ønsker å legge til rette for at flest mulig skal være fysisk aktive, og ønsker derfor å tilrettelegge for ulike friluftslivsaktiviteter (Det kongelige kulturdepartementet, 2011-2012; Det kongelige klima- og miljødepartement, 2015-2016). Dette innebærer blant annet at friluftsliv har vært en del av grunnskoleopplæringen i den norske skolen siden Mønsterplanen 1974 (Leirhaug & Arnesen, 2016), og friluftsliv har en sentral plass i den generelle delen av kunnskapsløftet, LK06. Under overskriften «naturglede» skildres det hvordan opplæringen skal fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet og at man skal gledes over å leve i et vakkert land med vekslende landskap og ulike årstider (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I tillegg til å tilrettelegge for friluftsliv i skolen og på fritiden for enkeltindivider, legger også myndighetene det til rette for at frivillige organisasjoner kan drive med blant annet friluftsliv. Gjennom ordninger som styrker rammebetingelsene til frivillig sektor, bidrar regjeringen til aktivitet og deltakelse i frivilligheten innenfor en rekke områder. Det har vært en sterk økning i offentlige midler til frivillige organisasjoner de siste 10-15 årene (Det kongelige klima- og miljødepartementet, 2015). Dette medfører at organisasjoner som Speideren, DNT og Friluftsrådet kan bidra til økt friluftslivsinteresse i befolkningen.

Friluftsliv er også et viktig forskningsområde i Norge. I samarbeid med blant annet Miljødirektoratet, arrangerer Norsk Friluftsliv egne forskningskonferanser om friluftsliv. Disse forskningskonferansene har blitt en viktig arena for kunnskapsdeling innenfor friluftslivsforskning og forskere presenterer sitt nyeste forskningsarbeid (Det kongelige klima- og miljødepartementet, 2015).

I tillegg til å være et forskningsområde nasjonalt i Norge, er friluftslivsutøvelse blitt en måte for enkeltpersoner å fremstille seg selv i naturen i ulike sammenhenger (Hoem, 2015). Selv om sosial bakgrunn fremdeles er mer avgjørende for deltakelsen i organisert idrett enn for deltakelsen i friluftsliv, er det fremdeles forskjeller. Tall fra statistisk sentralbyrå viser at 87% av de lavest utdannede deltok i friluftsliv, mens tallet var på 98% blant de høyest utdannede i 2017 (Miljødirektoratet, 2019). Gjennom bruken av sosiale medier og fotografier, knytter

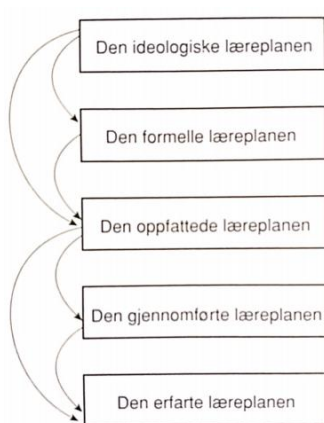


enkelt personer seg til naturen på måter som minner om maleriene fra den kulturhistoriske perioden vi kaller nasjonalromantikken. Nasjonalromantikken hadde som mål å vise frem nasjonale særtrekk og folkelige kulturtradisjoner gjennom blant annet malerier, der naturen var i fokus. I dag kommer romantikkens eksistensielle formspråk til uttrykk gjennom amatør fotografier der enkelt personer fremstiller seg selv eller andre i naturen på sosiale medier (Hoem, 2015).

For å belyse ulike sider ved undervisning i friluftsliv i en skolekontekst, valgte jeg å benytte Goodlad sin læreplanteori. Dette var fordi læreplanteorien kunne hjelpe meg med å utforske både ideologi, den formelle læreplanen, læreres oppfatning av læreplan, gjennomføring av undervisning, og ikke minst elevenes erfaring med den undervisningen de får.

## 2.2 Læreplanteori i lys av yrkesfaglig friluftsliv i den videregående skolen

Begrepet *læreplan* og læreplanens betydning, varierer rundt om i verden, avhengig av landets læreplantradisjoner (Leirhaug & Arnesen, 2016). I Norden og Norge er det en tradisjon at staten lager læreplaner som fungerer som direktiver for skolene og lærerne om hva som skal foregå i skolen. Læreplanene forteller hva som skal gjøres i ulike fag og på ulike klassetrinn, samt hvor mange timer de forskjellige fagene skal ha av skolens totale undervisningstid (Imsen, 2010). Imsen (2010) beskriver gjennomføringen av læreplanen som en aktiv prosess, der lærerens tolkningsrom spiller en stor og viktig rolle. Goodlad (1979) (figur 1) har utviklet et begrepsapparat som beskriver forløpet fra overordnet læreplanidé til den virkeliggjorte læreplanen i klasserommet. Han skiller mellom fem framtoninger av læreplanen: den ideologiske, formelle, oppfattede, gjennomførte og erfarte læreplanen, som på hver sin måte kan si noe om skolens læringsarbeid (Imsen, 2010).



**Figur 1** – Goodlads læreplanteori (1979)

*Den ideologiske læreplanen* er den idealistiske forestillingen om hvordan læreplanen skal være. Den ideologiske læreplanen baserer seg på ideene bak den formelle læreplanen. Den ideologiske læreplanen blir aldri gjennomført fordi den er utarbeidet uten hensyn til hva som faktisk er gjennomførbart (Imsen, 2010). Den ideologiske læreplanen vil være preget av ulike tanker og ideer om skolens utforming, i takt med samfunnets utvikling. Den bygger på tradisjoner, kultur, næringsliv, politiske meninger og forskning som er rådende i det samfunnet som læreplanen skal bli en del av (Lyngsnes & Rismark, 2014). For yrkesfaglig friluftsliv innebærer det behov og etterspørsel av kvalifiserte friluftslivsutdannede personer, og at kompetansebygging skjer innenfor aktiviteter der man ser et behov i samfunnet.

*Den formelle læreplanen* er læreplanen slik den blir vedtatt offentlig. Planen foreligger som et dokument til offentlig innsyn, og publiseres i sin helhet på Utdanningsdirektoratets sine hjemmesider på nettet. Ideene i den ideologiske læreplanen ligger til grunn for den formelle læreplanen, og bygger derfor på kompromisser av strømminger og interesser som er gjeldende i samfunnet (Lyngsnes & Rismark, 2014). Denne planen har vært uendret siden LK06 ble innført, men det foreligger en fagfornyelse der alle læreplanene i skolen skal endres for å gjøre de mer relevante for fremtiden i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Imsen (2010) skildrer den formelle læreplanen som en åpen og demokratisk læringsprosess som preges av mange interesser som gjør seg gjeldende. I formålet til Naturbruk i den *formelle* læreplanen, heter det at:

Opplæringen i felles programfag for Naturbruk skal vektlegge det særegne ved naturbasert produksjon, aktivitet og forvaltning. Opplæringen skal favne tradisjoner og fellesverdier som preger hverdag og samfunnsliv, og samtidig legge grunnlag for arbeid i framtidsrettede næringer. Forståelse for bærekraftig utvikling, for sammenhengen mellom biologisk produksjon, naturens tålegrenser og menneskelig aktivitet, skal være grunnleggende for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Videre står det at opplæringen i felles programfag for Naturbruk skal legge til rette for at den enkelte skal få en innføring i arbeid innen Naturbruksyrker, samt utvikle ferdigheter som kreves til dette. Opplæringen skal også innebære at elevene skal lære å se muligheter, utvikle nye idéer, være innstilt på en yrkesutøvelse i endring, samt bidra til å legge grunnlag for utvikling av nye næringsveier basert på naturressurser. Det påpekes også at opplæringen skal

innebære forståelse av bruk av natur, samt en integrert samhandling mellom teori og praksis (Utdanningsdirektoratet, 2006).

*Den oppfattede læreplanen* baserer seg på tolkninger av den formelle læreplanen, og innebærer ofte store variasjoner fra ulike aktører, eksempelvis ledelse, lærere og foresatte. Hvordan friluftslivsundervisningen skal foregå, planlegges ut fra lærerens oppfatning av den formelle læreplanen. I tillegg vil lærerens bakgrunn, ideologier og tidligere erfaringer prege hvordan han eller hun leser og forstår den formelle læreplanen (Imsen, 2010). «Nettopp fordi den formelle læreplanen inneholder kompromisser på ulike områder, gir den rom for ulike fortolkninger» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 156). Tolkningen av den formelle læreplanen er et utgangspunkt for faglærerne i yrkesfaglig friluftsliv når de planlegger, tilrettelegger, gjennomfører og vurderer læringen i friluftslivsfagene.

*Den gjennomførte læreplanen* er det som faktisk skjer i undervisningstimene på bakgrunn av både den formelle og oppfattede læreplanen. For undervisningen i yrkesfaglig friluftsliv, innebærer det hva som faktisk skjer på de ulike undervisningsarenaene, eksempelvis i havkajak. Variasjon, vaner, kunnskap, fornyelse og ulike undervisningsmetoder, vil prege gjennomføringen av læreplanen. Lyngsnes og Rismark (2007) skriver at den gjennomførte læreplanen ikke bare innebærer lærernes forståelse og tolkninger, men også andre faktorer som tilgang til lærerkompetanse og læremidler. Imsen (2010) stiller spørsmål ved i hvilken grad undervisningen styres av «gammel vane» eller rutiner og hva som skal til for å skape variasjon og fornyelse. Goodlad (1979) hevder at lærere nokså tidlig i karrieren tillegger seg et begrenset repertoar av undervisningsmetoder, som de senere holder seg trofaste til.

*Den erfarte læreplanen* er hvordan elevene erfarer det som foregår i en undervisningssituasjon. Hvordan oppfatter de undervisningen? Hva lærer de? Lærer de noe som læreren ikke hadde til intensjon å lære bort? Den erfarte læreplanen vil variere ut fra hvordan lærerens undervisning foregår, elevenes bakgrunn og forutsetningene de møter undervisningene med (Lyngsnes & Rismark, 2014). I et praktisk fag som yrkesfaglig friluftsliv, vil kunnskap, bakgrunn og forutsetninger ha stor betydning for hvordan elevene opplever og erfarer undervisningen. Eksempelvis kan det å overnatte ei natt i snøhule være svært utfordrende og skremmende for en elev, mens en annen tenker at det er behagelig og enkelt.

Denne studien baserer seg i hovedsak på den oppfattede, gjennomførte og erfarte læreplanen, i forhold til miljøbevissthet og bærekraft i friluftslivsunderviningen. De ideologiske og formelle planene ligger som en naturlig bakgrunn for disse, og belyses i drøftingen der det er naturlig.

### 2.3 Miljøbevissthet og bærekraft

Stortingsmelding 18 (2015-2016) viser til at et aktivt friluftsliv kan være med å bidra til at enkelte kan få en økt vilje til å foreta miljøvennlige valg ved at de får et nært forhold til naturen. I tillegg vil regjeringen legge til rette for økt samhandling mellom friluftsliv og bærekraftig utvikling i Norge (Det kongelige klima- og miljødepartementet, 2015).

I Brundtland-kommisjonens bærekraftdefinisjon fra 1987 heter det at bærekraft er «en utvikling som imøtekommer behovene til dagens generasjon uten å redusere mulighetene for kommende generasjoner til å dekke sine behov» (World Commission on Environment and Development, 1987). I denne definisjonen ligger det et tydelig menneskesentrert perspektiv, der hensikten er å ivareta miljøet fordi det har verdi for mennesker (Hallås, Aadland, & Lund, 2019). Vetlesen (2015) og Vetlesen & Willig (2018) hevder at vi ikke kan plassere mennesket i sentrum av universet, dersom vi skal klare å gjøre noe med klimakrisen.

En annen måte å se bærekraft på, er ved å ta utgangspunkt i økosystemenes behov og ikke menneskets (Heggen, 2015). Da er det naturens gjensidige avhengighet som står sentralt, og mennesket er en del av naturens egenverdi (Næss, 1976; Karlsen, 2015; Hallås et al., 2019).

Som fremtidens samfunnsborgere med ansvar for naturen og dets goder, er det svært viktig at barn og unge utdannes til et mer økologisk natursyn for å oppnå et bærekraftig samfunn (Goga, 2016). Utdanningsfeltet står svært sentralt i klimadebatten (Straume, 2017) og det etterlyses handlekraft fra skoleforskere og skolepolitikere (Wolla, 2015).

De amerikanske forskerne Robert Gifford og Reuven Sussman definerer miljøbevisste holdninger (environmental attitudes) som «concern for the environment or caring about environmental issues» (Gifford & Sussman, 2012, s. 65). Denne definisjonen innebærer en at miljøbevissthet omhandler å være opptatt av naturmiljøet og å bry seg om miljømessige utfordringer.

Bevissthet viser til vår evne til å oppleve og registrere hva som påvirker oss og hva som fortløpende hender i samspillet mellom oss og våre omgivelser (Jansen & Glover, 2009).

Bevisstheten preges av betydningsfulle begivenheter, tidligere opplevelser og erfaringer, og er derfor i stor grad en individuell oppfattet tankevirksomhet. Miljø er et svært vidt begrep som kan omhandle svært ulike aspekter ved vår livsverden.

Miljø som en del av *bærekraftig utvikling*, handler her om miljødimensjonen. Det vil si å ta vare på klimaet og naturen som en fornybar ressurs for mennesker (FN Sambandet, 2019).

I arbeidet med å stoppe klimaendringene og ta vare på naturen som fornybar ressurs, har FN utviklet bærekraftsmål som skal bidra i denne prosessen verden over.

### 2.3.1 FNs bærekraftsmål

FNs bærekraftsmål består av 17 mål og 169 delmål. Målene har til hensikt å fungere som en felles global retning for land, sivilsamfunn og næringsliv (FN-sambandet, 2019). I denne masteroppgaven trekkes det fram ulike temaer som er aktuelle for enkelte av bærekraftsmålene, og hvordan det arbeides direkte eller indirekte med disse i undervisningen på yrkesfaglig friluftsliv.

FNs bærekraftsmål nummer 12 omhandler ansvarlig forbruk og produksjon. Dette innebærer blant annet å sikre bærekraftige forbruks- og produksjonsmønstre og gjøre mer med mindre ressurser. Det er et ønske om å minske ressursbruk, miljøødeleggelse og klimautslipp når en vare produseres (FN-sambandet, 2019). Elever som utdanner seg innenfor Naturbruk og yrkesfaglig friluftsliv, vil være en slags *vare*. I prosessen med å utdanne elevene blir det benyttet en del ressurser i form av blant annet utstyr. Videre skal elevene arbeide med friluftsliv, og i den forbindelse ofte turistnæringen. I delmål 12.b) heter det at man skal «utvikle og innføre metoder for å overvåke konsekvensene av en bærekraftig utvikling på en turistnæring som er bærekraftig, skaper arbeidsplasser og fremmer lokal kultur og lokale produkter» (FN-sambandet, 2019).

I forbindelse med den yrkesfaglige friluftslivsutdanningen blir det også benyttet transport. FNs bærekraftsmål nummer 13, omhandler å stoppe klimaendringene. Dette innebærer blant annet å finne globale løsninger for å kutte utslipp og fange og lagre CO<sub>2</sub>. I tillegg er det et ønske om å styrke enkeltpersoners og institusjoners evne til å motvirke, tilpasse seg og redusere konsekvensene av klimaendringer og deres evne til tidlig varsling, samt styrke kunnskapen og bevisstgjøringen om dette (FN-sambandet, 2019).

FNs bærekraftsmål nummer 14, omhandler livet under vann. Dette innebærer å bevare hav og marine ressurser på en måte som fremmer bærekraftig utvikling. Det er et mål om å redusere alle former for havforurensning, og å forvalte og verne økosystemene i havet og langs kysten på en bærekraftig måte. Dette innebærer å iverksette tiltak for å gjøre havene sunne og produktive. I tillegg er det et mål om bærekraftig bruk av marine ressurser til blant annet turistnæringen (FN-sambandet, 2019).

### 2.3.2 Miljø og bærekraft i den formelle, oppfattede, gjennomførte og erfarte læreplanen

Goodlad (1979) sine fem læreplannivåer ble gjennomgått i kapittel 2.2. I dagens læreplan, kunnskapsløftet, er det et eget kapittel i den generelle delen som tar for seg «Det miljømedvitne mennesket». Her heter det blant annet at «mennesket er en del av naturen, og treffer stadig valg med konsekvenser ikke bare for egen velferd, men også for andre folk og for naturmiljøet» (s. 23). Videre skildres det hvordan levemåten vår har truende virkninger for miljøet og at opplæringen må gi elevene bred kunnskap om sammenhengene i naturen og samspillet mellom mennesket og natur (Utdanningsdirektoratet, 2015). Miljø og bærekraft er temaer som også vil prege fremtidens overordnede del av læreplanverket, som vil tre i kraft i forbindelse med fagfornyelsen av læreplanen i 2020. I tillegg til at kapittel 1.5 i overordnet del tar for seg skolens bidrag til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet, blir bærekraftig utvikling et tverrfaglig tema som skal trekkes inn i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2018).

I de formelle føringene lagt av myndighetene, har miljø og bærekraft en sentral rolle både i dagens og fremtidens skole. Hvordan dette oppfattes og gjennomføres i praksis, vil i stor grad være avhengig av ulike faktorer, deriblant lærerens tolkning og utforming av læreplanen. Tolkingsrommet dagens læreplan tilbyr, materielle rammer og lokale kulturforskjeller, vil derfor kunne gjøre avstanden mellom læreplanens intensjon og skolens realitet nokså stor (Imsen, 2010). Når, hvordan og i hvor stor grad miljø og bærekraft blir en del av undervisningen i skolen, vil derfor være avhengig av lærerens tolkning av læreplanen. Tolkningen innebærer lærernes egne erfaringer, holdninger og hvordan de ser på muligheten for gjennomføring av temaene i praksis (Imsen, 2010).

Dersom lærerne gjennomfører undervisningsopplegg der miljø og bærekraft spiller en sentral rolle, er det et poeng at elevene også erfarer at det er dette undervisningen dreier seg om. Det

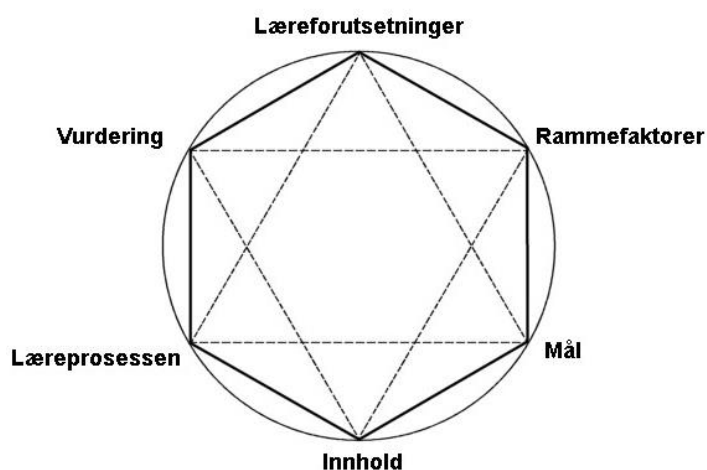
har liten hensikt å undervise i et tema dersom ikke elevene lærer noe av det, på lik linje som at elevene kan erfare at de lærer ting som ikke nødvendigvis var ment fra lærerens side (Imsen, 2010). Dette kan for eksempel innebære at elevene ser at plast ikke hører hjemme på en strand, og på den måten lærer om miljøbevissthet, når hensikten med undervisningen egentlig var tenkt noe helt annet fra lærerens side.

Når lærere planlegger sin undervisning, er det mange ulike faktorer det må tas hensyn til. En måte å planlegge undervisning på, er å ta utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen.

## 2.4 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den gjennomførte læreplanen er selve undervisningen, som består av planlegging, men også evaluering i etterkant. Undervisning, planlegging og evaluering er del av en helhet som kan kalles didaktikk. Hiim og Hippe definerer «didaktikk» i Lyngsnes og Rismarks «didaktisk arbeid» som «praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 28). Fordi det alltid skal være en intensjon eller hensikt bak den virksomheten som organiseres, er all undervisning tilretteleggelse av læremuligheter for elever. Av denne grunnen bør det alltid ligge en plan eller en idé bak et undervisningsopplegg. Planleggingen utgjør et svært viktig bindeledd mellom pedagogisk praksis og læreplanen. Det tolkningsarbeidet en lærer gjør i planleggingsfasen av en undervisningsøkt, vil være identisk med Goodlad m. fl. (1979) sin *oppfattede læreplan* (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 397). For å mestre planleggingsfasen på en mest mulig tilfredsstillende måte, finnes det ulike planleggingsverktøy og modeller man kan benytte seg av (Imsen, 2010; Lyngsnes & Rismark, 2014). Dette vil kunne være et nyttig redskap da brukerne vil forholde seg til et felles begrepsapparat og en struktur som er lett å se for seg og forholde seg til (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 83). Bjørndal og Liebergs (1978) didaktiske relasjonsmodell er et godt bilde på en slik modell.

Den didaktiske relasjonsmodellen (figur 2) er en modell som viser sammenhengen mellom vurdering, læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læringsaktiviteter og vurdering i undervisningssammenheng. Modellen brukes på ulike nivåer, alt fra planlegging av en bestemt undervisningsøkt, til opplæring og studier av lang varighet. I tillegg egner den seg godt i en refleksjonsprosess etter gjennomført undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 86-87).



**Figur 2** relasjonsmodellen (modifisert etter Bjørndal & Lieberg, 1978)

Siden jeg har fokus på friluftslivsundervisning i den videregående skolen, er didaktisk planlegging en viktig del av dette. Den didaktiske relasjonsmodellens mange bruksnivåer, gjør dette til en egnet modell i analyseprosessen av en undervisningsøkt og refleksjoner rundt denne.

*Læreforutsetninger* viser til en dynamisk og varierende skolehverdag med elever med svært ulike forutsetninger og forventninger. For at læreren skal kunne planlegge på en fleksibel og kreativ måte som ivaretar alle elevenes interesser, er læreren nødt til å besitte utstrakt kunnskap om elevenes interesser og evner og tilpasse opplæringen etter hvert enkelt individs læreforutsetninger (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 87). I friluftslivssammenheng innebærer dette at man har ansvar for mennesker i varierende og krevende forhold. Det felles grunnlaget som undervisning i friluftsliv bygger på, baserer seg på erfaringspedagogikk. Dette innebærer direkte og indirekte erfaring utarbeidet gjennom handling, teori og dialog (Vikene, Vereide, & Hallandvik, 2016).

*Rammefaktorer* dreier seg om de ulike faktorene rundt som på ulike måter begrenser eller muliggjør undervisningen. En god del rammefaktorer er gitt av myndighetene, men lærere har likevel i stor grad mulighet til å styre disse. Rammefaktorene tolkes av lærere, og deres forståelse og tolkning av disse, blir i seg selv en rammefaktor rundt undervisningen. Avgjørende for hvordan undervisningen blir, og hva slags læringsutbytte elevene blir sittende igjen med, er avhengig av lærerens egne forutsetninger, kunnskap, holdninger, kreativitet, forventninger og innsats. Rammefaktorer er, sammen med de andre kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen, en dynamisk prosess. For eksempel vil rammefaktoren for nærmiljøet sette grenser for, eller legge til rette for å ta i bruk alternative læringsmiljøer



knyttet til et bestemt faginnhold (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 89-92). I friluftslivsundervisning er rammefaktorene helt spesielle sammenlignet med annen undervisning. Faktorer som føre, vær og landskap påvirker undervisningen på en måte man i mange tilfeller ikke kan kontrollere. Siden den didaktiske relasjonsmodellen er en modell avhengig av alle dets faktorer, vil endrede rammefaktorer også påvirke modellens andre punkter.

*Mål* representerer det skolen styrer etter og mot, der poenget er at man skal nærme seg og nå målene på ulike nivåer. I en opplærings situasjon er det viktig å skille mellom formål (opplæringsloven) som er forstått som et overordnet mål, og mål som kan nås i nær framtid. Dette innebærer læreplanmål i ulike fag og individuelle læringsmål for elever. Det er uenighet rundt hvor presist målene bør formuleres. Eisner (1975) påpeker at snevre mål ikke har noen verdi for praktisk estetiske fag. I slike fag skapes framgangsmåter og mål i større grad underveis i prosessen, og man justerer seg etter hvilke forhold elevene arbeider med (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 92-98). Dersom målene for en friluftslivsøkt for eksempel var teknikktraining i havkajak som krever relativt vindstille forhold, må man endre dette målet dersom rammefaktoren *været* for eksempel ikke spiller på lag. Da kan det hende at målet for eksempel kan endres til «egenredning i store bølger».

*Innhold* baserer seg på det arbeidet i skolen skal dreie seg om og er svært tett knyttet sammen med målfaktoren. Hvilket innhold man velger å inkludere i undervisningen, vurderes ut fra hva slags kunnskap man tar sikte på å utvikle blant elevene. Innholdet bestemmes ut fra ulike forhold, deriblant samfunnets behov, elevenes interesse og fagets innhold. Videre tas det mange valg der man sorterer og velger hva slags kunnskap man ønsker å videreformidle, dette skal i hovedsak prioriteres ut fra læringsmål og læreplaner (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 98-101). Innholdet i en undervisningsøkt i friluftsliv endres kontinuerlig etter endrede rammefaktorer, mål og elevforutsetninger. Selv om man har planlagt en type undervisning med ett type innhold, kan dette fort endre seg for å møte usikkerheten som oppstår ved endrede rammer. I mange tilfeller vil prosessorienterte mål være aktuelle for undervisningen i friluftsliv. Det stilles krav til elevene om at de må jobbe på bestemte måter, slik at de er forberedt på å møte de usikkerhetsmomentene som oppstår både fysisk og mentalt.

*Læringsarbeid* dreier seg om den aktiviteten som foregår i læringssituasjonen, både elevenes arbeid og lærerens undervisning. Når man underviser i ulike emner, fag og målsettinger, benytter man seg av ulike arbeidsmetoder. Læringsarbeidet skal hjelpe elevene på veien til måloppnåelse, og krever bruk av varierte arbeidsmetoder (Halland, 2005). Læringsarbeidet er

på lik linje med de andre punktene, avhengige av rammefaktorene for undervisningsøkten. De vil raskt endre seg i takt med andre endringer, og stiller et kompetansekrav til læreren om raskt å kunne omorganisere en undervisningsøkt.

*Vurdering* er en svært viktig faktor for å kunne gi elevene best mulig utbytte og dermed utvikling. I friluftslivsundervisning er vurdering noe som endres ut ifra situasjonen og det er ofte vanskelig å planlegge i detalj hva vurderingen skal innebære før undervisningsøkten er gjennomført. Timenes & Mathiesen (2013) hevder at vurdering er av stor betydning for elevenes utvikling og bør basere seg på kunnskap, holdninger og ferdigheter ut fra de målsettingene som er satt. Halland (2005) viser til en vurderingspraksis som bør sees på som en helhet som beskriver resultatet og analyserer utfallet. Dette er for å vurdere og forklare om utfallet står i sammenheng med forventningene som ligger til grunn i det arbeidet som er lagt ned av elevene. Vurdering er en kontinuerlig prosess der ulike faktorer ved undervisningsprosessen og dermed faktorer ved den didaktiske relasjonsmodellen stilles spørsmål ved. Vurdering i friluftslivsundervisning er utfordrende, men også svært avgjørende. Man må hele tiden vurdere rammefaktorer og elev- og lærerforutsetninger for å tilpasse mål, innhold og læringsarbeid. Vurderingen bør skje både før, under og etter undervisningen.

Som tidligere nevnt, er den didaktiske relasjonsmodellen en dynamisk modell, der de ulike faktorene glir over i hverandre (Lyngsnes & Rismark, 2014). I friluftslivsundervisning spesielt, er disse svært avhengig av hverandre i en planlegging, -undervisning- og evalueringssprosess av et undervisningsopplegg. Fordi naturen er et dynamisk system man ikke har kontroll over, vil læreres og elevs tilpasningsevne være helt sentralt for gjennomføring av et vellykket undervisningsopplegg. Man kan aldri vite helt sikkert hvilke utfordringer naturen gir, så man er avhengig av å gjøre mest mulig ut av det man får.

### 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive designet for studiet jeg har gjennomført for å svare på følgende problemstilling: *Hvordan oppfatter og gjennomfører lærere i videregående skole undervisning i friluftsliv? Hvordan vektlegges miljøbevissthet av lærerne, og hvordan erfarer elevene undervisningen?*

Deretter redegjør jeg for de metodene som er benyttet i innsamling av data. Jeg vil først helt kort presentere design og utvalg. Deretter redegjør jeg for de metodiske tilnærmingene innen kvalitativ metode. Videre presenteres de ulike datakildene, før prosedyrene for datainnsamlingen blir beskrevet. Deretter blir valgene gjort i forbindelse med min egen undersøkelse begrunnet. Her tar jeg for meg etiske vurderinger, forskningskvalitet og det å være forsker i egen kultur. Til slutt tar jeg for meg analyseprosessen, og presenterer analyseverktøyet NVivo.

#### 3.1 Forskningsdesign

Gjennom en systematisk prosess har jeg i denne oppgaven forsøkt å tilegne meg og øke kunnskapen om miljøperspektiv i friluftslivsundervisningen på en yrkesfaglig friluftslivslinje. Siden dette er et felt det er forsket lite på, ønsket jeg en dypere forståelse for lærernes oppfattelse av læreplanen og hvordan de gjennomfører undervisningen i faget med fokus på miljøbevissthet. I tillegg var det interessant å se om lærernes oppfattelse og gjennomføring av læreplanen samsvarer med elevenes erfaringer av den undervisningen de får.

Krumsvik (2014) og Kvale og Brinkmann (2015) beskriver forskning som en prosess som gjennom systematisk arbeid kan frembringe ny kunnskap, mens metode som å følge en bestemt vei mot et mål eller en systematisk framgangsmåte. For å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger, er man avhengig av en forskningsmetode (Ringdal, 2018). Man skiller mellom to ulike forskningsstrategier, kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Innenfor disse finnes det mange ulike framgangsmåter og metoder. Hvilken metode man velger er avhengig av problemstillingen man vil ha svar på (Jacobsen, 2015).

Problemstillingen i denne oppgaven, som krever observasjon av, og utspørring rundt en undervisningssituasjon, gjorde det naturlig å velge kvalitativ metode. Kvalitativ metode

bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi). Kvalitative forskningsmetoder kan brukes til systematisering av og gi innsikt i menneskelige uttrykk, enten språklige ytringer (i skrift eller tale) eller handling (atferd) (Forskningsetiske komiteer, 2010). Siden målet med studiet var å undersøke en undervisningspraksis og oppfatning og erfaringer fra denne, ble benyttet kvalitative forskningsintervju og observasjon for å undersøke om det som ble gjort samsvarte med det som ble sagt.

Det ble benyttet eksplorativt (utforskende) undersøkelsesdesign (Jacobsen, 2015) for å få bedre innsikt og belyse problemområdet i prosessen med å formulere en problemstilling. Eksplorativt design er en fleksibel og ustrukturert prosess som gir innsikt og skaper forståelse. Metoden er teori- og hypoteseutviklende (Jacobsen, 2015; Gripsrud, Olsson, & Silkoset, 2016). I denne oppgaven vil det si at jeg deltok på en oppstartstur med en yrkesfaglig friluftslivslinje, i håp om å tilegne meg kunnskap og en forforståelse om yrkesfaglig friluftsliv og hva det innebærer.

I tråd med Johannessen, Tufte, & Christoffersen (2016) ble metodetriangulering benyttet i form av en tredelt prosess og tre ulike metodetilnærminger. Johannessen et al. (2016) skildrer metodetriangulering som en prosess der forskeren benytter ulike metoder i feltarbeidet, eksempelvis observasjon, fokusgruppeintervju og intervju (s. 232). For å belyse hvordan lærere gjennomfører undervisning med tanke på miljøbevissthet, ble det sett på som nødvendig å benytte observasjon. Samtidig var det interessant å undersøke hvilke tanker og meninger lærerne hadde rundt miljøbevissthet generelt og i undervisningsøkten som ble observert spesielt. Jeg ønsket derfor individuelle intervju med faglærerne for å belyse dette. I tillegg var det interessant å undersøke om lærernes hensikter med undervisningen oppfattes blant elevene, så det ble derfor sett på som hensiktsmessig å ha et fokusgruppeintervju med et utvalg elever.

Grunnen til at jeg valgte observasjon og intervju som metode, var for å få tilgang til dybdekunnskap om hendelser, hendelsesforløp, meninger, vurderinger, argumenter, beslutninger, tiltak og/eller utviklingstrekk i tråd med Jacobsen (2015). Det var viktig å fremme informantenes egne erfaringer, opplevelser og meninger knyttet til yrkesfaglig friluftsliv, og deres erfaring og perspektiv på friluftsliv og bærekraft i undervisningssituasjonen. For å innhente denne kunnskapen mente jeg at individuelle intervju, fokusgruppeintervju og observasjon ville være de best egnede metodene.

## 3.2 Utvalg

I dette underkapittelet vil jeg greie ut om utvalget, utvalgskriterier og utvalgsprosessen. Dette studiet baserer seg på en observasjon av en undervisningssituasjon, to individuelle intervjuer og et fokusgruppeintervju med fire informanter. Valg av kriterier for utvalg av respondenter var formålsstyrt og tett knyttet til problemstillingen. Det vil si at formålet med studien bestemte hvem jeg valgte å intervjuer (Jacobsen, 2015). Utvalget til denne studien baserer seg derfor på et strategisk utvalg av informanter fra en skole som tilbyr friluftsliv som yrkesfaglig utdanning (Johannessen et al., 2016). I kvalitative design er antall informanter basert på at forskeren får de svarene han trenger for å besvare problemstillingen. Christoffersen & Johannessen (2012) viser til at det er ikke er noen regel for hvor mange informanter man må ha for å oppnå en metning, men det er essensielt at utvalget er tilstrekkelig i forhold til oppgavens størrelse og hensikt. Kvale & Brinkmann (2015) hevder at når man ikke får ny informasjon av flere informanter i en studie, er størrelsen på utvalget tilstrekkelig.

I denne studien valgte jeg at fire elever og to lærere på en skole ville være tilstrekkelig til å besvare problemstillingen og sikre en viss grad av overførbarhet utover studien. Jeg var interessert i å innhente dybdekunnskap fra ulike settinger, noe jeg ville få av dette utvalget.

### 3.2.1 Utvalgskriterier

For å få en oversikt over landets videregående skoler med yrkesfaglig friluftsliv, ble det gjort søk på ulike utdanningskanaler. På Utdanning.no/ (2015a) finnes en oversikt over landets videregående skoler med friluftsliv som utdanningsretning. Oversikten viste at i august 2018 fantes det 3 skoler med yrkesfaglig friluftsliv som valgmulighet. Etter å ha gått mer inn på de ulike skolenes nettsider, viste det seg at det er to av disse som praktiserer friluftsliv som en yrkesutdanning. Den tredje og siste, har Naturbruk som hovedfag, men tilbyr friluftsliv som et av flere valgfag elevene kan velge mellom. Det strategiske utvalget er basert på ulike inklusjon- og eksklusjonskriterier, og skolen utvalget er hentet fra, måtte tilfredsstillte følgende inklusjonskriterier:

Informantskolen måtte tilby yrkesfaglig friluftsliv som utdanningsretning, og derfor være en videregående skole. For å oppnå ønsket erfaringsbakgrunn, var det et krav om at skolen måtte

ha minst en klasse med elever som hadde deltatt på yrkesfaglig friluftslivsundervisning i minimum ett år.

Etter at skolen var strategisk utvalgt, ble utvalget av lærere og elever strategisk valgt på bakgrunn av følgende inklusjonskriterier:

For å delta i studien, måtte informantene undervise- eller utdanne seg innenfor yrkesfaglig friluftsliv. Elevene måtte ha deltatt på friluftslivsundervisningen i minst ett år og ha en relasjon til lærerne. Informantene måtte ha gyldig underskrift på samtykkeskjemaene og delta på observasjonsøkten. Det var også ønskelig, men ikke et krav, om en kjønnsvariasjon i fokusgruppeintervjuet.

Grunnen til at det var ønskelig med en kjønnsvariasjon i fokusgruppeintervjuet, var for å få frem stemmene fra begge kjønn. Det var også naturlig å ekskludere deltakere som har mindre enn ett år som elever ved en yrkesfaglig friluftslivsutdanning, slik at elever ved VG2 ble et naturlig valg. Intervjuene fant sted i november, noe som vil si at potensielle informanter fra VG1 bare hadde hatt to måneder med friluftslivsundervisning. Dette ble vurdert som for lite erfaring til at svarene deres ville være tilstrekkelig for å besvare problemstillingen.

### 3.2.2 Rekruttering

Informantene fikk spørsmål om å delta i studien under oppstartsturen jeg deltok på i august. Begge lærerne var positive til prosjektet og takket muntlig ja til deltakelse dersom det skulle bli behov for det.

Etter samtale med lærerne, ble rektor på skolen kontaktet per telefon med informasjon om prosjektet. Rektor var positiv og så ingen problemer med studiet dersom lærerne var villige til å delta. Deretter fikk rektor tilsendt et informasjonsskriv på e-post, slik at et skriftlig samtykke også ble ordnet.

Friluftslivslærerne fikk ansvar for å gjøre et bekvemmelighetsutvalg (Malterud, 2017) blant elevene sine. Jeg ønsket en kjønnsblanding i blant elevene, ellers sto de fritt til å velge informantene. En fordel ved å gjøre det slik er at lærerne kjenner sine elever og kan derfor gi meg informanter deg vet kommer til å svare på spørsmålene mine. En ulempe med å benytte

bekvemmelighetsutvalg, er at lærerne kan velge ut elever de vet med stor sannsynlighet støtter deres tanker og filosofier. Dermed kan et bekvemmelighetsutvalg lede til misvisende konklusjoner om elevgruppen, da utvalget nødvendigvis ikke er representativt for majoriteten (Holme & Solvang, 2007). Etter observasjonsøkten, ble det valgt nye elever, da de som var valgt i bekvemmelighetsutvalget ikke tilfredsstilte inklusjonskriteriene. Elevene som tilfredsstilte inklusjonskriteriene ble sortert etter kjønn, og ble tilfeldig trukket (Jacobsen, 2015). Disse måtte ha deltatt på observasjonsøkten, samt at de hadde skrevet under på samtykkeerklæringene. Det ble trukket to av hvert kjønn.

### 3.2.3 Informantene

Skolen som er med i studien er Fjelltoppen VGS, en skole som tilbyr yrkesfaglig friluftslivsutdanning til elevene sine. Ved Fjelltoppen VGS jobber L1 og L2. Begge startet sitt tredje år på Fjelltoppen VGS høsten 2018 og lærerforutsetningene baserer seg på en bred, men ulik friluftslivsbakgrunn. L1 gikk høsten 2018 inn i sitt syttende år som lærer. Han har en allmennlærerutdanning, et grunnfag i idrett, samt en mastergrad i kroppsøving og friluftsliv. Han har jobbet mye med uteskole og friluftsliv på både i grunnskolen og på høyskolenivå. Han uttaler selv at han hadde et ønske om å ha mer tid med elevene til å fordype seg i ulike emner innenfor friluftsliv, og søkte derfor jobb på Fjelltoppen VGS og linjen «Yrkesfaglig friluftsliv». L1s egen oppvekst beskriver han som en oppvekst med mye friluftsliv og turer med familie og venner. På lik linje med L1, har L2s liv også en tydelig friluftslivstråd. Hun har derimot jobbet mye i reiseliv med ulik form for guiding, både nasjonalt og internasjonalt. Hun har en bachelor i friluftsliv og diverse kurs innenfor temaet. I tillegg har hun tatt praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) og begynte som lærer på Fjelltoppen VGS samtidig som L1. Hun begrunner valget selv med at det, til tross for at det var gøy å reise verden rundt, var kjekt å komme hjem og ha et sted å være. Hun har et ønske om å inspirere andre til og gjøre noe lignende hun selv har gjort, noe hun får mulighet til som lærer på Fjelltoppen VGS.

Elevene som deltar i studien fra yrkesfaglig friluftsliv ved Fjelltoppen VGS, er E1, E2, E3 og E4. Alle fire begynte sitt andre år på friluftslivslinjen i august 2018 og friluftslivsbakgrunnen deres varierer. E4 har drevet svært lite med friluftsliv tidligere, mens E3, E2 og E1 svært mye. E2, E3 og E4 begrunner linjevalget med at de ønsket en aktiv hverdag, og samtidig studiespesialisering, mens E1 begrunner det med at han gjerne ville få mer kunnskap innenfor friluftsliv. Det er en variert elevgruppe, med ulik bakgrunn, ønsker og forutsetninger for

undervisningen. Den varierte elevgruppen er en rammefaktor lærerne må ta hensyn til når de planlegger og gjennomfører undervisningen for å kunne tilrettelegge for læringsaktiviteter som gjør at flest mulig av elevene, uavhengig av forutsetninger, oppnår målene for undervisningen.

Tabellen (tabell 1) viser en oversikt med relevant informasjon om intervjudeltakerne. Det er benyttet koder for å anonymisere lærere og elever.

<b>Informant</b>	<b>Kjønn</b>	<b>Elev/lærer</b>
<b>L1</b>	Mann	Lærer
<b>L2</b>	Kvinne	Lærer
<b>E1</b>	Mann	Elev
<b>E2</b>	Mann	Elev
<b>E3</b>	Kvinne	Elev
<b>E4</b>	Kvinne	Elev

*Tabell 1: Tabelloversikt over informantene.*

### 3.4 Innsamlingsstrategier

I løpet av prosessen har jeg benyttet fire innsamlingsstrategier for å tilegne meg kunnskap om temaet og innhente tilstrekkelig med datamateriale. Jeg deltok på en oppstartstur i august, der målet var å bli kjent med forskningsområdet og utarbeide tema og problemstilling for oppgaven. Videre så jeg det hensiktsmessig med observasjon av en undervisningssituasjon som jeg senere benyttet til å utarbeide intervjuguider. For å belyse problemområdet og besvare problemstillingen på en tilfredsstillende måte, ønsket jeg å foreta individuelle intervju med lærerne og et fokusgruppeintervju med et utvalg elever.

Etter oppstartsturen fortsatte et samarbeid med skolen, men tema og problemstilling ble holdt hemmelig for informantene frem til etter datainnsamlingen.



### 3.4.1 Observasjon

«Observasjon som metode egner seg godt når forskeren ønsker direkte innsyn i de handlingene han studerer» (Johannessen et al., 2016, s. 129). Gjennom observasjonen kan forskeren få tilgang til informasjon som ellers ville vært vanskelig å få tak i, ettersom noe kunnskap kan være vanskelig å uttrykke gjennom samtale. Det hender også at det mennesker sier, ikke alltid stemmer overens med hva de faktisk gjør. Observasjonen vil da være den eneste måten å skaffe seg gyldig kunnskap på (Krumsvik, 2014; Jacobsen, 2015; Johannessen et al., 2016). Formålet med observasjonsstudiene var å få en dypere forståelse av hvordan en ordinær undervisningsøkt i en yrkesfaglig friluftlivsklasse foregikk, samt å få kunnskap og oversikt over arbeidsmetoder, formidling og dialoger mellom informantene. Observasjonen dannet i tillegg grunnlaget for videre forskning og fokusgruppe- og individuelle intervju. Jeg ønsket å se på om undervisningen samsvarte besvarelsene fra intervjuene slik at det var en overenstemmelse mellom det som ble sagt og det som ble gjort. Ved å basere intervjuene på observasjonen fikk jeg i tillegg et godt grunnlag for å stille hensiktsmessige spørsmål, fordi jeg kjente informantene og feltet før de fullstendige intervjuguidene ble utarbeidet (Fangen, 2010).

En vanlig måte å gjennomføre observasjon på, som også gir rom for fleksibilitet, er ved hjelp av feltobservasjon. Når man benytter denne metoden observeres informantene i sine naturlige omgivelser. Man får da mulighet til å observere hvordan de handler og forholder seg til hverandre (Jacobsen, 2015; Ringdal, 2018). Observasjon innebærer at forskeren studerer, registrerer og tolker andres kroppslige og språklige uttrykk og handlinger (Wideberg, 2001). Thagaard skriver at feltobservasjon er særlig godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker (Thagaard, 2013). For å få innblikk i undervisningspraksisen i en undervisningsøkt på yrkesfaglig friluftsliv, så jeg det som svært egnet å benytte feltobservasjon som metode. Ved å følge undervisningen en hel dag fra sidelinjen, fikk jeg tilgang til svært nyttig informasjon som innebar bevisste og ubevisste handlinger og utsagn jeg senere kunne benytte meg av i intervjuene. Temaet for undervisningsøkten som ble observert var modifisering og teknikktraining i havkajak, og jeg kunne på en enkel og diskret måte følge undervisningsopplegget både på land og på havet fra egen kajak.

Observasjon kan deles i to ulike typer: ustrukturert og strukturert observasjon. Ustrukturert observasjon innebærer at observatøren ikke har bestemt seg for hva som skal observeres på

forhånd, mens ved strukturert observasjon har observatøren på forhånd bestemt seg for hva som skal observeres. Det er ofte nødvendig med strukturert observasjon for å få den informasjonen man er på jakt etter i forhold til prosjektets problemstilling (Dalland, 2017). For å få tilstrekkelig informasjon i forhold til oppgavens problemstilling, så jeg det mest hensiktsmessig med strukturert observasjon. Jeg hadde på forhånd forberedt punkter og sett for meg potensielle scenarioer som kunne oppstå. Disse notatene hadde jeg med meg under hele observasjonen, slik at jeg holdt fokus og var ekstra observant på relevante handlinger, hendelser og utsagn. Notatene hadde jeg på et ark i en kartmappe rundt halsen slik at de var lett tilgjengelig hele dagen (vedlegg 3).

Et annet skille går mellom deltakende og ikke-deltakende observasjon. Deltakende observasjon innebærer at den som observerer deltar på lik linje med de som observeres. Ved ikke-deltakende observasjon, observeres situasjonen utenfra og observatøren holder litt avstand til det som observeres (Jacobsen, 2015; Johannessen et al., 2016). Selv om store deler av observasjonen foregikk i kajakk, ble det holdt avstand til undervisningen. Elevene hadde på forhånd fått beskjed om at jeg skulle være med, men at jeg ikke var en del av undervisningsopplegget. De inkluderte meg derfor ikke i undervisningssituasjonen ved for eksempel å stille spørsmål angående teknikk.

Dataene fra observasjonen ble registret ved hjelp av feltnotater på papir og lydopptaker (Johannessen et al., 2016). Lydopptaker ble benyttet i forbindelse med observasjonene som ble gjort i kajakk. Det ble vurdert som krevende å notere på papir på havet, slik at å lese inn notater muntlig på en lydopptaker ble ansett som den mest praktiske løsningen for dette prosjektet. Relevante observasjoner ble snakket inn på lydopptakeren underveis og transkribert i ettertid.

Goodlad (1979) presiserer at den gjennomførte læreplanen, også er en oppfattet plan. Det er derfor naturlig at funnene mine gir ulike svar når man kjenner til omfanget av læreplanen. Nyanser vil likevel kunne vise bredden av hvordan lærerne oppfatter og gjennomfører faget. Jeg ønsket å se på hvordan lærerne gjennomførte en undervisningsøkt i yrkesfaglig friluftsliv og om, og i hvilken grad, miljøbevissthet var en del av dette. Observasjonene ble senere begrunnet i form av intervjuer. Her måtte jeg ta stilling til om valg og utsagn i forbindelse med observasjonen var gjennomtenkte og bevisste eller tilfeldige utsagn. I tillegg presenteres elevenes erfarte læreplan.

Rammene rundt undervisningen var forhåndsbestemt, men jeg observerte ved ulike anledninger den dynamiske prosessen som forgikk mellom målet med økten, innholdet og læringsaktivitetene. Lærerne hadde forutsetninger for å vurdere elevenes utvikling og evner underveis, og gi de oppgaver og øvelser deretter. De benyttet rammene rundt undervisningen og de forutsetningene naturen gav dem til å trekke inn ulike elementer elevene skal kunne i forhold til den formelle læreplanen. Selv om temaet for økten var teknikktraining i havkajakk, var ikke det noe hinder for å snakke om og bruke naturen som læringsarena for fremtidige turledere parallelt. Dette innebar å være observant på omgivelsene både i forhold til sikkerhet og kunnskap.

På bakgrunn av observasjonsøkten ble det utformet to intervjuguider, til henholdsvis individuelle intervjuer og fokusgruppeintervju. Jeg har valgt å skille oppfattelse, gjennomføring og erfart læreplan, for på den måten å kunne analysere hvordan lærerne planlegger og gjennomfører ei undervisningsøkt, og hvilke tanker de har rundt denne i etterkant. Hensikten med intervjuene var å få økt forståelse av om og eventuelt i hvilken grad utsagn og handlinger rundt miljøbevissthet var tilfeldige eller gjennomtenkte. I tillegg ønsket jeg en dypere forståelse av lærernes tanker rundt ulike temaer innenfor miljøbevissthet generelt.

### 3.4.2 Intervju

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Kvale og Brinkmann (2015) definerer det kvalitative intervjuet som en samtale med struktur og formål der strukturen er knyttet til forholdet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Gjennom samtaler kan mennesker forstå hverandre, svare på hverandres spørsmål, kommentere hverandres handlinger eller utsagn, beskrive hva de tenker, hvilke intensjoner de har, hva de mener og føler. Samtalen gir et innblikk i intervjuobjektets livsverden, gjerne gjennom historier og fortellinger (Johannessen et al., 2016, s. 145).

Informasjonen som kommer frem under et intervju er avhengig av ulike forhold, blant annet hva slags spørsmål som stilles. En kan stille beskrivende, fortolkende eller teoretiske spørsmål (Johannessen, et al. 2011 s. 136) Spørsmål knyttet til en bestemt hendelse eller handling,

kalles beskrivende spørsmål. Fortolkende spørsmål er dersom man stiller spørsmål knyttet til synspunkter rundt en bestemt handling eller hendelse, mens teoretiske spørsmål er spørsmål som skal forklare og utdype hendelsen eller handlingen (Johannessen et al., 2016).

Informasjonen til min oppgave er basert på en blanding av beskrivende, fortolkende- og teoretiske spørsmål, med en åpen spørsmålsformulering. Spørsmålene er formulert med bakgrunn i observasjonsøkten, noe som resulterer i at spørsmålene ofte er knyttet til en bestemt hendelse eller handling. For å få mest mulig kunnskap og informasjon, var det et ønske at informantene skulle utdype, forklare eller luften sine synspunkt rundt ulike aspekter ved observasjonsøkten. Et eksempel på et slikt spørsmål stilt til lærerne er: «På observasjonsøkten observerte jeg en elev som skulle skjære i noe stoff. Da han oppdaget at det sølte litt, hentet han en pose for å unngå tråder på bakken. Hvorfor tror du eleven gjorde det på denne måten?». Dette spørsmålet er knyttet til en bestemt hendelse (beskrivende), og det er ønskelig å få synspunkter rundt en bestemt handling (fortolkende). Eleven som utførte handlingen fikk i fokusgruppeintervjuet spørsmål om han kunne utdype handlingen ytterligere (teoretiske).

Informasjonen vil, i tillegg til spørsmålsformuleringen, være avhengig av relasjonen mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Hvor god relasjonen mellom personene er, vil være essensiell for intervjuerens evne til å skape et trygt rom for samtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Da intervjuene fant sted, var min relasjon til informantene god. Vi hadde vært på flere turer sammen og vi kjente hverandre etter hvert ganske godt (se «å være forsker i egen kultur» kap. 3.10.1). Det er trygt å anta at jeg hadde et relativt ekvivalent forhold til informantene. Siden den som intervjuer definerer samtalen, vil normalt forholdet mellom disse være asymmetrisk. Det er intervjueren som stiller spørsmål og bestemmer temaene det skal snakkes om og den som blir intervjuet som må svare. Samtalens formål er å beskrive noe fra intervjupersonens perspektiv, og innebærer ofte et tema som intervjueren og den som blir intervjuet har til felles (Kvale & Brinkmann, 2015).

Johannessen, et al (2016) viser til tre ulike typer intervju: ustrukturert, semistrukturert og strukturert. Et ustrukturert intervju kjennetegnes ved at samtaletemaet er forhåndsbestemt, men at det ikke foreligger noen intervjuguide eller forhåndsbestemte spørsmål. Intervjuet minner på mange måter om en samtale der spørsmålene tilpasses situasjonen. Et semistrukturert intervju baserer seg på at intervjueren tar utgangspunkt i en forhåndsutarbeidet intervjuguide. Hvordan intervjueren forholder seg til den, er opp til den enkelte. Intervjueren

kan endre spørsmål, rekkefølgen på spørsmål, legge til eller trekke fra temaer og spørsmål underveis. Spørsmålsformuleringen er ikke nøyaktig nedtegnet, men formulert i form av stikkord eller beskrivelser som intervjueren skal ta utgangspunkt i når han formulerer spørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2015; Malt, 2015; Johannessen et al., 2016). Det strukturerte intervjuet kjennetegnes ved at temaene og spørsmålene er ferdig utarbeidet før selve intervjuet finner sted. I min oppgave så jeg det som mest hensiktsmessig med en semistrukturert intervjuguide for å sikre at tilstrekkelig med informasjon ble samlet inn. Jeg ønsket å ha en åpen tilnærming til intervjuet, der jeg kunne endre spørsmålsformuleringer og fritt stille oppfølgingsspørsmål underveis. Selv om det originale, semistrukturerte intervjuet baserer seg på en intervjuguide i stikkordsform, valgte jeg å formulere spørsmål på forhånd som i strukturerte intervju. Jeg mener likevel at intervjuene mine er semistrukturerte, da det ble stilt spørsmål også utover intervjuguiden. Når man skal velge hva slags intervjutype man ønsker å benytte, skriver Kvale og Brinkmann (2009): «Det er vår påstand at jo bedre man har forberedt intervjuet, desto høyere kvalitet får den kunnskapen som produseres i intervjusamspillet, og desto lettere vil etterbehandlingen av intervjuene være» (s. 116).

#### *Utvikling av intervjuguide*

Det kvalitative forskningsintervjuet bør ikke være så strukturert at det kun består av en forhåndsbestemt rekke spørsmål med faste svaralternativer, men det bør heller ikke være helt ustrukturert (Jacobsen, 2015, s. 150). For å sikre at man kommer innom de temaene man ønsker å belyse, er det en fordel å utvikle en intervjuguide. En intervjuguide kan variere fra svært lite strukturert, til sterkt strukturert. Vanligvis har intervjuguiden en bestemt rekkefølge på temaene, men rekkefølgen kan endres dersom informanten kommer med interessante temaer som intervjueren vil at informanten skal utdype. En delvis strukturert intervjuguide, kan gi en god balanse mellom fleksibilitet og standardisering (Johannessen et al., 2016; Jacobsen, 2015).

Intervjuguidene i min studie ble utformet med hensikt å besvare problemstillingen. I forkant av observasjonsøkten, ble det utformet en tenkelig intervjuguide til henholdsvis fokusgruppe- og individuelle intervju med temaer det ble antatt at var aktuelle etter observasjonsøkten. Etter at observasjonen var gjennomført, ble disse i stor grad endret og tilpasset. Spørsmålene baserte seg på ulike problemstillinger som dukket opp i løpet av observasjonsøkten, i tillegg til noen bakgrunnsspørsmål rundt utdanning og oppvekst i friluftslivssammenheng. Elevene

fikk i tillegg spørsmål rundt valg av utdanning, samt utfyllende spørsmål til lærernes besvarelser. Spørsmålsformuleringene var av både fortolkende, beskrivende og teoretisk form (Johannessen et al., 2016).

Under observasjonsøkten, dukket det opp seks hovedtema jeg ønsket mer informasjon om. Det ble snakket om *været og omgivelsene rundt økten*, det ble benyttet ulikt *utstyr*, det var *gjenbruk* av utstyr og observasjonen foregikk i *nærmiljøet* på skolens område. I tillegg ønsket jeg å snakke om *miljøbevissthet* på yrkesfaglig friluftsliv generelt. Se vedlegg 1 og 2.

### *Individuelle intervju*

For å få frem stemmene til friluftslivslærere, ble det benyttet individuelle, semistrukturerte intervju med en intervjuguide (vedlegg 1). Guiden er laget med utgangspunkt i en rekkefølge som ble sett på som hensiktsmessig, men med en tanke om at rekkefølgen ikke måtte følges dersom jeg så det fordelaktig å endre den underveis. Dersom det kom frem innspill som var relevante for problemstillingen, skulle disse følges opp underveis. Intervjuene ble gjennomført på den respektive skolen for å gjøre det enklest mulig for informantene, i tillegg til at dette er trygge og kjente rammer. Lærerne ble intervjuet med bakgrunn i temaer som dukket opp i observasjonsøkten, da jeg ønsket en dypere forståelse for ting som ble sagt og gjort der. Jeg ønsket lærernes synspunkter på hvordan de oppfattet elevenes holdninger rundt ulike miljøaspekter, samt begrunnelse for ulike valg de tok i observasjonsøkten. Jeg var interessert i å undersøke holdninger rundt været, nærfriluftsliv, utstyr, omgivelser, gjenbruk og miljøbevissthet generelt. Det var også spennende og undersøke om miljøbevisste handlinger gjort i observasjonen var overlagte eller tilfeldige.

På bakgrunn av observasjonsøkten ble det utformet to intervjuguider, til henholdsvis individuelle intervjuer og fokusgruppeintervju. Jeg har valgt å skille oppfattelse, gjennomføring og erfart læreplan, for på den måten å kunne analysere hvordan lærerne planlegger og gjennomfører ei undervisningsøkt, og hvilke tanker de har rundt denne i etterkant. Hensikten med intervjuene var å få økt forståelse av om og eventuelt i hvilken grad utsagn og handlinger rundt miljøbevissthet var tilfeldige eller gjennomtenkte. I tillegg ønsket jeg en dypere forståelse av lærernes tanker rundt ulike temaer innenfor miljøbevissthet generelt.

## *Fokusgruppeintervju*

For å få frem elevstemmer, ble det benyttet semistrukturerte fokusgruppeintervju med intervjuguide (vedlegg 2). Polit og Beck (2016) beskriver fokusgruppeintervju som et intervju der en gruppe blir samlet for diskusjon. Intervjueren guider diskusjonen etter skriftlige spørsmål eller punkter som skal dekkes, slik som i et semistrukturert intervju. Intervjuene er planlagte diskusjoner som drar fordelene av gruppedynamikk for å få mest mulig informasjon på en økonomisk måte (Polit & Beck, 2016). Gruppesamtalen gir en annen type kunnskap enn individuelle intervju, fordi diskusjoner i gruppen kan bidra til assosiasjoner og fantasi, og dermed skape fortellinger. Dette kan være aktuelt i forbindelse med for eksempel erfaringer fra et pasientperspektiv, erfaringer og synspunkter hos helsepersonell, eller studier i utdanningserfaring (Malterud, 2012). Elevene ble intervjuet med bakgrunn i observasjonsøkten og de samme temaene som lærerne. Jeg ønsket å undersøke hvordan lærerens undervisningspraksis ble erfart blant elevene, så elevene fikk i stor grad de samme spørsmålene som lærerne med en annen vinkling. Der lærerne begrunnet sine valg, skulle elevene forklare hvorfor de trodde lærerne gjorde slik de gjorde. I tillegg fikk elevene spørsmål om sine meninger og synspunkter på ting der lærerne tidligere hadde svart på hva de trodde elevene mente eller tenkte.

## 3.5 Datainnsamling

### 3.5.1 Intervju- og observasjonssituasjon

Etter at forberedelsene til observasjonsøkten og intervjuene var klare, ble det avtalt tid og sted for observasjonen og intervjuene. Informantene fikk selv velge tidspunkt og dato som passet for observasjonen, samt når og hvor intervjuene skulle gjennomføres. Observasjonen ble gjennomført 07. november 2018 og varte fra 08:00 til 15:00 på skolens område.

Observasjonen ble gjennomført på land og i havkajakk. Økten som ble observert var en helt vanlig undervisningsøkt, der teknikk i havkajakk var i fokus. Det ble forberedt en del punkter det skulle være fokus på på forhånd, og disse var nedskrevet sammen med problemstillingen på et ark i en kartmappe jeg hadde rundt halsen (vedlegg 3). Relevante observasjoner ble snakket inn i lydopptaker som også lå i kartmappen, før de senere ble transkribert (vedlegg 4).

I og med at observasjonen foregikk i det våte element i havkajakk, så jeg det som svært problematisk å skulle notere for hånd. Jeg fant derfor ut at det å snakke inn aktuelle observasjoner på lydopptaker var den beste løsningen for å få med meg mest mulig. Fordelen med det var at jeg kunne både snakke inn en observasjon, og observere nye situasjoner på samme tid. I tillegg unngikk jeg å gå glipp av viktige observasjoner siden jeg hadde mulighet til å være del av situasjonen. Alternativt kunne jeg vært på land og observert med kikkert, men da ville jeg trolig gått glipp av viktige elementer. Ulempen med å gjøre det på denne måten, var at det kunne virke forstyrrende at jeg snakket i undervisningssituasjonen. I tillegg kunne informantene oppfatte hva jeg observerte, i og med at jeg måtte legge fra meg åren og trykke på innspillingsknappen rundt halsen ved hver observasjon. Jeg opplevde likevel at dette ikke var noe problem, da jeg unngikk å snakke i munnen på informantene og prøvde å være så diskret som mulig når jeg spilte inn observasjoner.

Observasjoner gjort på land, ble notert for hånd i notatblokk. Det ble ikke gjennomført en pilotobservasjon, da det ikke praktisk lot seg gjennomføre. Til gjengjeld ble observasjonsøkten nøye gjennomtenkt og arket med aktuelle observasjoner ble grundig gjennomgått på forhånd.

Intervjuene fant sted dagen etter observasjonsøkten, slik at den var så nær som mulig i tid. Lærerne valgte tidspunkt for elevene, da de tilpasset dette etter undervisningen deres. I fellesskap ble det enighet om at skolen var en passende lokasjon for intervjuene, noe som gjorde organiseringen rundt gjennomføringen enkel. Intervjuene ble gjennomført uforstyrret i en garasje tilknyttet friluftslivslinjen, der elevene har noe av den daglige undervisningen.

Pilotintervjuguiden ble testet på tre ulike personer slik at det på forhånd kunne planlegges hvor langt i intervjuet det var ønskelig å ha kommet til enhver tid i tråd med Johannessen et al., (2016). I tillegg fikk jeg mulighet til å øve meg på intervjusituasjonen og hvordan oppfølgingsspørsmål eventuelt kunne formuleres dersom det ble behov for det. Alle intervjuene fant sted samme dag, lærerne ble intervjuet først, deretter elevene. Intervjuene ble tatt opp på to uavhengige lydopptakere og transkribert i ettertid. Valget om å bruke lydopptaker var for å kunne ha fullt fokus i intervjusituasjonen, samt mulighet til å ha full konsentrasjon om informantene og det de formidlet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan intervjueren ved hjelp av lydopptaker konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk.



Ordbruk, tonefall og pauser blir registrert, og man kan gå tilbake og lytte flere ganger (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene hadde en varighet på mellom 21 og 48 minutter.

### 3.6 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det ikke er noen fasit på hvor detaljert man skal transkribere i oversettelsen fra talespråk til skriftspråk i transkriberingsprosessen. I denne prosessen går det tapt mye informasjon som kommer fram i intervjusituasjonen mellom informanten og forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015). Før man kan starte transkriberingsprosessen, er man nødt til å ta noen valg i forhold til hvor detaljert man ønsker å gjengi og gjenskape intervjuet i skriftlig form. Kvale og Brinkmann (2015) skriver videre at måten man transkriberer intervjuene avhenger av hva formålet med analysen og forskningen er. I denne studien er formålet å se på hvordan lærere i den videregående skolen oppfatter og gjennomfører friluftslivsundervisningen med vekt på miljøbevissthet, samt elevenes erfaringer med undervisningen. På bakgrunn av dette, har det blitt gjort et valg om en relativt formell skriftlig form i transkriberingsprosessen, der de fleste pauser og nølende lyder er tatt bort. Dersom informanten avbryter seg selv midt i en setning, er dette markert med [...] for å påpeke dette. I transkriberingsprosessen ble de samme setningene lyttet til flere ganger for å sikre at alt som ble sagt kom med i transkriberingen. Lydopptakeren fungerte svært godt, slik at det aldri var noen tvil om hva som ble sagt under noen av intervjuene. De ulike dialektene ble transkribert til bokmål av hensyn til både leseren og informantene. Informantenes dialekt og språkform kan, sammen med andre faktorer, gjøre informantene identifiserbare. For leseren blir oppgaven lettere å lese da språket gjennomgående er det samme.

### 3.7 Analyse

Analysens formål er å se helheten i lærernes praksis og elevenes oppfattelse av praksisen gjennom å beskrive og tolke deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Den første delen av analysearbeidet skjer allerede mens intervjuene foregår. I min studie erfarte jeg at både lærere og elever på mange måter analyserte sine egne uttalelser mens de snakket, og korrigerer seg selv ved flere anledninger. Dette var ikke fordi de sa noe feil, men gjennom å uttale ordene, reflekterte informantene over sin praksis. Jeg begynte også å analysere intervjuene underveis i intervjuene, og noterte interessante utsagn i en feltnotatbok. På denne måten fikk jeg også stilt oppfølgingsspørsmål underveis, og tok tak i temaer jeg så kunne

være relevante for min studie. Jeg oppfordret informantene til å svare utfyllende, noe jeg også i stor grad opplevde at de gjorde. Etter at intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg lydfilene så fort som mulig mens jeg fortsatt hadde disse friskt i minnet. Alle intervjuene var ferdig transkriberte en uke etter gjennomføringen. Deretter gikk jeg grundig gjennom transkriberingen og forsøkte å fange opp ord, temaer og viktige emner i teksten i tråd med anbefalinger fra Kvale og Brinkmann (2015).

For å analysere datamateriale, valgte jeg å benytte koding. Koding handler om å organisere datamaterialet som er samlet inn for å gjøre dette lettere å sammenligne, samt gi innholdet en dypere mening (Cope, 2010). Ved å sortere intervjuene i kategorier, er det lettere å få oversikt over tekstene og analysere det innsamlede materialet.

Jeg valgte å kode mitt datamateriale i analyseverktøyet NVivo. Det er et «QAQDAS»-program (computer-assisted qualitative data analysis software) som brukes til å håndtere kvalitative data (Cope, 2010). De ferdige transkriberte intervjuene ble importert i programmet og deretter kodet til ulike noder. En «node» er det samme som en kategori.

I oppstarten av analyseprosessen, tok jeg utgangspunkt i kategoriene som kom frem i observasjonen som intervjuene senere ble basert på. Disse kategoriene ble mine seks første noder (koder), da jeg ønsket jeg å kategorisere relevante utsagn til disse. De første nodene ble derfor:

- Nærfriluftsliv
- Sjøppel
- Miljøbevissthet
- Været
- Gjenbruk
- Utstyr

Jeg sorterte svarene på de ulike spørsmålene som omhandlet kategoriene til de ulike nodene. For eksempel ble svarene på spørsmålet «Hvor viktig er været i undervisningsøktene for dere?» kodet til noden «været».

Etter at svarene på relevante spørsmål var sortert til respektiv node, gikk jeg grundigere inn i teksten for å se hva som faktisk ble sagt. I denne prosessen valgte jeg å legge til to nye noder:

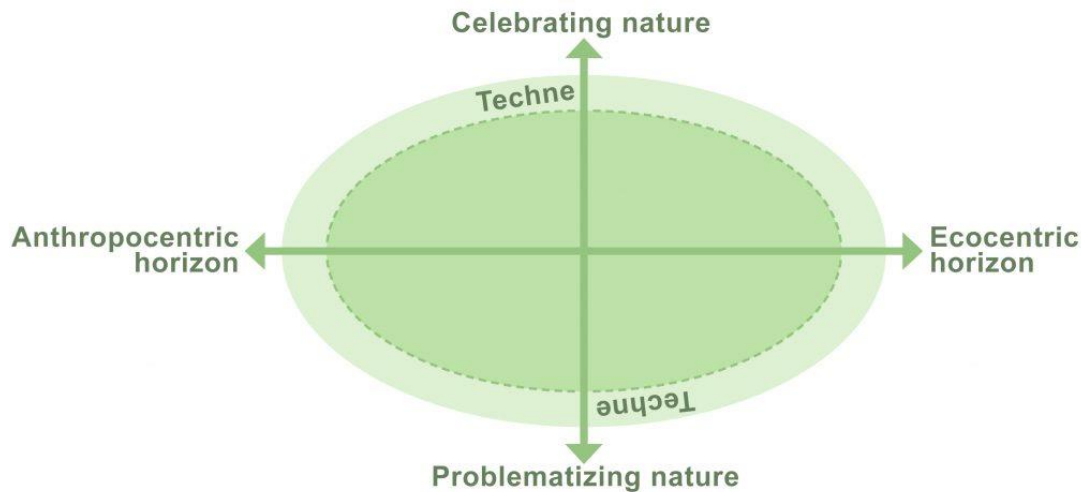
- Bevissthet på omgivelser
- Natur

Cope i Clifford m.fl. (2010) skildrer åpen koding, der man legger til og/eller forkaster noder underveis i prosessen. En del av åpen koding, er aksekoding. Dette innebærer å velge ut kategorier som man føler er relevante for problemområdet (Cope, 2010). På denne måten kan man unngå unødvendig koding, og dermed ha fullt fokus på utsagn som har betydning for problemstillingen. En viktig faktor når man skal benytte analyseverktøyet NVivo er å kode slik at man ikke ender opp med for mange noder som må komprimeres i drøftedelen. For å få frem relevant informasjon, var jeg nødt til å trekke ut essensen av det som ble sagt, og deretter kode det til riktig node.

For å undersøke hva som faktisk blir sagt, er konvensjonell innholdsanalyse nyttig (Fauskanger & Mosvold, 2014). I konvensjonell innholdsanalyse blir som regel kategorier utviklet induktivt fra den innledende kodingen gjennom at relaterte koder knyttes sammen. Jeg tok derfor utgangspunkt i intervjuene og gikk nøye gjennom svarene som allerede var kodet til de ulike nodene. Deretter ble intervjuene kategorisert utover svaret på spørsmålet som var relevant for noden. I denne prosessen ble de ulike svarene grundig gjennomgått og tolket, og en del av dem ble sett på som relevante i flere noder. Eksempelvis ble utsagnet *før du kom i går så ble det påpekt at det var rød himmel. Røde skyer*. Kodet slik at det sto under både noden «været» og noden «bevissthet på omgivelser»

### 3.8 Analyseverktøyet *The Nature in Culture Matrix*

For å kunne diskutere mine data i et noe dypere miljøperspektiv har jeg i min avsluttende drøfting valgt å benytte *The Nature in Culture Matrix* (NatCul Matrix, figur 3) som analyseverktøy.



**Figur 3** *The Nature in Culture Matrix* (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, & Nyrnes, 2018)

Matrisen er et konseptverktøy utviklet av forskergruppen Nature in Children's Literature and Culture (NaChiLitCul, 2019). Matrisen har form som et koordinatsystem hvor en kan sette inn og diskutere hvordan natur fremstilles i ulike kulturuttrykk. I min studie er det læreplannivåene i en yrkesfaglig studieretning som er kulturuttrykket. Jeg ville prøve ut om dette analyseverktøyet kunne brukes på mine funn. Matrisen har en vertikal og en horisontal akse. Den vertikale aksene går fra en feirende holdning til naturen som for eksempel idyllisk, verdifullt eller vakkert, til en problematiserende holdning som kan handle om at naturen er fremstilt som noe farlig, problemfylt, eller ødelagt. Den horisontale aksene spenner seg fra en antroposentrisk, menneskesentrert måte å se natur på, der man forstår natur som noe som dekker menneskets behov, til en økosentrisk, helhetlig måte å tenke liv på. Linjene i koordinatsystemet er en måte å skildre hvordan naturens syn er avhengig av hvordan mennesker posisjonerer seg i naturen (Goga et. al, 2018). Matrisen er omkranset av en tredje dimensjon, techne. Konseptet techne stammer fra antikken og oversettes ofte med den tekniske ferdigheten (teknikk) eller bruken av noe. Begrepet rommer en helhetlig kunnskapstradisjon hvor enkeltpersoners ferdigheter er uttrykk for viten og klokskap (Sæle, Hallås, & Aadland, 2019). Matrisen er oppfattet som en organisk tankefigur som har utviklet seg over tid.

Matrisen har vært benyttet til å analysere litterære tekster (Birkeland, 2016; Nyrnes, 2017), og i møte med natur i skole og barnehage og analyser av barns egne, muntlige beskrivelser av møtene (Hallås & Heggen, 2018). Matrisen har også vært benyttet i observasjonsstudier av læreres undervisningspraksis (Hallås, Sæle, & Løtveit, 2017), og til å utforske utsagn om

klimalitteratur blant ungdom (Goga, 2016). Den har også vært benyttet til undersøkelser knyttet til et økokritisk perspektiv på barns kultur og tekster i et nordisk perspektiv (Goga et al., 2018). I tillegg har den vært benyttet til å undersøke planverkene som er førende for norsk grunnskolelærerutdanning i fagene kroppsøving og mat og helse (Hallås et al., 2019). Matrisen er også benyttet for å utforske lærerstudenters friluftsliv og naturopphold i skole- og fritidsammenheng (Sæle et al., 2019).

### 3.9 Vurdering av forskningskvalitet

Hvordan kan en vurdere kvaliteten av forskningen en har utført? Dersom man driver med kvantitativ forskning, måler man kvaliteten på forskningen ut fra forskningens reliabilitet og ulike former for validitet (Johannessen et al., 2016, s. 321). Når man driver med kvalitativ forskning, er ikke disse målene nødvendigvis like anvendelige, da det er store forskjeller mellom kvalitative og kvantitative data. Guba og Lincoln (1985; 1989) i Johannessen et. al. mener derfor at kvalitative undersøkelser må behandles på en annen måte enn kvantitative undersøkelser og opererer derfor med pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse som mål på kvalitative undervisningsopplegg. Johannessen et al. viser til en forskning som ikke er enten-eller, men både-og, der en både ser på validitet og reliabilitet, samt pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse i vurderingen av forskningskvaliteten (Johannessen et al., 2016, s. 231). I denne oppgaven brukes derfor pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet som mål på forskningens kvalitet i tråd med tanker fra Johannessen et al. (2016).

#### 3.9.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Pålitelighet er et bilde på forskningens reliabilitet, og er avhengig av hvilke data som benyttes: «Hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides» (Johannessen et al., 2016, s. 231). Jacobsen (2015) viser til en prosess der undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og analysen kan påvirke resultatet. «De som undersøkes påvirker undersøkelsen, samtidig som undersøkeren påvirkes av de relasjonene som oppstår i selve datainnsamlingsprosessen» (Jacobsen, 2015, s. 241). I kvalitative undersøkelser er krav om reliabilitet lite hensiktsmessig, da datainnsamlingsteknikkene ofte er ustrukturerte. Det vil være umulig for en annen forsker å duplisere en annen kvalitativ forskers forskning siden man benytter seg selv som forskningsinstrument. Forskeren kan

derimot styrke påliteligheten ved å beskrive konteksten inngående og presentere en åpen og detaljert fremstilling av framgangsmåter. Påliteligheten kan i tillegg styrkes ved at det blir vektlagt hensiktsmessige kriterier for evaluering (Johannessen et al., 2016, s. 232). I denne oppgaven blir påliteligheten sikret ved en grundig og detaljert beskrivelse av hele prosessen. Dette er for å sikre at leseren skal få en god beskrivelse av forskningsprosjektet og forskningsprosjektets formål. De ulike metodene og framgangsmåtene blir derfor grundig presentert slik at det ikke skal oppstå usikkerhet rundt valg av ulike metoder og framgangsmåter.

### 3.9.2 Troverdighet (intern validitet)

Troverdighet er et bilde på forskningens interne validitet og i kvalitative undersøkelser viser dette til hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. Det dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studiet og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 232). Jacobsen (2015) viser til tre avhengige faktorer som er essensielle for at studiet skal representere virkeligheten. Den første faktoren viser til hvorvidt studieobjektet faktisk har gitt en sann beskrivelse av virkeligheten. Den neste faktoren dreier seg om forskerens gjengivelse og fortolkning av datamaterialet, mens den siste faktoren dreier seg om hvorvidt de funnene og konklusjonene forskeren trekker faktisk gjenspeiler virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 228). For å forsikre meg om at informantene gav en sann beskrivelse av virkeligheten, valgte jeg å observere en undervisningssituasjon før intervjuene. På den måten kunne jeg med vesentlig større sikkerhet vite at informantene snakket sant enn om jeg bare hadde observert dem. Videre kan leseren av denne oppgaven få innblikk i både observasjonsnotater og intervjuguider, og på den måten danne seg et bilde av min gjengivelse og fortolkning av datamaterialet. Johannessen, et al. (2016) refererer til Lincoln og Guba (1985) som viser til to teknikker som øker sannsynligheten for at forskningen frambringer troverdige resultater, triangulering og vedvarende observasjon. Metodetriangulering er blant annet at forskeren benytter ulike metoder i feltarbeidet, eksempelvis intervju og observasjon. Vedvarende observasjon innebærer å investere nok tid i prosjektet til å bli godt kjent med feltet slik at man kan bygge opp tillitt og skille mellom relevant og ikke relevant informasjon (Johannessen et al., 2016). Denne oppgavens troverdighet sikres gjennom begge teknikkene beskrevet over. Det er blitt benyttet tre ulike metoder slik at resultatene baserer seg på flere innsamlingsstrategier. I tillegg er observasjonsøkten utgangspunkt for både fokusgruppe- og individuelle intervju.

Siden det ble valgt et åpent, eksplorativt undersøkelsesdesign, var det naturlig å delta på en del undervisning før innsamlingsdagene. På denne måten sikres prinsippet om vedvarende observasjon og elever og lærere fikk tid til å bli kjent med meg og vant til å ha meg som forsker i feltet.

### 3.9.3 Overførbarhet (ekstern validitet)

«En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (Johannessen et al., 2016, s. 233). Når man måler forskningens kvalitet i kvantitative undersøkelser, benytter man generalisering. Har man et representativt utvalg, kan man konkludere med at resultatene også vil gjelde for resten av populasjonen. Siden man i kvalitative forskningsprosjekt generelt ikke jobber med representative utvalg, er det ikke mulig å generalisere funnene (Jacobsen, 2015, s. 237). En kan derimot benytte forskerens overførbarhet som et mål på kvalitet. «Ved kvalitative undersøkelser snakker man om overføring av kunnskap i stedet for generalisering, fordi det gir assosiasjoner til statistisk generalisering og kvantitative studier» (Johannessen, et al. 2016 refererer til Thagaard 2009; Malterud 2011 s. 233). Å uttale seg om forskningens overførbarhet i dette prosjektet, er svært utfordrende. Først og fremst fordi det dreier seg om én av to mulige skoler, fire elever og to lærere. Man bør ta i betraktning at det er individuelle forskjeller mellom ulike lærere og ulike elever og at ingen er like, eller oppfatter ting på nøyaktig samme måte. På tross av dette, kan man påstå at synspunktene på den bestemte skolen hadde vært mye det samme dersom andre informanter ble valgt fordi de har den samme opplæringen.

### 3.9.4 Bekreftbarhet (objektivitet)

Begrepet bekreftbarhet viser til hvorvidt resultatene fra en bestemt undersøkelse kan bekrefte av andre forskere gjennom tilsvarende undersøkelser (Johannessen et al., 2016). For å styrke oppgavens bekreftbarhet, bør forskeren beskrive alle beslutninger i hele forskningsprosessen slik at leseren kan følge og vurdere disse. I denne prosessen er det viktig at forskeren er selvkritisk til gjennomføringen av prosjektet, samt at forskeren er ærlig og kritisk til egne erfaringer, fordommer og oppfatninger som kan farge fortolkningen og tilnærmingen til prosjektet. I tillegg kan bekreftbarheten styrkes dersom fortolkningene støttes av annen litteratur eller informantene i undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 234). I denne

oppgaven sikres bekreftbarheten ved en nøytral og objektiv beskrivelse av prosessen, samt transkriberingen av intervju og observasjon. Ved at leseren får innblikk i nøytrale beskrivelser av intervju og observasjon, kan leseren selv vurdere og tolke hendelser ut fra egne forutsetninger og oppfatninger.

### 3.10 Ethiske vurderinger

«Ethiske problemstillinger oppstår når forskningen direkte berører mennesker, spesielt ved datainnsamlingen, enten den foregår gjennom deltakende observasjon, intervju eller eksperimenter» (Johannessen et al., 2016, s. 84). Det skal følges ulike etiske retningslinjer når det er direkte kontakt mellom forsker og den som forskes på, slik det er i kvalitativ forskning. Kvale og Brinkmann (2015) viser til tre sider ved den eksterne etikken som må være gjennomgående gjennom hele forsøksprosessen. Dette omhandler at informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser er særlig viktig å ivareta i undersøkelser der mennesker er involvert.

Forskningsprosjektet ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD, prosjektnummer. 844177) (vedlegg 5) i august 2018. Søknaden var et utkast der målet var å oppnå en dialog med NSD, i håp om en raskere prosess når den endelige søknaden ble levert etter hvert som prosjektet tok form. Prosjektet ble godkjent av NSD 19.10.2018.

For å sikre og ivareta deltakernes interesser, ble det laget et samtykkeskjema (vedlegg 6). Der informeres deltakerne blant annet om retten til å trekke seg fra undersøkelsene når som helst og uten videre begrunnelse. I tillegg ble de informert om prosjektets formål, anonymitet og behandling av materialet. Alle deltakere leverte en skriftlig samtykkeerklæring før observasjonen og intervjuene fant sted. Elever under 18 år, leverte samtykkeerklæring med foresattes underskrift i tillegg til egen.

En utfordring i denne forsøksprosessen kan være å anonymisere deltakerne, da det kun finnes to skoler med yrkesfaglig friluftsliv i Norge. På nettsidene til de aktuelle utdanningsinstitusjonene er det utfordrende å finne hvor mange ansatte som jobber med yrkesfaglig friluftsliv, da de står under Naturbruk og omtales med «undervisningsstilling». Det jeg vet, er at det er to lærere som jobber fulltid på yrkesfaglig friluftsliv på den ene skolen, mens den andre er jeg usikker. Uansett kan det bli svært utfordrende å holde



informantene helt anonyme, da mennesker med kjennskap til skolen muligens klarer å identifisere informantene når utvalget er såpass lite. Dette på tross av at alle forhåndsregler om anonymitet er tatt (Brudvik, u.d). I tillegg fokuserer de to skolene på ulike temaer, noe som igjen kan prege besvarelsene til intervjuobjektene og gjøre anonymiseringen enda vanskeligere.

Utfordringen med anonymisering ble lagt vekt på gjennom hele prosessen. I tillegg til samtykkeskjemaene, ble deltakerne informert muntlig ved flere anledninger. Deltakernes rettigheter ble blant annet gjennomgått grundig på intervjudagen, og det ble spesifisert at de kunne trekke sin deltakelse når som helst, også midt i intervjuet.

### 3.10.1 Å være forsker i egen kultur

Problemstillingen og metoden i denne oppgaven er basert på min interesse og forforståelse for temaet. Som forsker skal en legge fra seg individuelle fordommer og tolke og forstå ut fra den kulturelle og periodiske forståelseshistorien (Krogh, Endresen, Iversen, & Reinton, 2003), men det vil være naivt å tro at egne, subjektive fordommer og meninger ikke preger oppgaven (Rongland, 2013). Under oppstartsturen jeg deltok på, merket jeg at jeg var veldig innforstått med måten ting ble gjort på. Siden friluftsliv er fagfeltet jeg ønsker å undervise i, har jeg gjort meg opp meninger om hvordan jeg selv ønsker å undervise i faget, og har derfor en subjektiv inngang til studien. I tillegg til at jeg kjente lærerne godt og derfor hadde et visst inntrykk av hva de sto for, kjente jeg også elevene før observasjon og intervjuer ble gjennomført. Det var derfor helt essensielt for studien at jeg ikke så meg blind på egen kultur og praksis, men at jeg stilte spørsmål jeg kunne anta og vite svarene på på forhånd. Samtidig var det svært viktig for meg å prøve og få samtlige elever i tale under fokusgruppeintervjuet, selv om jeg visste at enkelte ville gi meg de svarene jeg ønsket i større grad enn andre. I tillegg måtte jeg tørre å stille naive spørsmål til de mest naturlige sidene av friluftslivet og lærernes praksis, selv om disse er et selvfølgelig, usagt fundament mellom oss til vanlig.

Selv om det er en del fallgruver og lett å la seg påvirke av egen forforståelse og oppfatning, kan det også være positivt å forske i egen kultur. Jeg sitter med en innsikt, forståelse og kunnskapsbase før prosjektet går i gang, og kjenner derfor forskningsfeltet godt. Jeg har da mulighet til å sette søkelys på de tingene som er aktuelle for min problemstilling og forstår derfor svarene jeg får i intervjuene uten å måtte stille irrelevante utdypings spørsmål

(Rongland, 2013). Det at jeg kjenner informantene, gjør at det i større grad føles trygt å dele tanker og meninger (Dalen, 2011). I tillegg er temaet engasjerende for meg personlig, noe som preger min drivkraft og mitt engasjement i arbeidet med oppgaven. Rongland (2013) hevder at ekte engasjement er utgangspunkt for et godt forskningsarbeid og at forskeren må være oppriktig interessert i temaet for å utarbeide et spennende forskningsspørsmål. Gjennom kritisk analyse av informantenes praksis kan man komme fram til ny viten framfor bare å reprodusere egne fordommer (Rongland, 2013).

## 4. Resultat og drøfting

I dette kapitlet presenteres de resultatene som studiens informanter har bidratt med for å belyse studiens problemstilling; *Hvordan oppfatter og gjennomfører lærere i videregående skole undervisning i friluftsliv? Hvordan vektlegges miljøbevissthet av lærerne, og hvordan erfarer elevene undervisningen?* Ønsket er å beskrive generelle tendenser og eksemplifisere disse gjennom å gjengi konkrete hendelser eller utsagn.

Man står ovenfor en rekke utfordringer som lærer i skolen i dag, særlig når man skal forholde seg til alle læreplannivåene som virker sammen. For å bidra med ny kunnskap om temaet, ser jeg det helt nødvendig å presentere ulike læreplannivå og se hvordan dette henger sammen. Siden jeg tok utgangspunkt i den operasjonaliserte eller gjennomførte læreplan ved å studere gjennomføring av en undervisningsdag, ser jeg det som hensiktsmessig å trekke inn en modell som er relevant for å gå mer systematisk inn undervisningspraksisens mange sider. Jeg valgte den didaktiske relasjonsmodellen slik den er fremstilt i Lyngsnes & Rismark (2014), en modifisert modell etter Bjørndal & Lieberg (1978).

Da jeg foretok en tematisk analyse i tråd med Malterud (2017), kom jeg fram til åtte ulike temaer som illustrerer undervisning fra ulike læreplannivåer. Temaene jeg arbeidet ut ifra er «bevissthet på omgivelsene», «gjenbruk», «miljøbevissthet», «natur», «nærfriluftsliv», «søppel», «utstyr» og «været». Hva disse temaene innebærer i min studie, vil jeg gå dypere inn på under presentasjonen av de ulike temaene senere i kapitlet. Jeg har funnet det formålstjenlig å presentere resultatene en kategori av gangen, der jeg tar for meg hva kategoriene innebærer og hvordan den viser seg på ulike læreplannivå. I tillegg plasserer jeg de i den didaktiske relasjonsmodellen der det er hensiktsmessig. Videre har jeg valgt å slå sammen enkelte av kategoriene, slik at det som blir presentert tar utgangspunkt i «bevissthet på omgivelser», «utstyr og gjenbruk», «nærfriluftsliv», «natur og været» og «miljøbevissthet og søppel». Noen av kategoriene er lette å knytte til ett eller flere læreplannivå, mens andre illustrerer at undervisning er kompleks og handler om mer enn ideologi, læreplan, lærernes føringer eller elevenes erfaringer hver for seg. Goodlad (1969) er tydelig på at det ikke er noen rett eller direkte vei fra læreplan og til praksis i skolen.

#### 4.1 Informantenes «Bevissthet på omgivelser»

Å være bevisst på omgivelser baserer seg på i hvilken grad informantene er bevisste på det som skjer rundt seg. Bevissthet er vår evne til å oppleve og registrere hva som påvirker oss og hva som fortløpende hender i samspillet mellom oss og våre omgivelser (Jansen & Glover, 2009). Det norske akademis ordbok, definerer omgivelse som «det som befinner seg omkring» (NAOB, 2019).

I min studie handler *bevissthet på omgivelser* om i hvilken grad deltakerne er bevisste på det som skjer rundt seg. Da innebærer det at man benytter ulike sanser i møte med naturen som å se, lukte, høre og føle det som foregår i en gitt situasjon. I et miljøperspektiv innebærer dette å være oppmerksom på miljøet rundt seg, det som befinner seg der, naturlig og unaturlig, samt forandringer i omgivelsene på kort og lang sikt. I en læringssituasjon kan dette innebære både det de lærende selv sanser og oppfatter og det de sanser og oppfatter med hjelp fra en lærer. I skolen har lærere metodefrihet (Kunnskapsdepartementet, 2007) og lærere velger derfor sin undervisningspraksis. En tilnærming til undervisning i friluftsliv er for eksempel at en som har mye erfaringer fra naturen, hjelper de som har mindre erfaringer til å oppfatte og sanse det som foregår rundt en gitt arena (Vikene et al., 2016).

Omgivelsene rundt en undervisningsøkt, er med på å begrense eller muliggjøre undervisningen, og er en viktig del av planlegging, gjennomførings- og evalueringsprosessen av en undervisningsøkt. Man kan benytte den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2014) i denne prosessen. Omgivelsene er en viktig rammefaktor som kan sette grenser for, eller legge til rette for læring. Å være bevisst på omgivelsene rundt en undervisningssituasjon kan gi undervisningen innhold, ved at man for eksempel benytter situasjoner som dukker opp. På den måten kan bevissthet på omgivelsene endre og bestemme målene for opplæring, og dermed være helt avgjørende for elevenes læringsprosess i friluftsliv. Dette krever at lærerne har forutsetninger for, og tilstrekkelig kunnskap om, å gjøre elevene bevisste på aktuelle og relevante deler av omgivelsene. Denne kunnskapen kan de for eksempel ha tilegnet seg gjennom vurdering av elevene og omgivelsene.

I observasjonsøkten, en undervisningsøkt som omhandlet reparasjon og modifisering av havkajakk, samt teknikktraining i havkajakk, observerte jeg ved ulike anledninger situasjoner der lærerne gjorde elevene bevisste på ulike elementer utover selve teknikktrainingen. Lærerne kommenterte blant annet at det var vindstille, at det var rød himmel og at vannet var kaldt,

men klart. Dette forklarte de også årsakene til, både uoppfordret og som svar på spørsmål fra elevene. Det kalde og klare vannet ble forklart med at det var brakkvann i området og den røde himmelen satte de i sammenheng med værsagn fra gamle seilere. Det vindstille været så lærerne på som en ypperlig mulighet til å kunne trene teknikk uten at naturens krefter påvirker utfallet av øvelsene.

Begge lærerne i min studie var tydelige på at å gjøre elevene bevisste på omgivelsene rundt undervisningsøkten var svært viktig av flere grunner, deriblant å kunne benytte kunnskap til å gjøre situasjoner spennende for seg selv og andre. L1 påpeker at det å være bevisst på omgivelsene rundt, kan gi noen tilleggsdimensjoner, og kanskje noen refleksjoner den dagen elevene skal holde kurs eller være turledere selv. *«Altså, jo mer du kan om et fenomen, jo mer interessant kan du gjøre det for deg selv og for andre»* (L1). L2 er enig: *«Så hvis du skal jobbe som turleder, så er det jo fordel å vite hvorfor vannet er som det er, hva finnes under vann, få med seg blikket rundt seg»*. L1 sier også at det å påpeke interessante aspekter rundt en undervisningsøkt kan heve opplevelsen og utgjøre en stor forskjell for mange av elevene. Det kan være å gjøre elevene bevisste på dyr som dukker opp, trær som har merkelige grener, en stor stein midt på en åpen plass eller bakevjer med stille vann. Hun mener det er viktig at man får med seg hele bildet og ikke bare den tekniske øvelsen som står på planen.

Elevene i min studie erfarer også at de blir mer observante når de har gått en stund på yrkesfaglig friluftsliv. De forteller blant annet at de er blitt mer observante på vær også utenfor skolen. En elev forteller at selv hjemme, kan hun reflektere over hvor mange sekundmeter vind det er. Hun sier: *«Vi blir veldig observante. Når jeg er hjemme, ser jeg utover sjøen for å se hvor mange sekundmeter det blåser for eksempel»* (E3). E3 nevner også at lærerne ofte påpeker ting elevene egentlig lurere på. Hun nevner at de har opplevd at det er ulike vanntemperatur på ulike steder de har vært, til tross for at det bare er få dagers mellomrom mellom de forskjellige læringsarenaene. Hun forteller hvordan lærerne gjør elevene bevisste på at de ulike vanntemperaturene skyldes at det er elver som renner ut i havet og gjør det til brakkvann og at det er derfor det er kaldere på det ene stedet. Hun sier også at hun merker at hun er bevisst på ting rundt og lurere på ting når hun er på tur alene *«da bruker man hodet litt, også tenker man litt, og så kommer man kanskje frem til at; ja, det er brakkvann her»*

En elev (E1) beskriver at lærernes automatikk i observasjon og besvarelser, smitter over på de som elever. *«Og etter hvert som de har sagt ting, så får man liksom en egen automatikk på at du kjenner deg igjen, da. Sånn da de spurte: hvorfor er det så kaldt i vannet, så tenkte jeg*

*automatisk på brakkvann jeg og». Han beskriver i tillegg hvordan lærernes nysgjerrighet påvirker hvordan de selv finner ut av ting på egen hånd «Så kan du være litt mer nysgjerrig, så finner du av til ut av ting selv. Også etterpå så vet du det, liksom».*

I læreplan for Naturbruk, den formelle læreplanen, heter det at elevene skal «kunne orientere seg i naturen, beskrive naturtype, gjenkjenne typiske arter, beskrive landskapsutforming og klima og forholde seg til dette i utøvelsen av yrkesrelevante aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2006). For å kunne gjøre dette på en tilfredsstillende måte, er man avhengig av å være bevisst på ulike aspekter i og ved en undervisningssituasjon, utover den tekniske øvelsen eller det planlagte undervisningsopplegget. Denne innebærer blant annet å se endringer i naturtyper og landskap. Elevene må prøve seg i ulike naturtyper som fjell, fjord, skog, tjern og elver i undervisningen, slik at de kan bli gode på å kjenne igjen naturens tegn på endringer og dermed bli dyktige turledere med evne til å orientere seg i naturen. Naturen er et dynamisk system, som er i konstant endring og med konstant variasjon (Tunstad, 2015). Det betyr at store og potensielt livsfarlige endringer kan skje i løpet av få minutter, noe som krever mye av den som oppholder seg i naturen. For å ha kunnskap og ferdigheter til å kunne forholde seg til naturen og alle dets aspekter, kreves det mye øvelse. Sæle, Hallås, Løvteit og Riise (2016) har trukket frem at denne øvelsen bør foregå i et aktuelt miljø. Kunnskapen elevene tilegner seg i friluftsliv, er derfor i stor grad avhengig av den konteksten de befinner seg i. At læring skjer i en kontekst vil si at læringen er sammenvevd med den situasjonen den foregår i og at læringen er situert. Skal man for eksempel tilegne seg kunnskap om å orientere seg på fjellet i tjukke tåke eller padle i store bølger, må man gå på tur på fjellet i tjukke tåke og padle i store bølger. Dermed ser det situerte læringsperspektivet på læring i det store bildet hvor den konteksten som læringen finner sted er sentralt. En konsekvens av dette ifølge Lund (2014) og Vikene et al. (2016), er at lærings situasjonen må være så reell og genuin som mulig. Man kan derfor ikke bli god på å tolke og være bevisst på en gruppe- eller naturens signaler, som værforandringer, farlig terreng eller hypotermi blant en av deltakerne, uten å være mye i en reell situasjon. Dette støttes også av John Dewys pragmatiske læringssyn og «learning by doing, and reflection». Det vil si at man må gjøre, og reflektere rundt en situasjon, for å lære noe (Sollesnes, 2013). Gibson (1979) i Vikene et al. (2016) hevder at det å oppfatte omgivelsene på en hensiktsmessig måte, krever kunnskap som bygger på spesifikke erfaringer mellom en person og omgivelsene. Hva som er relevant informasjon for en handling, er avhengig av kvaliteten på relasjonen mellom omgivelsene og en person. Hva vi oppfatter som mulig å utføre i en gitt situasjon, kan læres og utvikles gjennom relevant

erfaring. Gibson (1979) mente derfor at læring i stor grad er «utdanning av oppmerksomhet». Et eksempel fra friluftslivet er at to personer persiperer de samme bølgene det skal padles i når det blåser 10-12 m/s. Den ene personen opplever bølgene som en utfordring der grenser og ulike ferdigheter kan testes i litt tøffe forhold, mens den andre opplever situasjonen som livsfarlig og velger å ikke padle. Hva et individ oppfatter som mulig å gjennomføre, bygger på tidligere erfaringer, ferdighet og kunnskap.

At elevene i min studie har lært seg å gjenkjenne naturtyper og forholde seg til dette i utøvelsen av yrkesrelevante aktiviteter, kommer tydelig fram i måten de beskriver hvordan de bruker sansene og observasjon av miljøet rundt for å finne svar på faktorer som kan være avgjørende for en aktivitet. E3 beskriver for eksempel hvordan hun ser på bølgene for å vite hvor mye det blåser; «*hvis det kommer hvitt oppe på bølgetoppen, hvor mange sekundmeter er det da? Jo, da er det cirka 7-8 sekundmeter*». E1 beskriver hvordan naturen er et sted der han får utløp for nysgjerrigheten sin. Han beskriver hvordan man kan ta- og se på ting, selv om det ikke er hovedfokuset i for eksempel ei undervisningsøkt. «*Men det er mye annet du kan se, da. Som dyreliv og ting å være nysgjerrig på. Hvorfor vokser det der? Hvordan har det fjellet kommet dit? Det er så mange spørsmål i naturen*». Muligheten til å være nysgjerrig og stille disse spørsmålene ville vært utfordrende dersom undervisningen ikke foregikk i den konteksten elevene skal bli gode i, der spørsmål, svar og kunnskap dukker opp underveis. En bevisstgjøring på omgivelsene rundt, vil på sikt kunne føre til at elevene kjenner igjen beskjeder fra naturen, og kan handle deretter. At E3 nevner at bølgetoppene kan gi en indikasjon på vindstyrken, tyder på at hun har sett, blitt gjort bevisst på og lært å gjenkjenne dette fenomenet. Hun beskriver en måte å gjenkjenne tegn fra naturen, som potensielt kan være livsviktige når man skal oppholde seg i den.

En av lærerne, L2, påpeker at det å løfte blikket er svært viktig med tanke på sikkerheten, og at man må være bevisst på det som skjer rundt seg når man har med seg en gruppe på tur. «*Hva skjer med makkeren som er to meter bak deg? Hvis du ikke er oppmerksom på omgivelsene dine i noen grad så vil du ikke kunne klare å håndtere en gruppe og heve blikket*». Uten denne oppmerksomheten, vil man kanskje ikke få med seg at et gruppe medlem velter i kajakken på tur, forsvinner bak en holme, driver bort fra gruppen, er svært kald, sulten eller ikke har det bra.

Ett av læringsmålene for opplæring av elever på Naturbruk, er at elevene skal kunne planlegge og gjennomføre naturbaserte aktiviteter med tanke på blant annet turisme og pedagogisk tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Som veileder i aktiviteter som innebærer friluftsliv, må man være i stand til å kunne ta gode og fornuftige beslutninger i situasjoner som kan være uoversiktlige og preget av risiko (Vikene et al., 2016). I havkajakk kan dette for eksempel innebære kryssing av åpent hav, utfordrende vær og bølger eller velt på ugunstige steder eksempelvis nær holmer og skjær i store bølger. Faarlund (2005) påpeker at i friluftsliv møter vi ofte situasjoner der vi må handle relevant og fornuftig på bakgrunn av relativt nye og ukjente situasjoner.

Situasjonsorientert ledelse er blitt et sentralt perspektiv i opplæringen av nye veiledere i friluftsliv, og Vikene et al. (2016) hevder at det innebærer at man er bevisst på naturen og deltakere man har med seg på ulike friluftslivsaktiviteter. Faarlund (2005) skildrer hvordan situasjonsorientert ledelse i relasjon til veiledning av grupper i friluftsliv, dreier seg om veilederens dynamiske posisjon i friluftslivssituasjoner. Lundhaug (2015) trekker frem at veilederens rolle avhenger av gruppens forutsetninger og situasjonen man befinner seg i, noe som innebærer blant annet å sørge for elevenes mestringsfølelse, inkludering og velbefinnende.

Lærerne i min studie ønsker å gi elevene best mulig utgangspunkt, slik at de kan være trygge tureledere etter endt utdanning. Dette innebærer blant annet å minimere risiko ved å øve på potensielt farlige scenarioer naturen gir oss. Slike situasjoner kan være mye forskjellig alt etter årstid, aktivitet, sted og landskapsformasjoner, i tillegg til været. En av lærerne forteller: *«Er det mye vind så kan vi godt ta ei padleøkt hvis målet vårt er å få øvd oss i mye vind. Det samme gjelder teltoppsett og bruk av vindsekker og sånn. Det gir en større læringseffekt å lære seg og bruke utstyr når forholdene på en måte tilsier at du må bruke det»* (L1). Det lærerne forteller handler om at elevene får benyttet naturen og omgivelsene ved å være bevisst på hvilke signaler som sendes. Elevene er ulike individer med ulik erfaring, oppfattelse og tilnærming til forskjellige friluftslivsaktiviteter. Ved å være bevisst på omgivelsene og naturens signaler og bruke disse i en undervisningssituasjon, får også elevene sett ulike former for situasjonsorientert ledelse, samt prøvd seg på dette selv. Å ha evne til og vurdere en situasjon, samt ha evne til å beholde roen i krevende situasjoner slik at man kan ta rasjonelle beslutninger, er helt avgjørende. Dette er også vist i annen forskning hvor ledelse og læring i friluftsliv er undersøkt (Lundhaug, 2015; Vikene et al., 2016; Sæle et al., 2016). Sæle et al. (2016) mener at en slik situasjonsvurdering er avhengig av at man ser sine egne begrensninger i møte med naturens krefter.

En situasjonsvurdering der lærerne vurderer situasjonen rundt undervisningen, sine og elevenes kunnskaper og erfaringer, samt ulike faktorer som påvirker omgivelsene, kan derfor



endre målet med undervisningen fordi rammefaktorene blir endret. Flexibilitet i læreplanen og lærerforutsetninger for å gjøre raske endringer, kan optimalisere læreprosessen ved at rammefaktoren bidrar til innhold som kan tilfredsstillende læreplanmålene på best mulig måte. For å kunne gjøre dette må man være bevisste på omgivelsene, slik at man benytter rammefaktorene på en mest mulig lærerik og effektiv måte i utarbeidingen av innhold og mål for undervisningsøktene.

## 4.2 Utstyr og gjenbruk

I min studie handler *utstyr* om alt som befinner seg *mellom* deltakerne og aktiviteten som utføres. I en læringssituasjon i friluftsliv, kan det for eksempel innebære bekledning, tau, kajakk eller padleåre. Utstyr er kulturavhengig og har endret seg gjennom historien. I dag er utstyr en stor del av friluftslivet og preges av blant annet av en moteindustri (Hille, 2011), risikovurdering (Horgen, 2016) og mulighet til å ta del i varierte naturopplevelser (Hårklau, 2018). Utstyr kan være helt avgjørende for utførelsen av en aktivitet eller øvelse. *Gjenbruk* handler i min oppgave om å kjøpe brukt utstyr, reparere det utstyret man har og prøve å gjøre utstyret brukbart så lenge som mulig. I den konkrete undervisningsøkten jeg observerte, var utstyret avgjørende for gjennomføringen. Elevene reparerte og oppgraderte skolens kajaker ved hjelp av tau, hageslanger og verktøy, før de hadde teknikktraining på vannet i kajakk. Både elevene og lærerne hadde på seg tørrdrakt og neoprentilbehør og padlet rundt i hver sin kajakk med spruttrekk, reserveåre, taeline og padleåre. I tillegg ble det benyttet årepose som hjelpemiddel til å lære eskimorulle (Engelsen, 2014).

Utstyret er en del av rammefaktoren i den didaktiske relasjonsmodellen. For å kunne utføre visse øvelser, er utstyr helt essensielt, og noe som påvirker innholdet og målet med undervisningen. For å for eksempel kunne ha teknikktraining i havkajakk som tema for undervisningen, er man avhengig av å ha kajaker til elevene. Av sikkerhetsmessige årsaker, bør man også ha tørrdrakter og annet utstyr som hindrer hypotermi, dersom man skal padle i den kalde årstiden. Dersom man ikke har tilgang til tilstrekkelig med utstyr på skolen, vil ikke undervisningen være gjennomførbar på en tilfredsstillende og trygg måte. I dagens skole, er økonomi noe som ofte trekkes frem som avgjørende faktor for at man ikke får gjennomført ulik undervisning (Alme, 2013; Engelsen, 2014; Helle, 2017). Når man benytter mye og ofte kostbart utstyr slik det gjøres på yrkesfaglig friluftsliv, er man avhengig av at det er holdbart

og at man tar godt vare på det. Gjenbruk, reparasjon og vedlikehold av utstyr, utgjør dermed en viktig del av innholdet i undervisningen og en del av elevenes læringsprosess. I et miljøperspektiv er det også positivt at man ivaretar utstyr og begrenser nye innkjøp. FNs bærekraftsmål nummer 12 innebærer et ønske om å minske ressursbruk, miljøødeleggelse og klimautslipp når en vare produseres (FN-sambandet, 2019), noe man muliggjør ved å begrense forbruk av for eksempel utstyr.

I læreplanen for Naturbruk, den ideologiske læreplanen, heter det at elevene skal «velge og bruke utstyr og bekledning etter situasjon, naturforhold og klima og utføre enkelt vedlikehold på utstyret» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Begge lærerne er tydelige på at utstyr er en viktig del av undervisningen, men at det viktigste er at det er funksjonelt og lett å reparere. L2 påpeker at prisen på utstyret blir opp til den enkelte å avgjøre, men at det er et ønske å gi elevene forutsetninger for å reparere og vedlikeholde det utstyret de har. *«Så om du skulle hatt en ski fra tidenes morgen, men du har tatt godt vare på dem, så fungerer de kanskje opp på høyde med det som er av nyest utstyr i dag»*. L1 er enig i at reparasjon av utstyr er kompetanse elevene bør inneha etter endt utdanning. Han mener at den dagen elevene skal begynne å jobbe med friluftsliv, må de kunne reparere og fikse utstyret dersom det går i stykker, uansett hvor de befinner seg. Han forteller også at et av kriteriene når de kjøper inn fellesutstyr, er at det skal være lett å reparere det. Han beskriver blant annet valget om å kjøpe tørrdrakter med latexmansjetter på føttene *«fordi det er mye lettere å bytte enn disse tekstilmansjettene som mange har på beina. Og tanken vår er jo da at da kan draktene rett og slett vare lengre»*. Varighet på utstyret ser ut til å være viktig for lærerne. De forteller at en viktig del av opplæringen er å lære og ta vare på utstyret, og ser det som en stor fordel at elevene går to år på yrkesfaglig friluftsliv *«du har faktisk tid til å prøve og få inn gode rutiner på hvordan utstyr skal behandles»*.

At rutinene og systemet har en effekt, kommer tydelig fram i samtale med elevene. E3 forteller at det er et stort fokus på at ting blir gjort ordentlig, og at man skal ta vare på og bruke utstyret så lenge som mulig. Hun forteller hvordan de får en innføring i håndtering av ulikt utstyr, deriblant vask av stormkjøkken *«Det skal vi ikke hive inn i oppvaskmaskinen når vi kommer hjem. Det skal vi skrubbe for hånd»*. Elevene er fornøyde med at de har regler for hvordan de skal behandle utstyret og er glade for at de får en ordentlig instruksjon i hvordan de skal gjøre dette på best mulig måte. *«Det er skikkelig bra system og vi kan ikke rote i systemet til L2 og L1. Vi må skrive oss opp i en bok om vi skal låne noe»* (E3).

Elevene er opptatt av at de ikke alltid trenger det nyeste og det beste utstyret dersom det de har fungerer. *«Jeg er opptatt av at det skal fungere. Jeg må for eksempel ha en regnjakke som er vanntett. Hvis det er hull i den og jeg blir våt på tur så prioriterer jeg heller å kjøpe ei ny jakke enn å kjøpe den nyeste mobilen på en måte. Altså jeg har en mobil som fungerer og da kan jeg heller kjøpe ei jakke som jeg kan ha på tur som fungerer enn at jeg får noe jeg egentlig ikke har bruk for»* (E4). E3 beskriver hvordan godt utstyr kan heve opplevelsen og gjøre at de får til mer, men at det er funksjonen fremfor prislappen som gjelder *«Selv tenker jeg at utstyrsjaget ikke skal være så høyt, men at det skal fungere. Det er ikke så viktig om det er dyrt eller billig»*.

Et friluftsliv der funksjonelt utstyr er i fokus, er i tråd med Faarlund (1979) formidling av friluftslivet. Leirhaug (2007) har utført en fortolkende gjennomgang, strukturering og drøfting av friluftslivet i Faarlunds tekster, og viser til at Faarlund er opptatt av at folk skal benytte naturen slik den er uten å være avhengig av utstyr. Det er viktig for Faarlund at folk skal bli kjent med og oppleve naturen og at det preges av det «enkle liv». Faarlund har et ønske om at man skal oppholde seg i naturen fordi man selv har et ønske om det, ikke fordi man må. Han mener man skal lære naturen å kjenne, få kunnskap om den, og vite hvordan naturen fungerer og utvikler seg.

Mister vi naturmøtet blir vi hjemløse. Vi ender som fremmede på rastløs flukt mellom moteriktige trender, eller aggressive «risk takers». Vi blir en ulykke for samfunnet. Vi blir en ulykke for fri natur (Faarlund (1999) i Leirhaug, 2007).

Svarstad (2017) viser til et friluftsliv i Norge der det fremdeles er naturopphold i nærmiljøet med små krav til økonomi, fysisk form og kunnskap som er mest utbredt. Samtidig skildrer den sittende regjeringen et friluftsliv under utvikling, der klær og utstyr tar en større plass i friluftslivet enn tidligere. Naturen har blitt en arena for «sportifisering» der naturen blir en arena for mestring og utfoldelse gjennom bratt skikjøring, elvepadling, lange løp og andre fysisk krevende aktiviteter. Veksten i kommersialisering, teknologisering og en generell velstandsøkning, har bidratt til at dagens friluftsliv har fått større innslag av differensiering og spesialisering enn tidligere. På denne måten kan man drive et aktivt friluftsliv innenfor et mye større spekter enn tidligere (Det kongelige klima- og miljødepartementet, 2015). I et miljøaspekt er denne utviklingen i friluftslivet et problem, da det viser til et paradoks der man har et stort forbruk av natur for å kunne nyte naturen. Hårklau (2018) hevder at å drive et aktivt friluftsliv er ikke ensbetydende med mye og dyrt utstyr, men at bra friluftslivsutstyr ofte er viktig for en god naturopplevelse.

Utstyr, som rammefaktor, mål og innhold, blir derfor ofte avgjørende for opplevelsen elevene sitter igjen med etter undervisningen. En viktig del av læringsprosessen hos en elev, er opplevelse av mestring. På utdanningsdirektoratet (2013) sine nettsider om motivasjon, arbeidsforhold og læring, vises det til at ledelse av læringsaktiviteter innebærer blant annet å legge til rette for mestring hos alle elever. Det beskrives videre at å være i en situasjon som man ikke mestrer, vil kunne føre til lav motivasjon ved å svekke egne forventninger om mestring (Utdanningsdirektoratet, 2013). At godt friluftslivsutstyr kan øke naturopplevelsen og mestringsfølelsen, er noe E3 har erfart selv: «*Når vi har gode kajaker får vi til mer*».

Lærerne er tydelige på at det å lære og bruke utstyret de har, er en viktig del av opplæringen og læringsprosessen. L2 forteller hvordan de prøver å lære elevene at ulike forhold kan være gøy og oppleve og en god mulighet til å teste utstyr. «*Hva lærte vi av det? Jo, utstyret fungerer eller fungerer ikke*» L1 er enig, og påpeker at læringseffekten er vesentlig større når forholdene tilsier at man må bruke utstyret. «*Da har det en helt annen effekt*».

L1 beskriver hvordan utstyr er med og påvirker sikkerheten på tur. Han påpeker hvordan nyinnkjøpte telt kan gjøre de i stand til å dra på vintertur og samtidig føle seg trygge på at de kan være rimelig trygge over tid. «*Det gjør oss i stand til å kunne dra på vinterturer og likevel være sikker på at vi har et telt som tåler dårlig vær*»

Elevene syntes det er gøy med de nyinnkjøpte teltene, men er litt uenige om bakgrunnen for innkjøpet. «*Altså vi har jo akkurat fått nye telt. Og det er jo helt fantastisk. For de teltene er ganske store og gøy å bruke*» (E1). E3 mener grunnen for at det er blitt investert i nye telt, skyldes at lærerne trenger en ekstra sikkerhet på for eksempel vinterturer. Hun beskriver de gamle teltene som gode telt, men at de ikke strekker til på de vinterturene de skal på. E1 er enig i at de gamle teltene var gode «*Vi var ikke misfornøyd med de forrige teltene*».

Horgen (2016) har poengtert at godt utstyr kan være med å minske risikoen for at ulykker oppstår. Når man snakker om sikkerhet og risiko, innebærer det ofte at man ønsker å unngå ulykker og skader som er farlig for mennesker. Risiko baserer seg på sannsynlighet og konsekvens der det på forhånd vurderes sannsynligheten for at noe kan gå galt, og hvor alvorlige konsekvensene blir dersom det går galt (Mytting & Bischoff, 2008). Et av læreplanmålene for miljøbruk og yrkesfaglig friluftsliv, innebærer å vurdere risiko for ulike aktiviteter og arbeidsoppgaver. Det vil si å arbeide i samsvar med gjeldende regelverk for helse, miljø og sikkerhet, samt utarbeide sikkerhetssystemer knyttet til en naturbasert aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Risiko knyttes til farer som kan oppstå i *naturmiljøet*. Det er

for eksempel mer krevende å gå på tur i vinterfjellet, enn i skogen på sommerstid eller padle kajakk i det åpne hav fremfor et lite tjern. I tillegg har ulike aktiviteter ulikt skadepotensial, og i en gruppe er man svært avhengig av enkeltindividers evne til å mestre ulike utfordringer (Mytting & Bischoff, 2008). Man er med andre ord helt avhengig av at lærerne har forutsetninger for å legge opp undervisning der målet, innholdet og rammefaktorene ivaretar elevenes interesser og ferdigheter slik at læreprosessen skjer med minst mulig risiko. For å få til dette må lærerne gjøre vurderinger av elevene, og basere progresjon på tidligere erfaringer og hvor langt elevene har kommet i sin læringsprosess.

På spørsmål om lærerne oppfatter elevene som opptatt av utstyr, svarer de at de tror at de er det. L2 beskriver hvordan erfaring påvirker hva slags utstyr elevene kjøper og at hun opplever at de blir mer opptatt av utstyr etter hvert som de får erfaring *«I starten når de kommer så vet de ikke helt hva de skal eller bør ha. Ja, vi må ha en regnbukse eller en turbukse, men det er ikke sikkert det er samme tingen, da. De erfarer gjennom årene at det er forskjell på utstyr og at de gjør opp sin egen mening om hva de tenker er bra og dårlig»*. L1 oppfatter også elevene som opptatt av utstyr. Han viser til en friluftslivsbransje som har blitt en stor moteindustri, der det reklameres for mye forskjellig utstyr. Han påpeker at mange av de aktivitetene de bedriver på yrkesfaglig friluftsliv ikke krever det nyeste utstyret, men tror likevel at mange er opptatt av utstyr. L2 er likevel tydelig på at de prøver å gjøre utstyret elevene har til brukbart utstyr.

Elevene selv har delte meninger om temaet. E1 syntes det er veldig gøy med nytt utstyr, selv om han innrømmer at han egentlig klarer seg med det han har. Han syntes utstyr er gøy, og påpeker at man trenger forskjellig utstyr til ulike aktiviteter i friluftsliv. Han er likevel tydelig på at friluftslivsutstyr er kostbart, men legger ikke skjul på at det er noe han ønsker å bruke penger på *«Men når du jobber selv og får til penger som du kan kjøpe utstyr for, så er jo det veldig gøy å bruke utstyr»*. E4 og E3 er opptatt av at utstyret skal være funksjonelt og prioriterer å kjøpe utstyr som gjør det mer komfortabelt på tur. De er tydelige på at det ikke er utstyret som skal ha noe å si for om man kan være på tur eller ikke, det er at man skal ha det gøy på tur og kanskje lære noe nytt *«og det tenker jeg kanskje friluftslivet må jobbe litt med i dag»* (E3). E2 er enig med jentene om at det ikke er utstyr som er hoveddelen av friluftslivsopplevelsen, men at det er blitt en stor del av friluftsliv. *«Men jeg tenker også at hvis man har godt utstyr på turer og sånt, så blir gleden av friluftsliv mye høyere»* (E2).

På tross av at friluftsliv i den historiske gjennomgangen ble knyttet til en enkel og primitiv livsstil, har friluftslivsutstyrsmarkedet blitt svært viktig. Tordsson (2010) viser til en

fritidsbransje som har vært mest ekspansiv av alle sektorer siden 70-tallet. Faarlund (2009 pm) beskriver hvordan friluftsutstyret ble motebundet på 70-tallet:

Før 1970, så var det ikke noen kataloger for turutstyr som ble trykket hvert år. (...) Bergans og Helsport kom da med en katalog i 1970, som det sto "1970" på. Så kom det en katalog som det sto 1971 på, så 72. Så vidt jeg skjønner var Norge først ute med å gjøre friluftslivsutstyret motebundet (Ingulfsvann, 2013).

At 70-tallet var en viktig brytningsperiode for friluftsliv, støttes av Åsvoll (2010). Han var fjelloppsynsmann i 30 år, og skildrer utstyrsmessige endringer i friluftslivsutøvelse i løpet av 1970- og 1980-tallet basert på egne observasjoner.

Da kom moderne klær og utstyr i bruk, og du kunne til enhver tid rapportere hvor du befant deg i fjellet ved hjelp av sendere, mobiltelefoner og GPS. En kan nesten si det så sterkt at det ble ingen kunst å være fjellmann etter dette. Lette vatntette klær, gode kart og moderne navigeringsinstrumenter har gjort fjellet tilgjengelig for mange flere (Åsvoll, 2010, s. 44).

At friluftslivsutstyr har blitt en stor og viktig del av nordmenns forbruksvaner, kommer tydelig fram i blant annet i Framtiden i våre hender (2001) sine analyser. For eksempel økte importen av sportsutstyr fra under 5000 tonn i 1990 til mer enn 25000 tonn i 2007, noe som tilsvarer en femdobling på 16 år. Med unntak av ski, skøyter og klær, vil friluftslivsutstyr i hovedsak høre til i denne kategorien (Hille, 2011). De samlede driftsinntektene til tre av de største produsentene av friluftsutstyr i Norge, Bergans, Norrøna og Helsport, økte fra rundt 270 millioner i 2003 til nærmere 900 millioner i 2010 (Ingulfsvann, 2013).

Samtidig har det de siste årene blitt et større fokus på miljøet, også i friluftslivssammenheng. I Miljøverndepartementets strategi for et aktivt friluftsliv; 2014-2020 (2013), heter det blant annet at «personer som deltar aktivt i friluftsliv får gjerne også et engasjement for å ta vare på natur og miljø» (s. 3). Dette engasjementet kan vi se igjen i blant annet DNT ung, som sammen med Protect Our Winters Norge (POW), har utviklet *Miljøvettreglene* for et mer sporløst friluftsliv (Den Norske Turistforening, 2016). Disse innebærer blant annet at man skal satse på opplevelser fremfor utstyr og at man skal fikse alt alltid. Det påpekes at utstyret kan være et virkemiddel for gode opplevelser, men at utsikten ikke blir bedre med den nyeste modellen av skalljakken.

En av elevene forteller at utsikten er best med egne øyne og ikke gjennom for eksempel en mobilskjerm, og han sier han har opplevd det selv. Han beskriver hvordan han flere ganger har sett fine motiver i naturen som han har tenkt at skulle bli en bra bakgrunn på et bilde. Videre beskriver han hvordan han blir skuffet når han ser ned på bildet i forhold til virkeligheten. «Så du blir liksom frustrert når du tar bildet, men du blir veldig fornøyd når du ser bakgrunnen av hva du tok bilde av med egne øyne».

### 4.3 Nærfriluftsliv

I min studie innebærer *nærfriluftsliv* friluftsliv i umiddelbar nærhet til utgangspunktet. Dette innebærer at man kan gå dit, eller komme seg dit relativt raskt ved hjelp av kollektivtrafikk eller en rask biltur. I et miljøperspektiv er dette svært fordelaktig, og bidrar til å redusere CO<sub>2</sub>-utslipp i tråd med FNs bærekraftsmål nummer 13. I tillegg er nærområdet og dets muligheter en svært viktig rammefaktor i den didaktiske relasjonsmodellen, og kan være helt avgjørende for mål og innhold for undervisningen. Lærerforutsetningene med lærernes erfaring og kunnskap er svært viktig for å kunne se nærområdets muligheter. Forskning har vist at selv om nærområdet er rikt på muligheter, blir dets potensial ofte ikke benyttet på grunn av mangel på kunnskap fra lærere (Miljøverndepartementet, 2013).

Skolen oppgaven min baserer seg på, ligger landlig til med naturen tett på. Skolen ligger ved sjøen og eier en holme med skog, gapahuker og mulighet for å gå i land med ulike båter. I tillegg er det et lite fjell og en skog noen minutters gange fra skolebygningen. På fjellet er det bygd opp sykkelstier til stisykling, et stort turveinett og flere gapahuker. Skogen har også muligheter for både sykling og turer på bena, samt flere bålplasser. I tillegg legges det hvert år ut turorienteringsposter av de lokale idrettslagene både på fjellet og i skogen.

Undervisningsøkten jeg observerte foregikk på skolens område, omtrent 7-800 meter fra klasserommet. Kajakkene ble fraktet med bil og henger fra garasjen og ned til vannet, mens elevene gikk med resten av utstyret i bager.

På spørsmål om hvorfor lærerne valgte å ha undervisningen så nært skolen det er mulig å ha den når temaet er «modifisering og teknikktraining i havhavkajakk», er det flere aspekter som trekkes fram. L2 påpeker at det er en gyllen mulighet til å gjøre elevene bevisste på at nærområdet er rikt på muligheter og at man ikke trenger å reise langt for å utfordre seg på ulike nivåer. L1 støtter dette og påpeker at han tror at kortreist- og nærfriluftsliv er en viktig

ting elevene tar med seg etter endt utdanning «*Vi er ganske tydelig på at de prøver å gjøre ting lokalt og at det er masse de kan se og oppleve i nærområdet før de trenger å reise med fly. Eller reise veldig langt*». Han påpeker også at de bruker sjøen, skogen og fjellet rundt så mye de kan.

I samtale med elevene, kommer det svært tydelig fram at elevene i min studie har blitt bevisste på at nærområdet rundt skolen er rikt på muligheter. Det påpekes at de er svært heldige med skolens fasiliteter, der de har sjøen til vannaktiviteter, skogen og et lite fjell til orientering, løping og andre friluftaktiviteter på land «*Vi har liksom alt i nærmiljøet*» (E3).

I læreplanen for Naturbruk, heter det blant annet at elevene skal kunne «beskrive eksempler på produkt- og næringsutvikling basert på lokale naturressurser og lokal kultur og tradisjon» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Næringsutvikling innebærer viktige sider ved utviklingen i næringslivet (Isaksen, 2015), og kan for eksempel innebære turisme. Et annet læringsmål innebærer at elevene skal kunne gjennomføre naturbaserte aktiviteter med tanke på blant annet turisme. Ved å bli god på å se naturressursene i lokalmiljøet, vil man muligens kunne spre turismen utover på sikt. Dagsavisen skildret i september 2016 en utvikling i turismen i Norge som går på bekostning av lokalbefolkningen, stor slitasje på naturen og ekstrem trengsel av cruiseskip i fjordene. Det vises til sårbare naturområder og et ønske om å spre turismen utover de mest kjente og attraktive norske reisemålene (Baglo, 2014).

I intervjuet med elevene, kommer det fram at E1 har løsningen: «*det er jo turmiljø rett utenfor huset så er jo det bare å vise det fram og bruke det, da. Man trenger ikke dra langt*».

En annen ting lærerne (L1 og L2) trekker fram som svært viktig når de velger å ha undervisning i nærområdet, er tidsbruk. Det er gjort en del forskning på hvorfor friluftslivsundervisning nedprioriteres i kroppsøvingen i norsk skole, og liten tid trekkes ofte frem som en avgjørende faktor for nedprioriteringen (Alme, 2013; Engelsen, 2014; Helle, 2017). L1 påpeker at ved å legge undervisningen i nærområdet til skolen, slipper man å bruke mye tid på å reise dit. I tillegg er det lett å frakte en elevgruppe raskt og effektivt. L2 understreker også at særlig når det er snakk om dagstur og ikke overnattingstur, er det ekstra viktig at man bruker minst mulig tid på forflytning. Hun er tydelig på at det er begrenset med tid, så de må bruke den mest mulig effektivt.

Nærområdet er kanskje den faktoren i den didaktiske relasjonsmodellen som setter størst begrensning, eller muliggjør undervisning i utdanningsammenheng. Dette gjelder særlig i undervisning som er knyttet til et bestemt faginnhold der man er avhengig av ytre faktorer i



gjennomføringen av et undervisningsopplegg (Lyngsnes & Rismark, 2014). I undervisningen på yrkesfaglig friluftsliv, skal elevene blant annet kunne «beskrive likheter og forskjeller i yrkesutøvelsen i ulike typer naturbruk» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette innebærer at elevene får prøvd seg på ulike aktiviteter som kan benyttes i yrkesutøvelsen i friluftsliv. For å kunne gjøre dette i friluftslivssammenheng, er man avhengig av rammer rundt undervisningen som kan gi elevene innblikk i relevante friluftslivsaktiviteter. Dette innebærer blant annet at man må ha tilgang på vann når målet med undervisningen er å tilrettelegge for læringsaktiviteter i vannet, eller tilgang på skog når målet med undervisningen tilsier det.

Selv om lærerne i min studie prøver å benytte området rundt skolen mest mulig, hender det likevel at de reiser litt lengre vekk. Da har det ettethvert blitt et mer og mer bevisst valg at elevene reiser kollektivt med buss eller tog. Elevene har busskort som gjør at de kan reise innenfor hele fylket, så det er sjelden de reiser lengre enn det. L2 gjør et poeng ut av at elevene skal lære at man kan komme ganske langt ved å reise kollektivt med buss, tog eller bare gå ut døren. L1 mener det er et poeng i seg selv at elevene reiser kollektivt «*de skal rett og slett bli kjent med det at det er mulig å dra på tur uten å måtte bli kjørt eller reise langt*». Selv om L1 er tydelig på at han selv ikke er noen fanatisk motstander av at folk skal reise med fly for å oppleve ting, syntes han det er et viktig poeng at man i utdanningsammenheng ser at det ikke er nødvendig. Han poengterer at før man for eksempel drar til Østerrike for å stå på ski, må man benytte mulighetene man har rundt seg dersom man ikke har vært der først «*Vi har det vi trenger her, og vel så det. Så få inn en sånn tanke, tenker jeg er lurt*» (L1).

Elevene syntes også det er lurt å benytte nærområdet. E2 påpeker at alle er på skolen uansett, siden det er der de har valgt å gå. Da har elevene tatt buss eller gått til skolen, så med de mulighetene de har der, trenger de ikke dra lengre. «*Du trenger ikke dra så langt for å være ute og ha det kjekt*» (E4).

#### 4.4 Natur og vær

*Natur* i min studie, innebærer den delen av virkeligheten som ikke er bearbeidet eller skapt av mennesker (Svendsen, 2018). I min studie handler *vær* om det vi opplever på et tidspunkt på et bestemt sted, og innebærer vind, skydekke, lufttrykk, nedbør, luftfuktighet og temperatur. Været er den lavere atmosfæres tilstand på et gitt sted og tidspunkt, særlig med sikte på virkningen for menneskelig aktivitet og plante- og dyreliv (Harstveit, 2009).

Undervisningen jeg observerte foregikk ute i naturen, altså i kultur- og naturlandskapet under åpen himmel. Det ble benyttet ulike naturelementer som blant annet havet, en holme, trær og en gresslette. Været denne dagen var overskyet med solglimt, det var vindstille og 12 varmegrader.

Hensyn til natur og vær, er helt avgjørende i yrkesfaglig friluftsliv, og utgjør en viktig del av planlegging og gjennomføring av undervisningen. I den didaktiske relasjonsmodellen kan man si at natur og vær først og fremst er en avgjørende rammefaktor, men at det er helt essensielt for undervisningens mål og innhold. Mye av undervisningen på yrkesfaglig friluftsliv er avhengig av at målet og innholdet står til været, noe som vil si at planlegging og gjennomføring av undervisning i friluftsliv ofte blir en dynamisk prosess. I og med at været er en naturlig rammefaktor man vanskelig kan styre, må undervisningen tilrettelegges slik at læringsprosessen blir best mulig. Lærernes erfaringer og lærerforutsetninger er derfor svært viktig, da kunnskap og erfaring kan være helt avgjørende i prosessen med å planlegge og gjennomføre undervisning ut ifra de utfordringene naturen gir med ulikt vær.

I et miljøperspektiv innebærer «natur og vær», klima og klimaendringer. FN-sambandet skildrer klima og klimaendringer som endringer i for eksempel temperatur og nedbør. De viser til en jevn temperaturstigning de siste tiårene, en utvikling det forventes at skal fortsette. Klimaendringene fører til endringer i nedbørsmønstre, noe som vil si at enkelte steder blir det mindre nedbør og andre steder mer. På verdensbasis vil ekstremvær og naturkatastrofer komme oftere og oftere (FN Sambandet, 2018).

I min studie er vær og natur tett knyttet sammen. Været er noe naturlig som ikke kan bestemmes eller bestilles av mennesker, men som er en rammefaktor som påvirker undervisningen på yrkesfaglig friluftsliv hver dag. Lærerne beskriver hvordan været påvirker øvingsforholdene, og preger hva undervisningen skal inneholde. L2 beskriver hvordan planene for undervisningen ofte justeres etter været og hvordan de benytter de forholdene været gir. *«Selv om man har noen gitte rammer, så må man justere seg etter været etter hvert. Så hvis naturen sier at det er for dårlig vær, så må vi alltid ha en plan B. Eller flere planer».* Videre beskriver hun hvordan de gjør det beste ut av det været de får ved å benytte det til ulike typer undervisning og øving. Hun beskriver hvordan variasjon i været er en svært viktig rammefaktor for at det kan øves på de rette tingene i riktige forhold. I likhet med L2, beskriver L1 hvordan de ofte ønsker seg ruskevær i ulike undervisningssituasjoner for at øvingsarenaen skal bli mest mulig autentisk til en reell situasjon som fremtidig turlleder, men at graden av variasjon og ruskevær er avhengig av hvor langt elevene har kommet i sin

læringsprosess. *«Er vi på vintertur så ønsker vi at det er stabilt kaldt og ikke at det er sludd og vått. Det kan være ålreit det og, men det kommer litt an på hvor langt elevene er kommet».* I tillegg beskriver L1 hvordan været på observasjonsøkten var perfekt i forhold til det det skulle øves på der *«forholdene var egentlig veldig gode for det opplegget vi hadde».* Han forteller at det er en stor fordel at det er ålreit temperatur og vindstille på en ren teknikkøkt, slik at det ikke er ytre faktorer som påvirker om man trives eller ikke. I tillegg er det lettere å vite om teknikkene man benytter seg av fungerer dersom det for eksempel ikke påvirkes av vind *«du får litt mer respons på hva du faktisk gjør med kroppen din selv».*

Elevene i studien min beskriver selv et stort værfokus og E4 forteller at hun sjekker værmeldinger før skolen hver dag. Det beskrives hvordan undervisningen påvirkes og er avhengig av været i alle aktiviteter de bedriver *«når vi padler er vi avhengige av været, når vi går på tur, når vi skal stå på ski... Ja... Alt vi gjør»* (E3). Elevene er også bevisste på at været naturen gir kan være svært farlig og at de derfor forstår hvorfor enkelte undervisningsopplegg må endres eller avlyses. Samtidig beskriver de hvilke erfaringer været og naturen kan gi, dersom man benytter det været man får som læringsarena. E2 forteller om en kanotur de var på der det høleregnet og blåste hele turen. Han forteller hvordan lærerne sa at selv om det skal regne hele dagen, skal de være ute og øve på friluftsliv i øs, pøs regn. E3 forteller videre at på turer som kanoturen E2 fortalte om, lærer de mye om hvordan man må jobbe mentalt med seg selv for å holde seg positiv. Hun forteller at hun til tider var så kald at hun nesten var på gråten, men at hun jobbet med seg selv hele tiden for å holde seg i bevegelse *«Også er det det å øve på å fryse, øve på å bli varm. Øve på å bruke kroppen selv om kroppen egentlig ikke vil. Eller hjernen ikke vil».*

I læreplanen for Naturbruk heter det blant annet at elevene skal kunne velge riktig utstyr og bekledning etter situasjon, beskrive og begrunne bruk av natur, planlegge og gjennomføre naturbaserte aktiviteter og utføre yrkesrelaterte aktiviteter i varierende forhold (Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2018). Gjennom å delta i genuine læringssituasjoner lærer elever relevant kunnskap og ferdighet (Palmer, 2001). Kunnskapen et individ sitter igjen med etter en læringssituasjon er avhengig av konteksten. Det at læring skjer i en kontekst, vil si at den er knyttet sammen med den situasjonen den foregår i, slik at konteksten læringen finner sted i står svært sentralt (Lave & Wenger, 1991; Dysthe, 2001). Læringssituasjonen må derfor være så genuin og reell som mulig, noe som betyr at man i friluftslivssammenheng må oppsøke situasjoner der man utfordrer og lar seg utfordre av

naturen og dets krefter. Det har liten effekt å lære og fyre bål eller kle seg etter været, dersom man aldri får erfart om og hvordan dette fungerer i praksis (Lund, 2014).

Videre beskriver lærerne i min studie hvordan de prøver å innføre et faglig og konkret forhold til været. De prøver å unngå og bare snakke om *stygt* og *fint* vær, men at de har en mer objektiv tilnærming til det. De forteller hvordan de benytter faglige begreper når det snakkes om vær fordi det er noe de ønsker at elevene skal lære. «*Vi snakker om vindretning, nedbørsmengder, temperaturer og vindstyrke og alt sånt, så lærer elevene de meteorologiske begrepene på disse tingene*» (L1). Lærerne forteller at det hender de også benytter subjektive adjektiv når det snakkes om været, men at disse kanskje brukes på en annen måte enn for de fleste andre. De forteller at måten de snakker om været på, er avhengig av det undervisningen skal innebære. Dersom det det skal øves på krever en rammefaktor med utfordrende forhold med vind, regn og tåke for eksempel, forteller L1 at han gjerne sier at det er «*fantastisk vær selv om det egentlig er veldig dårlig vær. Men det er jo spesielt fordi at det er det vi skal øve på*». L2 forteller at hun prøver å venne elevene til å tenke at ulikt vær faktisk kan være gøy og oppleve og noe man kan lære mye av. «*At elevene ikke bare tenker at: åhg... det her var grusomt*». L1 forteller videre at å forstå enkel meteorologi og vind, lavtrykk og høytrykk er en viktig del av opplæringen til elevene. Han forteller at å sjekke værmeldinger er en obligatorisk del av undervisningen før turer og annen undervisning, og at det forventes at elevene holder seg oppdatert på værmeldinger og endring i disse før undervisning. «*Sjekke dagen før, samme dag og kanskje hele uken før for rett og slett å bli vant til å kunne gjøre den delen av forberedelsen*».

Etter endt opplæring skal elevene kunne «utføre yrkesrelaterte aktiviteter i naturen under varierende forhold, vurdere risiko og ivareta egen sikkerhet» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Risiko innebærer at hendelser som har konsekvenser for noe som er av verdi for oss mennesker kan inntreffe. Dette kan for eksempel være liv og helse, miljø eller økonomiske verdier (Aven, 2016). Vær og klima er kanskje den faktoren som vi tydeligst kan og må forholde oss til. For eksempel er sterk vind en risikofaktor i seg selv, men sammen med snø, regn og kulde kan det bli kritisk. Å legge ut på toptur uten å ha sjekket værmeldingen først, eller starte kryssing av et stort vann i kano uten å ha vurdert værtegnene, kan derfor bli katastrofalt (Mytting & Bischoff, 2008). Å lære og tolke værmeldinger og værtegn, er derfor en livsviktig del av opplæringen til fremtidige friluftslivsutøvere for å vurdere risiko og ivareta egen og andres sikkerhet.

I samtale med L2 kommer det frem at det jobbes med flere naturfaktorer utover været. Hun beskriver hvordan det strategisk arbeides med sporløs ferdsel og et amerikansk prinsipp, «leave no trace» (Leave No Trace) gjennom hele opplæringen. Dette innebærer at man tar vare på naturen på ulike måter ved at man planlegger turer nøye på forhånd, særlig når man skal på tur med en gruppe. Det er fokus på at man ikke skal ta med seg ting fra naturen, respektere dyreliv, minimere brannfare og at man skal gå på solid underlag og ikke trække unødvendig mye rundt. I tillegg er det et ønske at man benytter leirplasser som allerede eksisterer fremfor å lage nye og at man viser respekt for de rundt og ikke lage støy i naturen ved å ha med musikkanlegg for eksempel. L2 forteller hvordan de prøver å gå i dybden på prinsippene i undervisningen og at hun ønsker at elevene tar med seg det de tenker er viktig videre «*så praktiserer vi etter beste evne når vi er på tur*». Hun forteller videre hvordan innøvde rutiner blir en naturlig del av praksisen på tur senere og at hun opplever at enkelte elever blir svært opptatt av sporløs ferdsel og «leave no trace».

At elevene blir glad i, og har et ønske om å ta vare på naturen, kommer tydelig fram i samtale med dem. Det beskrives hvordan naturen fungerer som lekeplass og er et fantastisk gratistilbud alle kan og bør utnytte. E2 og E3 beskriver hvordan *natur* for dem innebærer muligheten til å gjøre aktiviteter og være ute i naturen og puste frisk luft. E3 beskriver naturen som et fristed «*naturen er å puste frisk luft, og fjell og fjord og frihet, syntes jeg. Jeg føler at natur er frihet*». Videre beskriver de hvordan naturen er med på å skape et samhold og fellesskap der man kan ha det hyggelig med ulike mennesker man kanskje ikke går like godt overens med til vanlig. E4 forteller blant annet at naturen er «*en møteplass der jeg møter andre og der jeg kan møte meg selv*».

I en studie om uteskole fra 2017 kan man lese at undervisning i naturen hadde en svært god effekt på elevenes mentale tilstand. Stressindikatoren kortisol, falt betraktelig i løpet av en skoledag ute, men var uforandret ved ordinær klasseromsundervisning (Dettweiler, Becker, Auestad, Simon, & Kirsch, 2017). Et annet kontrollert før-etter-studie om uteskole utført av American institutes for research, viser at elever i intervensjonsgruppen hadde signifikant bedre resultater enn kontrollgruppen. Ved å ha uteskole i fem dager, fikk elevene bedre selvtillit, bedre evne til konflikt- og problemløsning, bedre forhold til hverandre, større læringsmotivasjon, bedre skoleprestasjoner og oppførsel i klasserommet. De bedre skolerultatene ble kontrollert etter seks uker uten signifikant nedgang i resultatene fra førstegangstesten i studiet (American institutes for research, 2005).

Som ren overskuddsaktivitet kan det å delta i ulike friluftslivsaktiviteter i ulike naturtyper, værforhold og årstider, oppleves som lek eller som å delta i et spill. Å delta i kajakkpadling som friluftslivsaktivitet og didaktisk praksis, kan derfor ses på som å bli spilt- eller å bli lekt med av naturens krefter (Sæle et al., 2016). Hans-Georg Gadamer forestilling om lek, baserer seg på at leken i seg selv er lekens subjekt. Det vil si at deltakernes engasjement og fascinasjon i leken gir leken liv, men at leken i seg selv er noe større enn individene som leker eller deres mentale tilstand. «Vi blir lekt med av noe som er større enn oss selv; nemlig leken» (Steinsholt, 2010, s. 109-111). Dersom man lar seg rive med i leken og lar den være herre over lekens bevissthet, vil en oppleve en følelse av selvforglemmelse. Når vi er fanget av leken og lar den føre oss på stø kurs mot ville veier, mener Gadamer at vi har kommet frem til en tilstand som han kaller selvforglemmelse, at vi er utenfor oss selv. Det betyr at vi åpner oss for noe som er annerledes enn oss selv og er åpen for at dette kan gjøre inntrykk (Steinsholt, 2010).

Ulike friluftslivsaktiviteter kan ha samme effekt på selvforglemmelse som Gadamer lek. Ser en på naturen og naturelementer som lek og lar den føre seg på stø kurs mot ville veier, kan en oppleve en tilstand av *deep flow*. Deep flow er øyeblikksopplevelser der man opplever en tilstand av flyt som innebærer både dyp konsentrasjon og optimal prestasjon. Aktøren får en følelse av å oppheve sitt subjekt for å bli i ett med naturen. (Sæle et al., 2016).

#### 4.5 Miljøbevissthet og søppel

Miljøbevissthet i min oppgave innebærer å ta vare på naturmiljøet og bry seg om miljømessige utfordringer. Det er tatt utgangspunkt i miljø som en del av *bærekraftig utvikling*, og omhandler miljødimensjonen. Det vil si å ta vare på klimaet og naturen som en fornybar ressurs for alle mennesker (FN Sambandet, 2019). *Søppel* i denne oppgaven innebærer fremmedlegemer som befinner seg i naturen uten at de skal det. Dette kan for eksempel være plastposer, plastflasker, krabbetegner, garn, tau eller potetgullposer som ligger forlatt i havet eller på land.

Miljøbevissthet og søppel i undervisningssammenheng er rammefaktorer i den didaktiske relasjonsmodellen som er svært avhengige av lærerforutsetninger. Lærernes metodefrihet (Kunnskapsdepartementet, 2007) og dermed valg av undervisningspraksis, er avhengig av at lærerne finner temaene miljøbevissthet og søppel relevant for innholdet. I den formelle

læreplanen for Naturbruk står det ingen direkte beskrivelser knyttet spesifikt til begrepene *miljøbevissthet* eller *søppel*. Elementer ved den formelle læreplanen kan likevel tolkes dithen at yrkesfaglig friluftsliv kan undervises i med miljøbevissthet som et naturlig element, og søppel- og søppelproblematikk som en del av dette. Om og i hvilken grad dette får plass i undervisningen, vil derfor være avhengig av lærernes tolkning av den formelle læreplanen og om de velger å legge vekt på miljøbevissthet og søppel som mål og/eller del av innholdet i opplæringen når de planlegger og gjennomfører sin undervisning.

Det var flere aspekter ved undervisningen jeg observerte der informantene i studien min tok miljøbevisste handlinger og valg. Under modifieringsdelen av økten, fant en elev, E1, frem en søppelpose da han skulle skjære i stoff slik at rusk ikke falt på bakken. Lærerne påpeker også blant annet at elevene må rydde underveis og ikke legge igjen noe. I tillegg plukker L2 opp en potetgullpose fra vannet og fester den foran på kajakken.

Friluftslivet i Norge preges av allemannsretten som er en lovfestet, gratis fellesgode som gir alle rett til å ferdes fritt i naturen (Miljødirektoratet, 2018). Med en slik rett følger det en del plikter, deriblant prinsippet om «sporløs ferdsel». Det vil være vanskelig, om ikke umulig, å tenke seg et friluftsliv som ikke setter noen spor. Enkelte spor finnes allerede før man kommer, som skilt, stier og bålplasser, og noen spor kommer når vi ferdes i naturen. Man bør likevel prøve å etterlate seg minst mulig spor, slik at naturen er ren og relativt urørt for de som kommer senere. Dette innebærer blant annet å rive snøhuler, gapahuker og andre ting man har bygd, rydde på plass steiner etter bålring og ta med alt søppel fra både seg selv og andre (Mytting & Bischoff, 2008; Miljødirektoratet, 2018).

Begge lærerne er enige i at elevene er bevisste på at de ikke skal forsøple. L2 forteller at de har et fokus på sporløs ferdsel når de holder på med ulike oppgaver. Hun påpeker at søppel må plukkes opp uansett, så elevene begynner å få inn vaner og rutiner som gjør at de unngår ekstrajobb i etterkant. De beskriver hvorfor de tror E1 la en plastpose under da han skulle skjære i noe stoff «*Det at vi skal prøve å sette minimalt med spor hvis vi har vært et sted. Og skal vi kutte opp noe, legger vi ett eller annet under og samler opp og tar det vekk etterpå*» (L1).

Elevene selv er enige i at sporløs ferdsel og «leave no trace» er grunnen for at E1 valgte å samle opp smulene fra stoffet i en plastpose fremfor å la det ligge igjen på bakken. E2 forteller hvordan man ikke skal legge igjen noe i naturen som andre kan legge merke til. Han forteller at naturen skal være helt lik når man forlater den som når man kom dit, og at man

skal kaste søppel med en gang man finner det. Han mener at E1 ønsket å ha kontroll på det som han brukte og på den måten kunne være sikker på at han ikke gjorde naturen styggere. E1 selv beskriver at dersom han hadde sølt rett på bakken, ville han vært nødt til å plukke det opp *«Tanken min er at du låner naturen og når du låner ting vil du helst få det tilbake enten like godt eller bede enn da du lånte det bort»*.

En elev, E4, er også tydelig på at man skal holde naturen ren og ryddig. Hun påpeker at man ikke bare skal rydde etter seg selv, men også andre. Dette er i tråd med lærernes ønske om hva elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang. Angående potetgullposen L2 fant, forteller L2 at det var en helt naturlig handling for henne å plukke den opp. Hun plasserte den under strikken på baugen på kajakken, noe L1 mener er svært effektivt: *«hun kunne jo puttet den ned i vesten så ingen så den. Jeg tror det er ganske effektivt å ha den på dekk. Da ser elevene at hun har plukket opp noe og det kan vi gjøre og. Så uten at vi trenger å kommentere det så mye, så tror jeg de skjønner hvorfor hun gjorde det»* På spørsmål om elevene ville gjort det samme dersom de hadde funnet potetgullposen først, er lærerne enige i at de aller fleste ville gjort det. De forteller at de har sett mange eksempler på situasjoner der elevene går i land med kajakken full av søppel de har funnet flytende, eller i sekkene sine på tur.

At elevene la merke til potetgullposen selv om det ikke ble gjort noe stort nummer ut av den, er det liten tvil om. E2 forteller at han la merke til at den lå på baugen og at han ikke trodde at L2 hadde spist potetgull i undervisningen. Han trakk slutningen om at hun hadde funnet den i naturen og tatt den med seg. E1 forteller at det er helt vanlig at de finner søppel i sjøen når de er på padletur. Han forteller at de pleier å finne masse plast og at de fant en krabbetegne og en båttank en gang, men at de aldri lar det ligge igjen *«vi bare putter det på baugen og tar det med oss»*. E3 forteller hvordan de bevisstgjøres på at plast og søppel ikke har en plass i naturen i løpet av årene de tilbringer på yrkesfaglig friluftsliv. Hun forteller om en gang hun og en venninne krysset veien på vei til skolen for å ta med seg en plastpose de så i grøften på andre siden *«så man blir skikkelig bevisst»*.

At det er en bevisst handling å vise elevene søppel på for eksempel stranden i virkeligheten, er det liten tvil om. L2 mener det er helt avgjørende at elevene fysisk har sett søppelet i virkeligheten og at de tar seg tid til å stoppe, plukke det opp og prøve å finne ut hvor det kommer fra. Hun mener refleksjon og handling forsterker inntrykket av lærernes budskap. *«Man må faktisk ta seg tid til å stoppe opp, reflektere rundt det og gjøre en øvelse som forsterker det»*.



Improvisasjon kan være en inngang til gjennomføring og planlegging av aktiviteter med barn som kan ivareta både det faglige innholdet og barnas egen medvirkning og initiativ (Jansen, 2014). Improvisasjon er ofte blitt beskrevet som «Død-mus pedagogikk», etter Mats Granath artikkel *Den döda musens pedagogikk* (1988, i Lillemyr & Søbstad, 1993). Det innebærer at man må være forberedt på at uforutsette hendelser inntreffer slik at planen man i utgangspunktet hadde blir endret eller må legges til side. Selv om «død-mus pedagogikk» i hovedsak er et begrep innenfor barnehagepedagogikken, kan det også være et svært sentralt og aktuelt tema på tur med eldre barn og ungdom, samt som gruppeleder på ulike turer. Et hjelpemiddel som kan heve opplevelsen for deltakere man har med seg på tur, er at veilederen tør å ta vare på og skape situasjoner utover programmet man egentlig har. At man stopper opp og bruker tid på å snakke om og diskutere hendelser som dukker opp underveis, selv om planen for dagen inneholder noe annet. Dette er ikke bare effektivt og spennende, men også svært lærerikt (Mytting & Bischoff, 2008, s. 265). For å kunne gjøre dette på en naturlig og tilfredsstillende måte, krever det at lærerne har kunnskap og forutsetninger for å si noe om situasjoner som dukker opp. Siden et av læreplanmålene innebærer at elevene skal kunne «presentere naturbaserte aktiviteter for en valgt målgruppe» (Utdanningsdirektoratet, 2018), vil det være aktuelt å lære elevene og benytte situasjoner som oppstår som et hjelpemiddel for å heve opplevelsen i ulike aktiviteter. I tillegg kan det være en ressurs for å introdusere miljøbevissthet for deltakerne.

Miljøbevissthet er et tema som går igjen i undervisningen på Fjelltoppen VGS og yrkesfaglig friluftsliv. L1 forteller at han tenker at det er et stort fokus på det, men at det generelt er ganske uuttalt. Han mener likevel at miljøbevissthet preger undervisningen i valgene som tas i forhold til det, men at det er et tema det fokuseres mer på i praksis enn i teori. Han opplever likevel at elevene får med seg miljøaspekter og nevner blant annet at det hender de får kommentarer fra elevene om at *«nei, dette blir ikke L1 og L2 med på, det er altfor langt å reise»*. Han påpeker også at han setter pris på slike kommentarer. *«Det er jo sagt med et lite glimt i øyet, men jeg tar til meg sånne kommentarer. For da føler jeg at jeg har fått frem et poeng»*. L2 er enig i at temaet går igjen, særlig i praksis. Hun forteller at de gjerne kan snakke om ting i teorien, men at det er i praksis rutinene og vanene dannes. *«At man har en felles forståelse av at sånn ønsker vi å ha det og sånn øver vi på å ha det. Også tilslutt blir det en felles praksis»*.

At miljøbevissthet fungerer som en rød tråd gjennom utdanningsløpet og undervisningen, støtter E3. Hun tenker at miljøbevissthet ikke er hovedfokus, men at det er jevnt fordelt i løpet

av skoleårene. Hun tror at lærerne ikke alltid tenker over det, men at det mer eller mindre ubevisst kommer kommentarer om miljøet fra en av lærerne. «Vi får det på en måte inn litt her og litt der. Det gjør jo kanskje at vi tenker og husker litt mer når L1 kommer med en liten fem minutters prat om litt om miljøet og så L2 neste dag». I tillegg forteller hun hvordan hun blir oppmerksom på omgivelsene rundt, der hun kan se hvordan ting endrer seg. Hun forteller blant annet at hun reagerer på et det er 15 varmegrader i november, og undres om det kan ha noe med den globale oppvarmingen å gjøre.

## 4.6 Overordnet drøfting

### 4.6.1 Miljøspørsmål i yrkesfaglig friluftsliv

I den formelle læreplanen i Naturbruk står det ingen direkte beskrivelser knyttet spesifikt til friluftsliv. Begrepet *miljøbevissthet* er heller ikke nevnt i den formelle læreplanen.

Elementene i læreplanen, kan likevel tolkes dithen at yrkesfaglig friluftsliv blir mulig å undervise i med bakgrunn i læreplanen for Naturbruk, der miljøbevissthet blir et naturlig element.

*Friluftsliv* er ikke et statisk og endelig begrep. Ulike interesser og aktører har et ønske om å definere hva som betegnes som friluftsliv til enhver tid. Jordet (2010) legger vekt på friluftslivets enkle verdier og aktivitetsformer, hvor naturopplevelsen og gleden av å være i aktivitet i naturen er det primære. Tordsson (2010) viser til at friluftslivsbegrepet er et begrep som stadig er i endring, blant annet fordi samfunnet endrer seg og menneskers oppfattelse av begrepet forandres i takt med utviklingen. Flemsæter et al. (2011) mener dette har bakgrunn i at aktørene som bedriver friluftsliv i dag har alle egne ønsker om hva begrepet skal inneholde. Dette har blant annet ført til spenninger mellom de ulike aktørene, da de mer tradisjonelle utøverne ikke alltid ser på de nye utøverne (kitere/surfere/terrengsyklister) som friluftslivutøvere (Flemsæter et al., 2011).

Med et samfunn og friluftsliv i utvikling, utfordres friluftslivsforståelsen og hva som er og hva som ikke er friluftsliv blir en ny diskusjon. Våre normative oppfatninger om hva som er naturlig/unaturlig, rett/galt, passende/upassende kommer til overflaten. En studie av Flemsæter et al. (2011) viser at friluftslivets moralske vurderinger avhenger av hvilket

friluftslivsunivers man trekkes mot. Ulike friluftslivsunivers, som er skildret i kapittel 1.4.1, innebærer om man ser på friluftslivet som nytte- eller overskuddspreget.

Det kommer fram hos mine informanter, både i elev- og lærerintervjuene, at friluftsliv på mange måter betegnes som nyttepreget i den yrkesfaglige friluftslivsutdanningen. Målet er å utdanne dyktige friluftslivsutøvere som på sikt kan leve av og drive med friluftsliv.

Nyttefriluftslivet har utviklet seg fra en kultur hvor man sanket mye av det man trengte i naturen, deriblant tømmer, brensel, bær, jakt og fiske. I tidligere generasjoner har nyttefriluftslivet preget menneskehetens utvikling fra jeger og fiskere, senere bofaste jordbrukere frem til etter 2. verdenskrig. Parallelt hadde vi et overskuddsfriluftsliv med rike utlendinger som kom til Norge for å for eksempel å jakte. Overskuddsfriluftslivet i Norge startet med turer i naturen for opplevelsens skyld, og etablerte seg etter hvert til et dynamisk og mangfoldig friluftsliv, der det meste er akseptert og kunnskap, identitet og utstyr følger med aktiviteten (Flemsæter et al., 2011). Og at kunnskap om friluftsliv og ulike aktiviteter er viktig, kommer fram i samtale med både lærere og elever.

I min studie påpekes det at kunnskap er helt essensielt i utførelsen av friluftsliv som yrke, da det kan utgjøre store forskjeller i yrkesutøvelsen. For eksempel ved å være bevisst på, og ha kunnskap om, omgivelsene rundt en situasjon, kan være med og heve opplevelsen for enkelte. Lærerne påpekte at de ønsket å gjøre elevene bevisste og kunnskapsrike, slik at elevene selv kan videreformidle opplevelser i fremtiden. Elevene selv fremstår som bevisste på omgivelsene rundt, og har tydelig kunnskap om ulike elementer i naturen. Det nevnes uoppfordret både begrunnelser for vanntemperatur og hvordan man kan se på bølgene hvor mye det blåser. For å opparbeide erfaring, er åpenhet for nye erfaringer og å være i en posisjon for å bli lært noe avgjørende. Læring blir med andre ord muliggjort av erfaringen i seg selv (Gadamer, 2004). Erfaringene man gjør seg ved å være bevisste på omgivelsene vil derfor kunne bidra til dyktige friluftslivsutøvere som gjør situasjoner spennende for seg selv og andre. Ved å være bevisst på omgivelser, kan man i tillegg få med seg fremmedlegemer i naturen.

På observasjonsøkten fant blant annet en av lærerne (L2) en potetgullpose i vannet og plasserte den på baugen av kajakken. I fokusgruppeintervjuet kom det frem at samtlige av elevene hadde fått med seg denne handlingen, og tok det som en selvfølge at de hadde plukket opp potetgullposen om de hadde funnet den først. Både elever og lærere fremstår som svært opptatt av sporløs ferdsel og prinsipper fra det amerikanske «leave no trace», og handler etter

beste evne på tur. Det kommer frem at det er helt vanlig at det dukker opp søppel og fremmedlegemer på ulike turer, og at dette alltid tas med av enten elever eller lærere.

Selv om friluftslivsundervisningen på yrkesfaglig friluftsliv i stor grad preges av friluftslivets nytteverdi, er det tydelig at både elever og lærere benytter naturen og friluftslivet som en arena for overskuddsaktivitet både i og utenfor undervisningen. Det påpekes blant annet hvordan naturen fungerer som lekeplass og en arena for å utforske, prøve og være nysgjerrig. I tillegg beskriver elevene naturen som en møteplass der de i større grad enn andre steder går overens med alle, og et sted der man kan finne seg selv. I tråd med Nils Faarlunds ønske for friluftslivet (Leirhaug, 2007), formidler informantene et enkelt friluftsliv der opplevelsene er det viktigste. Dette viser til de enkle friluftslivsuniversene og friluftsliv som overskuddsaktivitet (Flemsæter et al, 2011; Rafoss & Seippel, 2016). Informantene gir likevel uttrykk for at opplevelsene blir bedre med riktig utstyr. Dette støttes av Hårklau (2018), som hevder at bra friluftslivsutstyr ofte er viktig for en god naturopplevelse. Faarlund, som holder fast ved de enkle og primitive friluftslivet, står som en kontrast til utviklingen av friluftslivsutstyr som en stor del av naturopplevelsen. Han mener «utstyret bør bestrebe seg på å bruke kretsløpsressurser som materiale for friluftslivsutstyr» (Faarlund, 1971 i Leirhaug, 2007) og setter funksjon og sikkerhet først. Han mener likevel at det er et behov for noe utstyr, men at det ikke er nødvendig med mer enn det man trenger for å være ute. Han påpeker for eksempel at et skipar er nok, fordi man hoppe, svinge og gå i løype med de samme skiene (Leirhaug, 2007).

At utstyr er en stor del av hverdagen og utdanningen på yrkesfaglig friluftsliv, er det likevel ingen tvil om. Jeg observerte kajaker av god kvalitet, tørrdrakter, padleårer og annet utstyr som var helt essensielt for å gjennomføre den planlagte undervisningen. I tillegg nevnte både elever og lærere nyinnkjøpte telt av et svært godt og stabilt merke i intervjuene. Lærerne fremsto som opptatt av utstyrets funksjon fremfor design og prislapp. Det påpekes flere ganger at det viktigste er at utstyret fungerer, noe elevene også sier ved flere anledninger. Denne tankegangen er i tråd med DNT ung og Protect Our Winters Norge sine miljøvettregler, som blant annet innebærer at man skal satse på opplevelser fremfor utstyr og at utsikten ikke nødvendigvis blir bedre med den nyeste modellen av skalljakken (Den Norske Turistforening, 2016). Informantene begrunner videre valg av utstyr på bakgrunn av sikkerhet, noe som støttes av Faarlunds tankegang (Leirhaug, 2007). Informantene påpeker at mange av turene de gjennomfører ikke kunne vært gjennomført uten det riktige utstyret.

Selv om det kommer frem at utstyret er viktig og i mange tilfeller helt avgjørende for ulike aktiviteter, er informantene svært positivt innstilte til gjenbruk. En elev brukte en ødelagt trapesline for å modifisere kajakken, noe både han selv og lærerne begrunnet med gjenbruk. Lærerne nevner også at de ønsker å lære elevene og se muligheter i ødelagt utstyr, slik at for eksempel en gammel hagelangestump kan få nytt liv som håndtak på en kajakk. Gjenbruk og reparasjon av utstyr er en svært viktig del av miljøvettreglene til DNT ung og Protect Our Winters Norge, som blant annet innebærer at man skal fikse alt, alltid (Den Norske Turistforening, 2016). Gjenbruk, resirkulering og reparasjon av utstyr er svært heldig for miljøet, noe Geiser (2001) støtter: «Recycling conserves natural resources, energy, and the assimilative capacity of the environment» (s. 233). I forbindelse med Friluftslivets uke, delte Norsk Friluftsliv en artikkel med tips til gjenbruk av friluftslivsutstyr. Disse oppfordrer til å reparere utstyr, låne utstyr du ikke trenger så ofte og kjøpe brukt utstyr gjennom for eksempel finn.no eller ulike gjenbruksapper (Jakkhell, 2017). Dette støtter lærerne som har et mål om at de skal lære elevene nok om reparasjon og vedlikehold av utstyr til at elevene for eksempel kan kjøpe brukt utstyr de har råd til, og at de har en forutsetning for å fikse det.

Et annet fokusområde det arbeides med i utdanningsløpet, er nærfriluftsliv. Dette er ofte av praktiske årsaker, men det kommer frem at det også er blitt et mer bevisst valg utover de praktiske faktorene de siste årene. Skolens område byr på muligheter som i stor grad er tilstrekkelig for det undervisningen skal innebære, og det påpekes at i utdanningssammenheng ser ikke lærerne det nødvendig å reise lengre enn man må før man har utforsket nærområdets muligheter. Bruk av nærområdet er et satsningsområde i Melding til Stortinget om friluftsliv som kilde til helse og livskvalitet. Det understrekes at i et folkehelseperspektiv er det et behov for en sterkere satsing på nærområdet (Det kongelige klima- og miljødepartementet, 2015), noe det derfor kan være en fordel å ha fokus på for fremtidens yrkesutøvere i friluftsliv. Av og til er det likevel fordelaktig å bevege seg lengre unna skolens område, og da benytter elevene kollektiv transport i tråd med FNs bærekraftsmål om å minske utslipp av CO<sub>2</sub> (FN Sambandet, 2018). Lærerne ønsker å lære elevene at man ikke trenger å dra langt for å være ute og bli utfordret av naturen, og at man kan oppleve mye med utgangspunkt i skolens område. Naturen kan gi en rekke utfordringer der man befinner seg, og for eksempel endring i rammefaktoren «været» kan gi én læringsarena utallige muligheter i løpet av utdanningen.

Og at været spiller en viktig rolle, er det heller ingen tvil om. Både elever og lærere er svært opptatt og bevisste på værfaktoren, og sjekker værmeldinger og værtegn jevnlig. Å lære og tolke værmeldinger og værtegn, er en livsviktig del av opplæringen til fremtidige

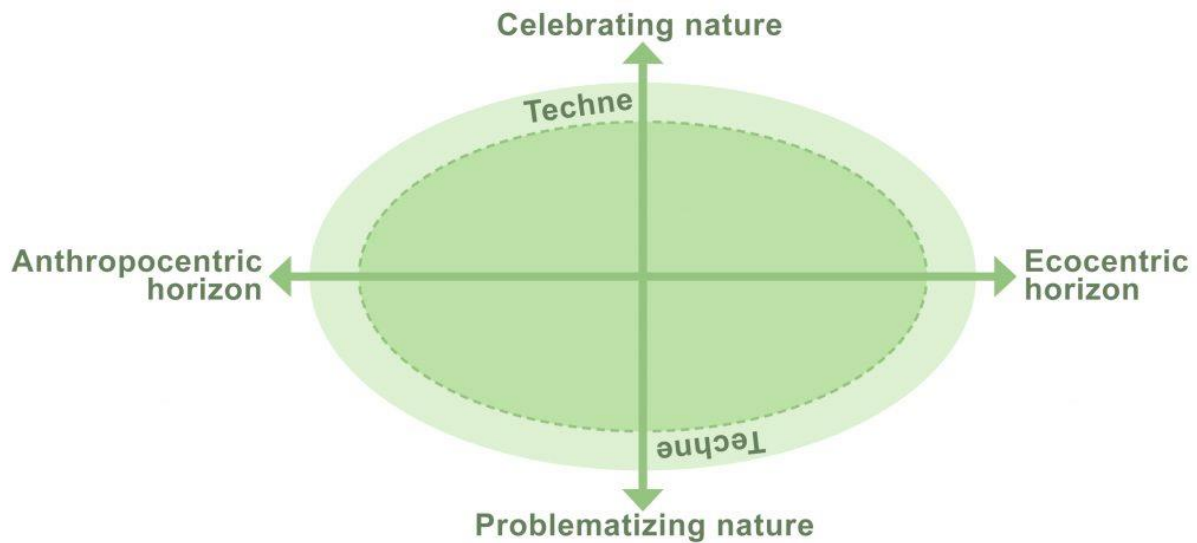
friluftslivsutøvere for å lære og ivareta egen og andres sikkerhet (Mytting & Bischoff, 2008). Elevene forteller om ulike måter de kan se på naturen for å få svar på ulike sider ved været. For eksempel kan man se på bølgene hvor mye det blåser, eller fargen på himmelen for å si noe om nedbørmengder.

I læreplanen for Naturbruk, felles programfag VG2, heter det blant annet at elevene skal «Kartlegge naturtyper og vurdere muligheter for næringsdrift basert på lokale naturressurser, og gi eksempler på hvordan næringsutøvelsen påvirker lokalsamfunnet, miljøet og det biologiske mangfoldet» (Utdanningsdirektoratet, 2018). I tillegg skal elevene kunne se sammenhenger mellom næringsdrift og konsekvenser for natur og miljø og eventuelle konflikter mellom disse. For yrkesutøvelse i friluftsliv, innebærer dette å se sammenhenger, konsekvenser om eventuelle konflikter mellom miljø og friluftslivsykker.

Selv om både lærere og elever er enige i at miljøbevissthet ikke er et fokusområde som prioriteres i undervisningen, er det liten tvil om at det fungerer som en grunnmur og rød tråd i friluftslivsundervisningen. Lærerne har innført prinsipper som «leave no trace» og sporløs ferdsel, noe som følges på tur uten at det er noe videre fokus på det. I tillegg er informantene opptatt av naturen og de utfordringene den gir, både med tanke på vær, terreng og dyreliv. Selv om utstyr fremstår som en svært viktig og til tider avgjørende faktor for undervisningen, oppfatter jeg hverken lærere eller elever som opptatt av utstyr. Det kommer frem at godt utstyr kan heve opplevelser fordi man kan gjøre mer og få til mer, men det er utstyrets funksjonalitet som er hovedfokus fremfor pris og mote. Informantene er også svært åpne for gjenbruk av utstyr. Miljøbevissthet er derfor et tema som preger undervisningen i stor grad, både i lærernes gjennomføring av undervisning, og elevenes oppfatning av denne.

#### 4.6.2 Fremstilling av natur i undervisningen på yrkesfaglig friluftsliv i lys av The Nature in Culture Matrix

Jeg ønsker å svare på hvordan lærere i videregående skole oppfatter og gjennomfører undervisning i friluftsliv og hvordan de vektlegger miljøbevissthet. Jeg har også stilt spørsmål ved hvordan elevene erfarer undervisningen. Jeg har her til slutt i min drøfting valgt å benytte et analytisk verktøy som kan si noe om hvordan man fremstiller natur for å svare på dette. The Nature in Culture Matrix (Goga et al., 2018) har som tidligere nevnt (kapittel 3.7) som hovedmål å se på spenningsfeltet mellom ulike natursyn blant informantene.



Hvordan man tolker naturopphold eller hvilke natursyn man har, er avhengig av hvordan man fremstiller natur i ulike kulturelle kontekster. Naturforståelsen vil alltid være kulturelt betinget (Tordsson, 2010). Sæle et al., (2019) har beskrevet hvordan samme person kan forholde seg til naturen på flere måter, både som et ytre anliggende eller som en indre tilstand. Ulike naturtilnærminger eller naturperspektiv kan bidra til å berike hverandre. Naturkunnskap og naturopplevelser er tett knyttet til hverandre. I yrkesfaglig friluftsliv er natur de konkrete landskapene utendørs og innebærer natur- og kulturlandskapet.

I gjennomgangen av de empiriske dataene, oppdaget jeg at de fleste informantene hadde samme erfaring om opphold i natur og former for naturopphold. Fremstillingen av natur i yrkesfaglig friluftslivsundervisning varierer likevel ut ifra hva det snakkes om i intervjuene. Når det for eksempel snakkes om nærfriluftslivet og omgivelsene, er dette skildret som noe som er til for menneskets tilfredsstillelse og et tydelig antroposentrisk natursyn regjerer. Derimot preges samtaler om søppel og sporløs ferdsel av et økosentrisk natursyn. Likevel er hovedtendensen blant informantene i det som kommer frem i intervjuene et feirende, antroposentrisk, menneskesentrert natursyn.

Dette gir en interessant innsikt i skolens pedagogikk med tanke på miljøbevissthet i undervisningen. Dagens skolepedagogikk har sine røtter i opplysningstidens rasjonalisme, noe som «har ført til at store deler av pedagogikken ser på verden gjennom antroposentriske øyne» (Sæle et al., 2019). Sarramaa og Hausstätter (2009) hevder at dersom man skal klare å ta fremtidens miljøutfordringer på alvor, er det behov for miljørettet pedagogikk som vender seg bort fra en antroposentrisk posisjon og over til en mer økosentrisk posisjon.

Basert på analyse av mine data, har jeg trukket ut noen elementer jeg velger å se i lys av The Nature in Culture Matrix (Goga et al., 2018). Jeg presenterer først ulike elementer ved informantenes natursyn og diskuterer kort ulike faktorer opp mot matrisen. Deretter ser jeg dette i utdanningssammenheng, og peker på eventuelle forskjeller på utdanning og fritid.

I forhold til syn på naturen, plasseres elevene utelukkende på et feirende, antroposentrisk natursyn. Dette gjelder spesielt E3 og E4 som benytter ord som «fantastisk», «frihet», «frisk luft», «lekeplass», «møteplass» og «fellesskap» når de snakker om naturen. Felles for disse ordene er at det er positive, feirende ord, der mennesket er i sentrum. Elevene sier blant annet at vi må «spre ordet om den fantastiske naturen vi har fått her!» (E3), «naturen er en møteplass der jeg kan møte andre og der jeg kan møte meg selv» (E4) og at «natur for meg er frihet» (E3).

E1 og E2 har et litt mer reservert språk når de snakker om naturen. Selv om deres uttalelser også preges av et feirende natursyn, der mennesket i naturen har en viktig rolle, ordlegger de seg tidvis på en måte som kan tolkes mot det økosentriske. E2 sier blant annet at natur for han er å «kjenne på følelsen av å få lov til og gjøre aktiviteter ute i fjellet og naturen generelt», mens E1 snakker om hvordan naturen setter nysgjerrigheten hans på prøve med dyreliv, planter og naturelementer. «Hvorfor vokser det der? Hvordan har fjellet kommet dit?». Motiver der man har til hensikt å komme tettere på naturen slik E1 forteller om her, kan sees som uttrykk for et økosentrisk natursyn (Sæle et al., 2019). Samtidig kan det oppfattes som antroposentrisk fordi naturen inngår som et ledd i menneskets dannelsesutvikling og derfor bare som en del av et pågående prosjekt.

I en undervisningssituasjon er arenaen, rammefaktorene, innholdet og aktivitetene i seg selv møtesituasjoner som kan danne og utdanne elevene, hevder Hallås et al. (2017). Lærerne i min studie snakker i større grad enn elevene om naturen som arena for opplæring, og natursynet deres preges av dette. De ser på de rammene naturen gir som faktorer som kan øke ferdigheter og kunnskap blant elevene, og varierer derfor mellom ulike natursyn. Når de for eksempel snakker om været, snakker de om dette som en rammefaktor som kan gi undervisningen en del tilleggsdimensjoner. Mennesket blir på den måten en del av naturens rammer, der naturen er hovedfokuset. Likevel blir naturen en faktor for at mennesket skal lære mest mulig, slik at natursynet blir antroposentrisk, men med et økosentrisk syn på naturen. Sæle et al. (2019) skildrer et utdanningsprosjekt der man har til hensikt at elevene tar del i naturen, og på den måten få mulighet til å oppleve den som både «positiv» (feirende)



og/eller «krevende og «smertefull» (problematiserende) som en viktig del av elevenes utvikling.

Næss var, i tillegg til å være filosof, en kjent fjellklatrer som benyttet naturen som aktivitetsarena. Likevel markerer Næss et tydelig skille mellom det å anvende naturen som en aktivitetsarena og det å bli i ett med naturen på naturens egne prinsipper (Sæle et al., 2019). Næss (1999) poengterer at når man er i aktivitet i naturen på utøverens egne prinsipper, blir naturen anvendt som bruksarena. Når man derimot erfarer naturen på naturens egne prinsipper, er det utgangspunkt for Næss sin økosofitenkning og tanker om dyp- og grunn økologi. Karlsen (2015) skildrer den grunne økologien som noe som setter mennesket i fokus, der naturen er til for å tilfredsstille mennesket og en ressurs for dets behov. I utdanningsløpet på yrkesfaglig friluftsliv, kan man se den grunne økologien i sammenheng med opplæring av profesjonelle friluftslivsutøvere der naturen fungerer som arbeidsplass og grunnlag for aktivitet. Den dype økologien, som Næss utviklet, ser derimot mennesket som en del av det økosentriske systemet på linje med andre organismer, der mennesket må tilpasse seg naturen og dens egenverdi (Karlsen, 2015). Den dype økologien er i tråd med læreplanmålene på Yrkesfaglig friluftsliv som innebærer en helhetlig forståelse av natur, dyr og miljø og muligheten til å benytte de mulighetene naturen gir til en hensynsfull yrkesutøvelse (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Lærer, L1, sier blant annet at været er kjempeviktig og at det *«kan gi oss gode øvingsforhold i forhold til hva vi skal øve på»*, mens L2 sier at de *«må gjøre det beste ut av det uansett hva slags vær det er»*. Det økosentriske natursynet som kommer frem her, preger også måten de snakker om naturen på når det kommer til sporløs ferdsel og «leave no trace». L2 forteller at hun ønsker å lære elevene at det ikke er nok å ta med seg søppel, men at man *«må bevare naturen på flere måter»*. At naturen bevares ved at informantene for eksempel ikke setter spor eller legger igjen søppel, er tydelig. *«Det er sjelden jeg må gå og plukke opp ting etter dem (elevene)»* (L1).

Elev (E1) forteller blant annet at *«naturen skal være helt lik når vi forlater den som da vi kom dit»* og viser derfor til et økosentrisk natursyn. Elevene snakker om hvordan de rydder etter seg underveis slik at de skal slippe å rydde alt før de drar, og det er en enighet om at de skal sette minst mulig fotavtrykk. En begrunnelse på at de velger å være effektive og rydde underveis, er at de da *«kan gjøre noe mye gøyere etterpå»* (E2). Dette plasserer elevene mot et feirende natursyn der målet er å ha det gøy, men at de likevel ønsker å ta vare på naturen i tråd med et økosentrisk natursyn og derfor er villige til å ta konsekvensene av det. Hallås et al.

(2017) fremhever at elevenes konkrete naturopplevelser og nærhet til naturen, kan føre til en positiv holdning til natur og miljøvern. Naturopplevelser som gjør at elevene for eksempel ser behovet for å sette lite fotavtrykk eller plukke søppel, kan derfor gjøre elevene mer miljøbevisste på sikt.

Der lærerne i mitt materiale ser på været som en rammefaktor for ulik undervisning, har elevene et litt mer problematiserende syn: «Det er det som er litt kjipt her. At skolehverdagen er væravhengig» (E1). Samtidig ser de på ulike naturforhold som gode læringsarenaer på lik linje med lærerne, og preges derfor også av et antroposentrisk perspektiv. Det kommer frem at de benytter forholdene naturen gir til å øve på og fryse, øve på å bli varm, teste utstyr og opparbeide seg nyttig erfaring. Hallås et al. (2017) viser til at det å bruke mye utstyr er uttrykk for et antroposentrisk natursyn, der mennesket er i sentrum og behov for utstyr er viktig. Likevel er informantene mine svært åpne for reparasjon- og gjenbruk av utstyr fremfor å kjøpe nytt. Dette begrunnes med ulike faktorer som kan tolkes som både økonomiske og miljøbevisste (kapittel 4.3). Informantene har derfor et økosentrisk forhold til utstyret det *skal ha*, men de har et antroposentrisk forhold til *behovet* for dette utstyret.

Både når informantene snakker om utdanningssammenheng og på fritiden, opplever jeg at de gjennomgående har et antroposentrisk natursyn. Naturen snakkes om som noe som er til for at mennesket skal kunne drive med aktiviteter, tilegne seg kunnskap og benytte naturen både som rekreasjon og lekeplass. Jeg oppfatter at lærerne til en viss grad har et økosentrisk syn på naturen, men at dette preges av naturen som læringsarena og ønske om å formidle et økosentrisk natursyn. Selv om de snakker om mennesket som del av naturen og ikke omvendt, er dette for at elevene skal lære mest mulig med utgangspunkt i de utfordringene naturen gir. Elevene har et noe mer feirende natursyn enn lærerne, og E2 og E3 mest av alle informantene. Jeg opplever likevel at samtlige av informantene har et utpreget antroposentrisk natursyn, der mennesket er i sentrum av naturen.

## 5. Konklusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å finne ut hvordan lærere i videregående skole oppfatter og gjennomfører undervisning i friluftsliv. I tillegg har jeg sett på hvordan miljøbevissthet vektlegges av lærerne, og hvordan elevene erfarer undervisningen.

Det viste seg å være en betydelig enighet blant informantene. Det kom tydelig fram at lærernes intensjoner og ønsker for den gjennomførte undervisningen ble erfart av elevene. Lærerne oppfattet og gjennomførte et undervisningsopplegg i tråd med flere læreplanmål (Utdanningsdirektoratet, 2006; 2018), noe elevene også erfarte. Begrunnelser lærerne uttrykte i forbindelse med observasjonsøkten i havkajak, ble støttet av elevene som var svært innforstått med måten ting ble gjort på.

Lærerne uttrykte at miljøbevissthet ikke er noe det arbeides aktivt med, men at det ligger som en rød tråd i undervisningen. Elevene støttet dette, og fortalte at undervisning i miljøbevissthet var spredd utover og kom i form av små kommentarer eller korte foredrag i annen undervisning. Mine observasjoner i havkajak underbygger dette, da jeg kunne trekke ut en rekke aspekter ved undervisningen som kunne begrunnes med miljøbevissthet. Selv om «miljøbevissthet» som begrep ikke ble nevnt, eller det ble snakket direkte om miljøbevissthet, lå det en rekke valg bak undervisningen som kan tyde på at det spiller en betydelig rolle i undervisningen på yrkesfaglig friluftsliv. Jeg tolker det dit at elevene er i et utdanningsløp som friluftslivsveiledere, der lærernes ideologier og syn på friluftsliv og natur ikke formidles eksplisitt, men gjennomsyrrer alt de gjør. Undervisningen foregikk i nærmiljøet, det ble plukket søppel, lærerne bevisstgjorde elevene på ulike naturelementer, det ble snakket om vær og natur, og holdbart utstyr ble benyttet. I intervjuene senere ble aspekter ved disse observasjonene begrunnet, der en tydelig miljøbevisst holdning preget besvarelsene.

I utdanningsløpet på yrkesfaglig friluftsliv, er didaktisk planlegging svært viktig. I denne planleggingsprosessen oppfatter og tolker lærerne læreplanmålene som ligger til grunn for opplæringen, og gjennomfører undervisning basert på disse tolkningene. Hva elevene sitter igjen med og har erfart etter undervisningen er avgjørende for om undervisningen har oppnådd sin hensikt. I den didaktiske planleggingsprosessen, kan ulike planleggingsverktøy være nyttige, deriblant bruk av den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2014). Ulike rammefaktorer er avgjørende for mål og innhold og lærernes forutsetninger for rask omorganisering, tilrettelegging og endringer er essensiell. I undervisning som foregår i

naturen som er et dynamisk element, er det ekstra viktig at det tas hensyn til enkeltindividers forutsetninger, forventninger og ferdigheter. For å kunne gjøre dette på en tilfredsstillende måte, må lærerne hele tiden vurdere elevene og sin undervisningspraksis.

Natursynet blant informantene sett i The Nature in Culture Matrix viste seg å være mest antroposentrisk. Det vil si at mennesket er i sentrum i naturen, og at naturen er til for å tilfredsstille menneskenes behov for opplevelser, opplæring og utfoldelse. I og med at oppgaven baserer seg på lærere og elever i en utdanningssammenheng i friluftsliv, er det ganske naturlig å se på naturen som en ramme for utdanningsprosessen til elevene. Naturen blir dermed et middel og en læringsarena der dyktige friluftslivsutøvere skal utdannes, og naturen har rollen som klasserommet der målet er at elevene skal lære noe.

## 5.1 Avsluttende kommentar og veien videre

Måten lærerne trekker inn miljøbevissthet i undervisningssammenheng der målet i utgangspunktet er noe helt annet, tenker jeg er et eksempel til etterfølgelse i Fremtidens skole og de tverrfaglige temaene. Sammen med «folkehelse og livsmestring» og «demokrati og medborgerskap» er «bærekraftig utvikling» et tema som skal inn i undervisningen på tvers av fag og emner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Da jeg studerte undervisningspraksisen og intervjuene og plasserte den i The Nature in Culture Matrix (figur 1), ser jeg praksisen som i hovedsak menneskesentrert og antroposentrisk. Dersom man skal klare å takle fremtidens miljøutfordringer, er man nødt til å vende seg bort fra en antroposentrisk tankegang og over på en mer økosentrisk (Sarronmaa & Hausstätter, 2009).

Videre kunne det derfor vært interessant å se på hvordan «bærekraftig utvikling» som tverrfaglig tema preger undervisningen i skolen over tid, og spesielt på yrkesfaglig friluftsliv. Det er et behov for forskning som undersøker om og hvordan miljøbevissthet, bærekraftig utvikling og oppfattelse av natur er en del av undervisningen i norsk skole, som egen- eller del av annen undervisning. Hvilke didaktiske valg som foretas i prosessen med å innføre miljøbevissthet og bærekraft i undervisningen, er det også viktig å få mer kunnskap om. I tillegg kunne det vært svært interessant å se om funnene mine samsvarer med andre informanter i et yrkesfaglig utdanningsløp. Det kunne både vært interessant å gjøre undersøkelse på den samme skolen med andre informanter, eller på en annen skole med

tilsvarende utdanningsretning. Man kunne også studert temaet over tid, der man kunne fulgt en friluftslivsklasse fra de starter utdanningen, og undersøkt om og hvor i utdanningsløpet bevisstgjøring rundt miljø og bærekraft skjer.

I forbindelse med den pågående fagfornyelsen i Norge, der *Bærekraftig utvikling* er vedtatt som ett av flere tverrfaglige tema, blir det fremover viktig å få frem kunnskap om hvordan praktiserende lærere forstår og iverksetter undervisning om temaet. I den Nye Overordnede delen for grunnopplæringen i Norge, presiseres det i kapittelet *Respekt for naturen* blant annet at skolen skal bidra til at elevene utvikler klima og miljøbevissthet, naturglede og respekt for naturen (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å nå dette målet, er lærerutdanningen sentral. Kommende lærere trenger kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse i hvordan de skal forstå læreplanen, gjennomføre undervisning og evaluere og reflektere over egen undervisning sammen med kollegaer. Den nye femårige grunnskolelærerutdanningen, skal utdanne lærere til å ivareta utdanning for bærekraftig utvikling, et tverrfaglig tema som innebærer kunnskap om miljø og klima. I Nasjonalt råd for lærerutdanning (2016a; 2016b) er det presisert at lærerstudenter skal kvalifiseres til å kunne støtte elevens læring om, holdning til og handling for en bærekraftig utvikling. Da må kommende lærere kunne planlegge og gjennomføre en mer miljøbevisst undervisning i skolen og involvere elevene i refleksjon om de de gjør i undervisningen.

## Bibliografi

- Aall, C., Klepp, I. G., Engeset, A. B., & Skuland, S. E. (2011, januar 13). Leisure and sustainable development in Norway: part of the solution and the problem. *Taylor & Francis Online*, s. 453-476. Hentet fra file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Art-sustainableleisure-pdf.pdf
- Alme, E. (2013). *Korleis blir friluftsliv framstilt og forstått i den vidaregåande skulen - Ein kvalitativ undersøking av korleis kroppsøvingslærarar og rektorar opplever og erfarar friluftsliv i kroppsøvingsundervisninga*. (Masteroppgave). Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet 23. mars, 2019 fra <https://core.ac.uk/download/pdf/52073141.pdf>
- American institutes for research. (2005). *Effects of Outdoor Education Programs for Children in California*. USA: The California Department of Education. Hentet fra <http://www.seer.org/pages/research/AIROutdoorSchool2005.pdf>
- Aven, T. (2016, 8. september). Risiko. Hentet 29. mars, 2019 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/risiko>
- Baglo, C. (2014, 24. september). Beklager, det er fullt! *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/reise/beklager-det-er-fullt-1.780728>
- Balmford, A., Clegg, L., Coulson, T., & Taylor, J. (2002). Why Conservationists Should Heed Pokémon. *Science* 295: 2367.
- Benjamin, J. C., Moeller, G. H., & Morrison, D. A. (1977). Measuring environmental attitudes of elementary school children. *Children, Nature and the urban Environment. USDA Forest Service General Technical Report NE 30*, s. 95-100.
- Bentsen, P., Andkjær, S., & Ejbye-Ernst, N. (2009). *Friluftsliv - natur, samfund og pædagogik* (1. utg.). København, Danmark: Munksgaard Danmark.
- Birkeland, T. (2016). Forhandling om natur – kultur. En økokritisk lesning av Jörg Müller og Jörg Steiners bildebok Kaninliv (1978). *Barnelitterært forskningstidsskrift*. Hentet fra <https://doi.org/10.3402/blft.v7.33705>
- Brudvik, M. (u.d). Spørreundersøkelse. Hentet 23. mars, 2019 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/krd/kampanjer/ry/-sporreundersokelse.pdf>
- Bøe, O. M. (2010). «Og så har vi lært å spille på et rektangel!» sier niåringen entusiastisk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 1*, s. 54-67.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Cope, M. (2010). Coding Transcripts and Diaries. I N. Clifford, S. French, & G. Valentine, *Key Methods in Geography* (2. utg., s. 440-452). London: SAGE publications ltd.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk - forlag.
- Den Norske Turistforening. (2016, 15. februar). De nye fjellvettreglene. Hentet fra <https://www.bergenoghordalandturlag.no/artikler/nyheter/3613-de-nye-fjellvettreglene/>
- Den Norske Turistforening. (2016, 03. juni). Miljøvettreglene. Hentet fra <https://www.dnt.no/miljovettreglene/>
- Den Norske Turistforening. (u.d.). Bli turleder. Hentet fra <https://www.dnt.no/turleder/>
- Dervo, B. K., Skår, M., Köhler, B., Øian, H., Vistad, O. I., Andersen, O., & Gundersen, V. (2014). *Friluftsliv i Norge anno 2014 – status og utfordringer*. NINA Rapport. Hentet fra <https://www.nina.no/archive/nina/pppbasepdf/rapport/2014/1073.pdf>
- Det kongelige klima- og miljødepartementet. (2015). *Friluftsliv - natur som kilde til helse og livskvalitet*. (Meld. St. 18 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/9147361515a74ec8822c8dac5f43a95a/no/pdfs/stm201520160018000dddpdfs.pdf>
- Det kongelige kulturdepartementet. (2011-2012). *Den norske idrettsmodellen*. (Meld. St. 26). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-26-20112012/id684356/sec1>
- Dettweiler, U., Becker, C., Auestad, B. H., Simon, P., & Kirsch, P. (2017, 30. april). Stress in School. Some Empirical Hints on the Circadian Cortisol Rhythm of Children in Outdoor and Indoor Classes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Hentet fra <http://www.mdpi.com/1660-4601/14/5/475>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engelsen, M. B. (2014). Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvfaget? - En kvalitativ studie om kroppsøvlæreres begrunnelser for nedprioritering av undervisning på hovedområdet Friluftsliv i kroppsøvfaget. Høgskulen i Sogn og Fjordane/Norges idrettshøgskole. Hentet 23. mars, 2019 fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/218723/Engelsen\\_Morten%20Birkeland.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/218723/Engelsen_Morten%20Birkeland.pdf?sequence=1)
- Faarlund, N. (2003). *Friluftsliv: hva - hvorfor - hvordan*. (1). Oslo: Norges idrettshøgskole. Hentet fra <http://www.naturliv.no/faarlund/hva%20-%20hvorfor%20-%20hvordan.pdf>
- Faarlund, N. (2005, 01. oktober). Vegledning eller situasjonsorientert læring og dannelsen av militære ledere. *PACEM - tidsskrift for militær etikk*. Hentet fra <http://pacem.no/2005/vegledning-eller-situasjonsorientert-laering-og-dannelsen-av-militaere-ledere/>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 127-139. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280485/Article.pdf?sequence>

- Flemsæter, F., Brown, K. M., & Holm, F. E. (2011). Friluftslivets moralske landskaper – trender og tradisjoner. (M. S. Haugen, & E. P. Stræte, Red.) *Rurale brytninger*, s. 245-265.
- FN Sambandet. (2018, 05. oktober). Klimaendringer. Hentet fra <https://www.fn.no/Tema/Klima-og-miljoe/Klimaendringer>
- FN Sambandet. (2019, 15. januar). Bærekraftig utvikling. Hentet fra <https://www.fn.no/Tema/Fattigdom/Baerekraftig-utvikling>
- FN-sambandet. (2019, 05. februar). FNs bærekraftsmål. Hentet fra FN-Sambandet: <https://www.fn.no/Om-FN/FNs-baerekraftsmaal>
- Forskningsetiske komiteer. (2010, 15. desember). Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/kvalitative-forskningsprosjekt-i-medisin-og-helsefag-2010.pdf>
- Friluftsloven. (2018). Lov om friluftslivet (LOV-2017-05-11-26). §1. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1957-06-28-16>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method* (3. utg.). London: Continuum Publishing Group. Hentet fra <https://mvlindsey.files.wordpress.com/2015/08/truth-and-method-gadamer-2004.pdf>
- Geiser, K. (2001). *Materials matters. Toward a sustainable materials policy*. London: The MIT Press.
- Gifford, R., & Sussman, R. (2012). Environmental Attitudes. I S. D. Clayton, *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology* (s. 65-80). Ohio: Oxford Library of psychology.
- Goga, N. (2016). Miljøbevissthet og språkbevissthet. Om ungdomsskoleelevers møte med klimalitteratur. *Norsklæreren*, 3, s. 60-72.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., & Nyrnes, A. (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*. Palgrave Macmillan UK.
- Halland, G. O. (2005). *Læreren som leder - Perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hallås, B. O., & Heggen, M. P. (2018). "We are all nature" - young children's expressions about nature. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås, & A. Nyrnes, *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*. Palgrave Macmillan UK.
- Hallås, B. O., & Karlsen, G. (2015). Innledning. I B. O. Hallås, & G. Karlsen, *Natur og danning - profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 13-20). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hallås, B. O., & Karlsen, G. (2015). *Natur og danning, profesjonsutøvelse, barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.



- Hallås, B. O., Aadland, E. K., & Lund, T. (2019). Oppfatninger av natur i planverkene for kroppsøving og mat og helse i femårige grunnskolelærerutdanninger. *Acta Didactica Norge, Vol.13*(Art. 8).
- Hallås, B. O., Sæle, O. O., & Løtveit, K. (2017). Natursyn en undervisningsdag på ungdomstrinnet - ved, på og i sjø. *VANN*, s. 307-317.
- Harstveit, K. (2009, 15. februar). Vær - Meteorologi. Hentet fra Store Norske leksikon: [https://snl.no/v%C3%A6r\\_-\\_meteorologi](https://snl.no/v%C3%A6r_-_meteorologi)
- Heggen, M. P. (2015). Bærekraftig utvikling i norske barnehager - et spørsmål om naturfølelse? I B. O. Hallås, & G. Karlsen, *Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 117-135). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hella, A. (2016, 05. mai). Turindustrien. Hentet fra <https://www.nrk.no/natur/xl/norges-neste-industri-er-opplevelser-i-norsk-natur-1.12705303>
- Helle, M. K. (2017). *Friluftsliv i skolen - En kvalitativ studie av elevers erfaringer med friluftsliv på idrettslinjen*. (Masteroppgave): UiT, Norges Arktiske Universitet. Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11928/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hille, J. (2011). Norsk forbruk i miljøperspektiv - Om forbruksnivå, trender, miljøbelastning og økonomiske virkemidler for å vri forbruket i grønnere retning. Framtiden i våre hender. Hentet fra [https://www.framtiden.no/images/stories/rapporter/R201203\\_Norsk\\_forbruk\\_i\\_miljoperspektiv.pdf](https://www.framtiden.no/images/stories/rapporter/R201203_Norsk_forbruk_i_miljoperspektiv.pdf)
- Hoem, J. (2015). Naturopplevelser på mobilen - danning på instagram. I B. O. Hallås, & G. Karlsen, *Natur og danning profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 271-286). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (2007). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). 1986: Tano Aschehoug.
- Horgen, A. (2010). *Friluftslivsveiledning vinterstid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Horgen, A. (2016). Respons på fare i naturen, holdinger til sikkerhet i friluftslivet - et historisk perspektiv med utgangspunkt i norsk fjellsport. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen, & K. Østrem, *Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 211-234). Bergen: Fagbokforlaget.
- Horgen, A., Fasting, M. L., Lundhaug, T., Magnussen, L. I., & Østrem, K. (2016). *Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høyem, J. (2008). Miljøvennlig friluftsliv. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, s. 629-637.
- Hårklau, L. (2018, 16. oktober). Brukt, bra og billig. Hentet fra <https://www.dnt.no/artikler/nyheter/14847-brukt-bra-og-billig/>
- Imsen, G. (2010). *Lærerens verden* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ingulfsvann, A. S. (2013). Verdiforskyvning i friluftslivet i lys av økologisk økonomi. *Ph.D. dissertation submitted to Bodø Graduate School of Business for the degree of Ph.D.* University of Nordland.
- Isaksen, A. (2015, 20. april). Næringsutvikling. Hentet 23. mars, 2019 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/n%C3%A6ringsutvikling>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Jakkhell, L. E. (2017, 24. august). Sats på gjenbruk i Friluftslivets uke! Hentet fra <https://www.norskfriluftsliv.no/sats-pa-gjenbruk-i-friluftslivets-uke/>
- Jansen. (2014). Lyttende didaktikk. I S. Broström, T. Lafton, & M.-A. Letnes, *Barnhagedidaktikk - en dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, J., & Glover, J. (2009, 13. februar). Bevissthet. Hentet 05. januar, 2019 fra Store medisinske leksikon: <https://sml.snl.no/bevissthet>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt - forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Karlsen, G. (2015). Natur og danning. I B. O. Hallås, & G. Karlsen, *Natur og danning - profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 21-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogh, T., Endresen, R. T., Iversen, I., & Reinton, R. E. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning: innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec4>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 (LOV-2005-04-01-15-§3-2). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10 (LOV-2005-04-01-15-§3-2). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Hentet fra 3
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

- Leave No Trace. (u.d.). The Leave No Trace Seven Principles. Hentet 28. mars, 2019 fra Leave no trace: <https://lnt.org/learn/7-principles>
- Leirhaug, P. E. (2007). *Friluftsliv i Nils Faarlunds tekster. En fortolkende gjennomgang, strukturering og drøfting av friluftsliv i Nils Faarlunds skrifter 1967-2006*. (Hovedfagsoppgave), Norges Idrettshøgskole, Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, Førde.
- Leirhaug, P. E., & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv - et hovedområde i kroppsøvingsfaget? I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen, & K. Østrem, *Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129-151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F., & Søbstad, F. (1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Oslo: Tano.
- Lund, T. (2014). *Lærerens tilrettelegging for elevens læring i skolens friluftsliv*. (Masteroppgave). Høgskulen i Sogn og Fjordane, Sogndal.
- Lundhaug, T. (2015). Situasjonsfaktorer i naturen - en casestudie av fleksibel ledelse i barnehagelærerutdanningen. I B. O. Hallås, & G. Karlsen, *Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 155-173). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Malt, U. (2015, 12. mai). Strukturert intervju. Hentet 27. august, 2018 fra [https://snl.no/strukturert\\_intervju](https://snl.no/strukturert_intervju)
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget - forlag.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Miljødirektoratet. (2018, 19. desember). Allemannsretten. Hentet fra <https://www.miljostatus.no/tema/friluftsliv/allemannsretten/>
- Miljødirektoratet. (2019, 18. januar). Deltakelse i friluftsliv. Hentet fra <https://www.miljostatus.no/tema/friluftsliv/nordmenns-deltakelse-i-friluftsliv/>
- Miljøverndepartementet. (2000). *Friluftsliv - Ein veg til høgare livskvalitet*. (Meld. St. 39 2000-2001). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2000-2001-/id194963/sec1>
- Miljøverndepartementet. (2013). Nasjonal strategi for et aktivt friluftsliv - En satsing på friluftsliv i hverdagen; 2014-2020. Miljøverndepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4061fdb13c834bccaebd8b920f9e96b/t-1535.pdf>
- Mytting, I., & Bischoff, A. (2008). *Friluftsliv* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NaChiLitCul. (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan UK. Hentet fra NaChiLitCul.

- NaChiLitCul. (2019). Blogg. Hentet fra <https://blogg.hvl.no/nachilit/>
- NAOB. (2019, 05. september). Omgivelse. Hentet fra Det norske akademis ordbok: <https://www.naob.no/ordbok/omgivelse>
- Naturvernforbundet. (2014). *Naturen svikter aldri - en bok om kjærlighet til naturen*. Dinamo Forlag.
- Næss, A. (1976). *Økologi, samfunn og livsstil*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Palmer, J. (2001). *Fifty modern thinkers on education: from Piaget to the present*. London: Routledge.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2016). *Nursing Research*. Lippincott Williams and Wilkins.
- Rafoss, K., & Seippel, Ø. (2016). Friluftslivsaktiviteter i den norske befolkningen - en studie av utviklingstrekk og sosiale forskjeller i perioden 1990-2013. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen, & K. Østrem, *Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 185-210). Bergen: Fagbokforlaget.
- Regjeringen. (2016, 10. mars). Friluftsliv i nærmiljøet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/klima-og-miljo/friluftsliv/innsiktsartikler-friluftsliv/friluftsliv-i-narmiljoet/id2076269/>
- Regjeringen.no. (2017, 09. november). Miljøvern og miljøutfordringer i nordområdene. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/svalbard-og-polaromradene/innsiktsartikler-polaromradene/miljovern-og-miljoutfordringer-i-nordomradene/id2076662/>
- Regjeringen.no. (2018, 26. juni). Fornyer innholdet i skolen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-er-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold - samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rongland, L. T. (2013). Idrætsforskerens engagement: Om hvordan man arbejder sig "ind og ud af feltet". I L. F. Thing, & L. S. Ottesen, *Metoder i idrætsforskning* (s. 38-55). København: Munksgaard.
- Sarromaa, S., & Hausstätter, R. S. (2009). Et teoretisk bidrag til en miljørettet pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(93(1)), s. 67-76.
- Sollesnes, T. (2013). *Pedagogikk for sosialfagene*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen : lek, erfaring og danning hos Hans-Georg Gadamer. *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*, s. 101-119.
- Stephansen, M. (2016, 22. juli). Det du er glad i, tar du vare på. Hentet fra <https://www.dnt.no/artikler/nyheter/5679-det-du-er-glad-i-tar-du-vare-pa/>
- Straume, I. S. (2017). *En menneskeskapt virkelighet. Klimaendring, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi*. Oslo: Res Publica.

- Svarstad, H. (2017, 13. desember). Why Hiking? Rationality and Reflexivity Within Three Categories of Meaning Construction. *Journal of Leisure Research*, 42(1), s. 91-110.
- Svendsen, L. H. (2018, 20. februar). Natur. Hentet 28 mars, 2019 fra <https://snl.no/natur>
- Sæle, O. O., Hallås, B. O., & Aadland, E. K. (2019). Et retrospektiv på lærerstudenters friluftsliv og naturopphold i skole og fritid - et antroposentrisk fremfor et økosentrisk natursyn. *UTMARK*. Hentet fra [https://brage.nina.no/nina-xmlui/bitstream/handle/11250/2592740/S%C3%A6le\\_Retrospektiv\\_Utmark\\_1\\_2019.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://brage.nina.no/nina-xmlui/bitstream/handle/11250/2592740/S%C3%A6le_Retrospektiv_Utmark_1_2019.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Sæle, O. O., Hallås, O., Løtveit, K., & Riise, R. (2016). Lærerstudenters kajakkpadling - en aristotelisk dannelsesreise? *Utmark*, s. 1-13. Hentet fra <file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Utmark.pdf>
- Sæther, E. (2018). *Forsøk med friluftslivsfag som utdanningsprogram ved Knut Hamsun videregående skole*. Bodø: Nord universitetet. Hentet september 01, 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2503118/FoURapport302018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Timenes, H. A., & Mathiesen, K. T. (2013). *Forestillinger om "den gode lærer"*. (Masteroppgave), Høgskolen i Lillehammer, Avdeling for pedagogikk og sosialfag. Hentet 29. april, 2019 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/102727/Masteroppgave>
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tunstad, E. (2015, 29. oktober). Vi må tåle at naturen forandrer seg. Hentet fra <https://forskning.no/naturvern-miljovern-biologisk-mangfold/vi-ma-tale-at-naturen-forandrer-seg/1170490>
- Utdanning.no. (2017, 20. desember). Grunnskole. Hentet fra Utdanning.no: [https://utdanning.no/tema/nyttig\\_informasjon/grunnskole](https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/grunnskole)
- Utdanningsdirektoratet. (2006, 16. januar). *Læreplan i felles programfag i Vg1 naturbruk*. (NAB1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NAB1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i kroppsøving*. (KRO1-04). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-vg1>
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 26. september). Motivasjon, arbeidsforhold og læring. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brugerundersokelser/om-temaene-i-elevundersokelsen/motivasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 25. august). Det integrerte mennesket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-integrerte-mennesket/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015, 25. august). Det miljømedvitende mennesket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-miljomedvitne-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 25. august). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 01. august). *Læreplan i kroppsøving*. (KRO1-04). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 11. mai). *Læreplan i kroppsøving*. (KRO1-04). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 29. august). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 22. oktober). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 22. oktober). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 01. august). *Programområde for landbruk og gartneri* - *Læreplan i felles programfag Vg2*. (LGA2-02). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/LGA2-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. mars). Læreplan i kroppsøving. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/342?notatId=682>
- Vetlesen, A. J. (2015). *The Denial of Nature: Environmental philosophy in the era of global capitalism*. London: Routledge.
- Vetlesen, A. J., & Willig, R. (2018). *Hva skal vi svare våre barn?* Oslo: Dreyers forlag.
- Vigo. (2019). Naturbruk. Hentet 04. april, 2019 fra [https://www.vilbli.no/nb/nb/no/landbruk-og-gartneri-fag-og-timefordeling/program/v.na/v.nanab1----\\_v.nalga2----\\_p2#kursKolon2](https://www.vilbli.no/nb/nb/no/landbruk-og-gartneri-fag-og-timefordeling/program/v.na/v.nanab1----_v.nalga2----_p2#kursKolon2)
- Vigo. (2019). Utdanningsprogram og programområder. Hentet fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/utdanningsprogram-og-programomrader/a/026960>
- Vikene, O. L., Vereide, V., & Hallandvik, L. (2016). Ledelse og læring i friluftsliv. I A. Horgen, M. L. Fasting, L. Torbjørn, L. i. Magnussen, & Ø. Ketil, *Ute!* Fagbokforlaget.
- Wideberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt - en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wolla, I. A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole - En todelt kvantitativ undersøkelse om ungdomsskoleelever og deres naturfaglærere*. (Masteroppgave), Høgskolen i Oslo og Akershus.

World Commission on Environment and Development. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Hentet fra <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>

Åsvoll, O. (2010). *I fjelli: minner og meninger fra et langt liv i Snåsafjella*. Steinkjer: Embla Forlag.

## Vedlegg

### Vedlegg 1

# Intervjuguide lærer

Intervju med lærer i friluftsliv på yrkesfaglig utdanningsretning

## Innledning

- Jeg skal intervjuer deg med utgangspunkt i observasjonsøkta vi hadde i går. Jeg er opptatt av lærers undervisning i friluftsliv, og er ute etter å undersøke om, og i hvilken grad, dette har plass i undervisningen her hos dere. Jeg kommer til å ta opp samtalen vår på lydopptaker og på mobilen tilfelle en av disse svikter. Jeg har en intervjuguide, men denne er ment mest som retningslinje. Jeg setter pris på lange og utdypende svar, men dersom jeg ser tiden renner fra oss, kan det hende jeg blir nødt til å avbryte deg. Dette er ikke fordi det du sier ikke er interessant, men fordi jeg har et ønske om å rekke og komme gjennom alle spørsmåE4. Jeg skal gjøre det som står i min makt for at du skal være anonym, men et veldig lite utvalg gjør at det kan by på utfordringer. Dataene oppbevares til masterprosjektet er over og slettes etter dette. Du kan når som helst og uten begrunnelse trekke deg fra dette intervjuet, også midt i. Høres dette greit ut?

## Opplysninger om intervjuobjektet

- Hva er din bakgrunn og utdanning? Hvordan havnet du som lærer på Fjelltoppen VGS yrkesfaglig friluftsliv?
  - Formell kompetanse
  - Reell kompetanse
  - Erfaring (fritid og yrkesliv)

## 10 min

### Spørsmål fra observasjonsøkta

1. Gårsdagens økt ble gjennomført så nært skolen det er mulig å komme med kajakk. Hvorfor velger dere å holde undervisningen i nærmiljøet?
  - (Miljømessige aspekter?)
2. Dere startet økta i går med å modifisere kajakkene og gjøre disse mer brukervennlige. Her setter dere blant annet på hageslange på snorene for å gjøre det lettere å ha årer på dekket og en elev valgte å bruke en gammel trapesline. Hvorfor gjorde han det?
  - Er dette med gjenbruk og reparasjon av utstyr noe dere jobber spesielt med?
3. Dere har en del utstyr dere benytter dere av i undervisningen. Hvor viktig er det med bra utstyr for dere? Er elevene opptatt av utstyr?
4. Jeg observerte en elev som skulle skjære i noe stoff. Da han oppdaget at det sølte litt, hentet han en pose for å unngå tråder på bakken. Hvorfor tror du eleven gjorde det på denne måten?
  - Er dette med å ikke legge igjen noen spor, uavhengig av hvor lite det er, noe dere jobber med?



5. Elevene får også beskjed om å rydde underveis og ikke legge igjen noe. På meg virket det som om dette var noe elevene var bevisste på uten ytterligere beskjeder fra dere. Hvordan jobber dere med dette i undervisningen?
6. Lærer 2 fant en potetgullpose i vannet. Hun plukket den opp uten å lage noe nummer av det. Er det en grunn for at dere ikke velger å inkludere elevene i en slik handling? Er det en selvfølge for elevene å gjøre det samme?
7. Vi var veldig heldige med været i går. Jeg observerte at dere flere ganger påpekte noe væravhengig. For eksempel nevnte lærer 1 at det var bra det var vindstille når det skulle øves teknikk. Hvor viktig er været i undervisningsøktene for dere?
8. Hvor viktig er det å snakke om været? Tenker du som lærer gjennom hvordan du beskriver været og hvorfor og hvilke ord og begreper du bruker? Vet du om dere bruker mange adverb og adjektiv i beskrivelsen?
9. I tillegg til været kommenterer dere vannet ved to ulike anledninger. Lærer 2 nevner at det er svært klart, men kaldt, og lærer 1 påpeker at det kjølige vannet skyldes at det er brakkvann. I hvilken grad ønsker dere å bevisstgjøre elevene på rammene og omgivelsene rundt en undervisningsøkt?

### Generelle og utdypende spørsmål

10. I hvilken grad har dere fokus på dette med miljø og miljøbevissthet i undervisningen?
  - Har dere til hensikt å gjøre elevene bevisste på å ta vare på naturen og at de skal bli mer miljøbevisste?
  - Er elevene opptatt av å ta vare på naturen? Hvis ja, på hvilken måte?
  - Ser dere en endring i elevenes miljøbevissthet i løpet av årene de tilbringer med dere? Eventuelt på hvilken måte?
11. (Hvis jeg kommer frem til at det er et miljøfokus) Hvor skjer miljøfokuset? I en praktisk situasjon, eller i ettertid? Er det handlinger som gjør elevene bevisste? Eller er det som blir sagt muntlig?

Det var det jeg hadde! Takk for at du tok deg tid til å delta. Jeg ser frem til å benytte meg av de spennende og godt reflekterte svarene dine i oppgaven min. Tusen takk! Vi snakkes!

### Vedlegg 2

## Intervjuguide fokusgruppe - elever

Fokusgruppentervju med 4 elever på friluftsliv på yrkesfaglig utdanningsretning

### Innledning

- Jeg skal intervjuere dere med utgangspunkt i observasjonsøkta vi hadde i går. Jeg er opptatt av lærers undervisning i friluftsliv, og er ute etter å undersøke om, og i hvilken grad, dette har plass i undervisningen her hos dere. For å få et riktig bilde av dette, er jeg avhengig av at dere svarer helt ærlig og ikke nødvendigvis det dere tror jeg vil dere skal svare. Ingen svar er feil og det er lov å være uenig med hverandre. Jeg kommer til

å ta opp samtalen vår på lydopptaker og på mobilen tilfelle en av disse svikter. Jeg har en intervjuguide, men denne er ment mest som retningslinje. Jeg setter pris på lange og utdypende svar, men dersom jeg ser tiden renner fra oss, kan det hende jeg blir nødt til å avbryte dere. Dette er ikke fordi det dere sier ikke er interessant, men fordi jeg har et ønske om å rekke og komme gjennom alle spørsmåE4. Jeg skal gjøre det som står i min makt for at hver og en av dere skal være anonyme, men siden det er et veldig lite utvalg kan det by på noen utfordringer. Dataene oppbevares til masterprosjektet er over og slettes etter dette. Du kan når som helst og uten begrunnelse trekke deg fra dette intervjuet, også midt i. Høres dette greit ut?

## OM ELEVENE:

Først lurer jeg litt på bakgrunnen deres. Hvordan endte dere opp med å studere friluftsliv her på Fjelltoppen VGS? Hvilke interesser og erfaringer har dere?

Formell og uformell kompetanse

## Spørsmål fra observasjonsøkta

1. Gårsdagens økt ble gjennomført så nært skolen det er mulig å komme med kajakk. Hvorfor tror dere lærerne velger dere å holde undervisningen i nærmiljøet? Ser dere noen fordeler og eventuelt ulemper med det?
  - (Miljømessige aspekter?)
2. Dere startet økta i går med å modifisere kajakkene og gjøre disse mer brukervennlige. Her satt dere blant annet på hageslange på snorene for å gjøre det lettere å ha årer på dekket og en elev valgte å bruke en gammel trapesline. Hvorfor gjorde han det i stedet for å bruke hageslangen som resten?
  - Er dette med gjenbruk og reparasjon av utstyr noe dere jobber spesielt med?
3. Dere har en del utstyr dere benytter dere av i undervisningen. Hvor viktig er det med bra utstyr for dere? Er dere opptatt av utstyr på fritiden?
4. Jeg observerte en elev som skulle skjære i noe stoff. Da han oppdaget at det sølte litt, hentet han en pose for å unngå tråder på bakken. Hvorfor tror du eleven gjorde det?
  - Er dette med å ikke legge igjen noen spor, uavhengig av hvor lite det er, noe dere jobber med?
5. Dere får også beskjed om å rydde underveis og ikke legge igjen noe. På meg virket det som om dette var noe dere var bevisste på uten ytterligere beskjeder fra lærerne. Hvordan jobber dere med dette i undervisningen?
6. Lærer 2 fant en potetgullpose i vannet. Hun plukket den opp uten å lage noe nummer av det. La dere merke til dette? Dersom du hadde funnet potetgullposen først, ville du tatt den med?
7. Vi var veldig heldige med været i går. Jeg observerte at lærerne flere ganger påpekte noe væravhengig. For eksempel nevnte Lærer 1 at det var bra det var vindstille når det skulle øves teknikk. Hvor viktig er været i undervisningsøktene for dere? Er det et stort værfokus?
8. Snakker lærerne mye om været når dere er på tur? Hvordan beskriver de det? Har dere noen eksempler?

9. I tillegg til været kommenterer lærerne vannet ved to ulike anledninger. Lærer 2 nevner at det er svært klart, men kaldt, og lærer 1 påpeker at det kjølige vannet skyldes at det er brakkvann. I hvilken grad tenker dere at lærerne gjør dere bevisste på omgivelsene rundt en undervisningsøkt?

### Generelle og utdypende spørsmål

10. I hvilken grad tenker dere at det er fokus på dette med miljø og miljøbevissthet i undervisningen?
11. Hva er natur for deg? Kan du definere natur? (mennesket er natur)
12. Er dere opptatt av å ta vare på naturen? Hvis ja, på hvilken måte?
13. Har det skjedd en endring i hvordan du ser på naturen og hvordan du tar vare på den etter at dere startet her? Hvis ja, hva?

Det var det jeg hadde! Takk for at du tok deg tid til å delta. Jeg ser frem til å benytte meg av de spennende og godt reflekterte svarene dine i oppgaven min. Tusen takk! Vi snakkes!

### Vedlegg 3

Oversikt over mulige scenarier i kartmappe under observasjon

### **Hvordan oppfatter og gjennomfører lærere i videregående skole undervisning i friluftsliv for å vektlegge miljøbevissthet og hvordan erfarer elevene undervisningen?**

Hva padler vi forbi? Oljesøl? Søppel?

Kommenteres været?

Hva gjør lærerne elevene obs på? Rent vann? Møkkete vann?

Kommenterer elevene noe?

Hvor går man i land? Respekt for naturmangfoldet?

Kollektivtrafikk?

Tur i nærmiljøet?

Gjøre mer med mindre ressurser

Utstyrsfokus?

Mat på tur – mye svinn?

Redusere havforurensning

Verne økosystemer

## Vedlegg 4

**OBSERVASJONSØKT KAJAKK 07.11.18, 08:00-15:00**

NÆRMILJØET, utgangspunkt fra skolens område

VÆR: Vindstille, overskyet med solglimt, 12 grader.

## DEL 1 – Fikse og modifisere kajaker

- Det mistes en del luker, fikser snorer for å unngå dette
  - Bruker blant annet en trapesline som er ødelagt (gjenbruk)
- Elev finner en pose for å unngå og miste noe stoff på bakken
- Modifiseringen begrunnes med at ting blir lettere i dårlig vær
- Det påpekes at elevene må rydde underveis og ikke legge igjen noe.

## DEL 2 – På vannet, teknikktraining

- Elev finner en stor pinne i vannet under oppvarmingen. Han plukker den opp og frakter den til land.
- Lærer 1 kommenterer at det er vindstille

LUNSJ: Ryddig og pen strand på en liten øy. Ikke noe søppel, velholdt gapahuk.

- Lærer 2 kommenterer at vannet er klart og at det derfor er ganske kaldt
- Lærer 2 har plukket opp en potetgullpose fra vannet og lagt den på baugen av kajakken
- Lærer 1 snakker om bruk av taueline. Påpeker at været bestemmer om det er greit å bruke det.
- Benytter naturen som lekeplass. Tilrettelegger egentrening på egnet og naturlig plass
- Lærer 1 kommenterer at det kjølige vannet kan skyldes at det er en blanding av fersk- og saltvann. (Brakkvann)
- Har ekstrauststyr på åra til rullehjelp.

## Vedlegg 5

14.2.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

**NSD sin vurdering****Prosjekttittel**

Yrkesfaglig friluftsliv på videregående skole

**Referansenummer**

844177

**Registrert**

16.08.2018 av Stine Myklemyr - 145850@stud.hvl.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

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

Björg Oddrun Hallås, boh@hvl.no, tlf: 90207943

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Stine Myklemyr, stine\_myklemyr@hotmail.com, tlf: 99516631

**Prosjektperiode**

01.08.2018 - 20.12.2019

**Status**

19.10.2018 - Vurdert

**Vurdering (1)****19.10.2018 - Vurdert**

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 19.10.18, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

14.2.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.12.2019.

**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 finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet 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 behandles 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**

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. 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.

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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Ida Jansen Jondahl  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 6

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«FRILUFTSLIVSUNDERVISNING PÅ YRKESFAGLIG FRILUFTSLIV - LÆRERPERSPEKTIVET»

Dette er et spørsmål til deg som lærer om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere læreres undervisningspraksis i friluftslivsundervisningen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om måE4 for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Bakgrunn og formål

Jeg er opptatt av, og vil studere, friluftslivsundervisning på yrkesfaglig studieretning og har en foreløpig problemstilling som omhandler lærernes undervisningspraksis og elevenes erfaringer. Noen av stikkordene i min forskning vil blant annet være friluftsliv, natur, bærekraft og miljøbevissthet.

Dette er en masteroppgave skrevet ved Høgskulen på Vestlandet, på masterstudiet: Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, Avdeling for lærerutdanning, kultur og idrett, campus Bergen

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I Hordaland fylkeskommune er det to videregående skoler som tilbyr yrkesfaglig friluftslivsutdannig. Fordi det er få skoler som har dette tilbudet, har det ikke vært hensiktsmessig å trekke forskningsskoler tilfeldig fordi utvalget er så lite. Valget falt derfor på skolen som var nærmest, der jeg allerede har fått innpass. I forskningen har jeg behov for to lærere for individuelle intervju, fire elever (to av hvert kjønn) til fokusgruppeintervju, samt mulighet til å observere en undervisningsøkt.

Lærerne som blir valgt ut er de som gjennomfører undervisningsøktet som blir observert, mens elevene vil bli strategisk valgt ut, i samråd med lærerne, på bakgrunn av om de var tilstede på observasjonsøkten.

Rektor, har fått informasjon og takket ja til å delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli foretatt en observasjonsøkt med fokus på lærernes undervisningspraksis. I tillegg vil det bli foretatt individuelle intervjuer av lærerne og et fokusgruppeintervju av elevene.

Dersom du som lærer velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører en av de allerede timeplanfestede undervisningsøktene med meg til stede, samt deltar på et individuelt intervju som vil ta deg ca. 45 minutter. Det er viktig at jeg får være tilstede på en undervisningsøkt som er representativ for slik dere til vanlig jobber og det er ikke meningen at dere skal legge til rette for noe spesielt selv om jeg kommer. Intervjuet vil omhandle generelle spørsmål om undervisning i friluftsliv, samt noen mer spesifikke spørsmål fra den observerte undervisningsøkten.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du som lærer velger å delta, kan du likevel og når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysningene fra intervju og observasjon, vil bli lagret på min PC som er passordbeskyttet. Alle som deltar vil få fiktive navn, slik at identifisering av deltakere blir svært vanskelig. I tillegg vil all informasjon fra intervjuet som eventuelt kan være med på å identifisere deg tas bort fra resultatdelen.

Jeg skal gjøre alt jeg kan for å holde informanter anonyme, men ser at det kan by på en utfordring at det er så få skoler som tilbyr yrkesfaglig friluftsliv. Jeg er ikke opptatt av personlige opplysninger, kun det som handler om deg i rollen som lærer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.19, men data vil lagres frem til 31.12.19 hvis det skulle skje noe uforutsatt som gjør at jeg ikke blir ferdig med min masteravhandling.



## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:  
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,  
å få rettet personopplysninger om deg,  
få slettet personopplysninger om deg,  
få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og  
å sende klage til personvernombudet eller 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 Høgskulen på Vestlandet 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:

Stine Myklemyr – prosjektleder, på epost [145850@stud.hvl.no](mailto:145850@stud.hvl.no) eller telefon 99516631.

Björg Oddrun Hallås – veileder, på epost [bjorg.oddrun.hallas@hvl.no](mailto:bjorg.oddrun.hallas@hvl.no) eller telefon 90207943

Tom Lund – biveileder, på epost [tom.lund@hvl.no](mailto:tom.lund@hvl.no)

Referansekode NSD: 844177

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

Med vennlig hilsen Stine Myklemyr

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Student

---

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *friluftslivsundervisning på yrkesfaglig friluftsliv*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker (kryss av):

å delta i intervju

å delta i observasjon

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)