

BACHELOROPPGAVE

Friluftsliv og bærekraft i skolen: En kvalitativ studie om læreres oppfatninger av friluftslivsundervisning og bærekraft i grunnskolen

Outdoor Life and Sustainability in School: A qualitative study of teachers' perceptions of outdoor life teaching and sustainability in primary school

Helle Seiertun Bjerke, kandidat nr. 114

Hedda Romberg, kandidat nr. 116

Friluftsliv ID3-322

Avdeling for lærerutdanning og idrett, Sogndal

Veileder, Håvard Grøteide

11.desember 2020

Forord

I høst har vi jobbet med pågang og mot,
Tross en periode med eksamen, turer og rot,
Covid-19 kom uforutsett,
Og varierende internett,
Bacheloravhandling er ikke lett for en friluftslivspatriot.

Vi har erfart masse i denne skriveprosess,
Fått utløp for uttrykk som Neii! Ahh! og Yes!
Vi har lest og svettet,
Skrevet og slettet,
Og fylt hodet med Faarlund, Aall og Næss.

En stor takk skal dere informanter ha,
Det var mye lurt dere kommenterte og sa,
Vi smilte fra øre til øre,
Når dere lot oss høre,
Hvilken verdifull mening naturen ga.

Til slutt må vi jo også kreditere,
Veileder Håvard, vi skal aldri mer argumentere,
Uten tvil du kan ditt felt,
Rettelser har vært ypperst trivielt,
Men nå skal det bli godt å få levere.

Sogndal, desember 2020

Hedda Romberg og Helle Seiirtun Bjerke

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke et utvalg grunnskolelæreres oppfatninger og refleksjoner rundt friluftsliv og bærekraft i skolen. Spørsmålet var hvordan lærere i grunnskolen oppfatter og gjennomfører friluftslivsundervisning sett i lys av et bærekraftperspektiv. For å svare på problemstillingen har vi brukt kvalitativ metode og semistrukturert intervju.

I LK20 har friluftsliv, miljøbevissthet og bærekraftig utvikling en sentral rolle gjennom opplæringens verdigrunnlag og tverrfaglige temaer. Vi fikk inntrykk av at lærerne opplevde friluftsliv som en god læringsaktivitet i forbindelse med målene om miljøbevissthet og bærekraftig utvikling. Lærerne delte en felles oppfatning rundt økologisk bevissthet som et iboende tema i undervisningen mot miljøbevissthet og bærekraftig utvikling. Flertallet trakk eksempelvis fram respekt for natur, kjennskap til den og sporløs ferdsel som viktige element. Mye tydet på at det eksisterte både livssentrerte og menneskesentrerte natursyn blant lærerne, noe som trolig påvirker hvilke holdninger og verdier de velger å formidle videre.

Det ser og ut til at naturmøter og friluftslivsopplevelser er noe lærerne prioriterer, og at de ønsker å tilrettelegge muligheten for naturtilknytning. Med bakgrunn i utfordringen rundt digitalisering og distansering til natur nevnte flere glede, naturopplevelser, naturkjennskap, overskudd og mestring i natur som vesentlige element mot en mulig holdningsendring. Samtidig forutsetter en slik bevisstgjøring av naturens egenverdi tid, ressurser og et visst engasjement og kompetansenivå hos læreren. Vi har sett en mulighet for videre forskning på oppfølging av LK20, eller elevenes perspektiv og holdninger til natur.

Nøkkelord: Friluftsliv, Bærekraftig utvikling, Miljøbevissthet, Naturtilknytning, Friluftsliv i skolen

Abstract

The purpose of this thesis has been to examine a selection of primary school teachers' perceptions and reflections on outdoor life and sustainability in school. The question was how primary school teachers perceive and carry out outdoor life teaching in the light of a sustainability perspective. To answer the problem statement, we used a qualitative method with a semi-structured interview.

In LK20, outdoor life, environmental awareness and sustainable development play a central role through the school's values and interdisciplinary themes. We got the impression that the teachers experienced outdoor life as a good learning activity in connection with the goals of environmental awareness and sustainable development. The teachers shared a common view on ecological awareness as an inherent theme in the teaching towards environmental awareness and sustainable development. The majority emphasized, for example, respect for nature, knowledge of it and untraceable traffic as important elements. There are many indications that there were both life-centered and human-centered views of nature among the teachers, which probably affects which attitudes and values they choose to convey further.

It also seems that nature encounters and outdoor life experiences are something the teachers prioritize, and that they want to facilitate the possibility of nature relatedness. Based on the challenge of digitization and distancing from nature, several mentioned joy, nature experiences, knowledge of nature, profit and mastery in nature as essential elements against a possible change of attitude. At the same time, such an awareness of nature's intrinsic value presupposes time, resources and a certain commitment and level of competence in the teacher. We have seen an opportunity for further research on the follow-up of LK20, or the students' perspective and attitudes to nature.

Keywords: Outdoor life, Sustainable Development, Environmental Awareness, Nature Relatedness, Outdoor life in School

Innholdsfortegnelse:

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Problemstilling	7
2.0 Teori	8
2.1 Hva er friluftsliv?	8
2.2 Friluftsliv og bærekraft i skolen	8
2.2.1 Friluftsliv og bærekraft i LK20	9
2.2.2 Naturopplevelser i skolen – lærerens rolle og posisjon	10
2.3 Økofilosofi	11
2.4 Miljøetikk og natursyn	12
2.5 Naturtilknytning	13
2.6 Naturmøtets potensiale til holdningsendring	14
3.0 Metode	16
3.1 Kvalitativ metode	16
3.1.1 Kvalitativt intervju	17
3.1.2 Valg av metode	17
3.2 Framgangsmåte	17
3.2.1 Utvalg	18
3.2.2 Intervjuguide	18
3.2.3 Gjennomføring	19
3.2.4 Behandling av data	19
3.2.5 Analyse og tolkning	20
3.3 Validitet og reliabilitet	20
3.3.1 Validitet	20
3.3.2 Reliabilitet	21
3.4 Etske vurderinger	21
4.0 Resultat og diskusjon	23
4.1 Friluftsliv	23

4.2 Friluftsliv og bærekraft i skolen	24
4.3 Miljøetikk og natursyn	25
4.4 Naturtilknytning	28
4.5 Naturmøtets potensiale til holdningsendring	31
5.0 Oppsummering og konklusjon	35
6.0 Litteraturliste	37
7.0 Vedlegg	40
7.1 Intervjuguide	40
7.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema	43

1.0 Innledning

Friluftslivet har dype røtter i den norske kulturen, og har vært en viktig brikke i norsk identitetsbygging etter unionsoppløsningen (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 7). Det å gi barn og unge tilgang til et aktivt friluftsliv er viktig for å gi dem en positiv og helsefremmende form for aktivitet, samtidig som det er en del av rekrutteringsarbeidet i friluftsliv (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 76). Ettersom skolen er en institusjon der barn og unge tilbringer mye tid, kan det tenkes at omfanget av friluftsliv, lek og læring i naturen her kan ha en betydning. Spesielt relevant er det kanskje for barn og unge som driver lite friluftsliv på fritiden.

Etter fagfornyelsen høsten 2020, står friluftsliv, bærekraft og miljøbevissthet sentralt i skolen gjennom opplæringens verdigrunnlag og tverrfaglige temaer. Elevene skal gjennom målene i overordna del blant annet få en forståelse rundt betydningen av menneskenes levemåte i forhold til natur og klima, samt ta etiske og miljøbevisste valg.

Så lenge læringsmålene i faget blir oppnådd på en forsvarlig måte kan lærerne mer eller mindre velge læringsarena selv (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). For at friluftsliv og bærekraft inkluderes i skolen kan det muligens tenkes at lærere trenger nødvendig kompetanse og forståelse til å gjennomføre slik undervisning (Høyem & Fasting, 2019, s. 47).

I denne oppgaven vil vi derfor undersøke grunnskolelæreres oppfatninger og refleksjoner knyttet til friluftslivs og naturmøters potensiale til å formidle bærekraft og miljøbevissthet. Videre ønsker vi å sette lys på hvordan lærerne eventuelt benytter naturen for å nå de bærekraftrelaterte målene i LK20.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vi har valgt å belyse dette temaet fordi vi mener det er svært relevant og dagsaktuelt i dagens samfunn. Klimautfordringene har blitt et verdensproblem, og vi ser derfor at god opplæring innen friluftsliv og bærekraft på et tidlig stadium er svært viktig. I den forbindelse oppfatter vi innlemmingen av begrepene miljøbevissthet og bærekraftig utvikling i læreplanen som av stor betydning. Vi er to friluftslivsstudenter som begge er oppvokst med positive naturopplevelser og har forholdvis sterk naturtilknytning. Gjennom oppveksten og denne naturtilknytningen ser vi dermed viktigheten i å ta vare på naturen. Med bakgrunn i dette ønsker vi en nærmere undersøkelse av temaet friluftsliv og bærekraft i skolen.

1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i dette har vi formulert følgende problemstilling:

Hvordan oppfatter og gjennomfører lærere i grunnskolen friluftslivsundervisning sett i lys av et bærekraftperspektiv?

2.0 Teori

I dette kapittelet vil vi ta for oss relevant teori knyttet opp mot problemstillingen. Denne teorien vil vi ta med oss videre til diskusjonsdelen hvor den koples opp mot resultatene fra intervjuene. Innledningsvis avklarer vi friluftslivsbegrepet før vi går videre på friluftsliv og bærekrafts rolle i skolen. Her vil vi også se nærmere på begrepenes posisjon i LK20 og lærerens rolle for å skape naturopplevelser. Deretter vil vi legge fram teori knyttet til temaene økofilosofi, miljøetikk og natursyn, og naturtilknytning. Avslutningsvis ser vi på hvordan naturmøter potensielt kan føre til holdningsendring.

2.1 Hva er friluftsliv?

For å avgrense hvordan vi tolker friluftsliv i oppgaven, er det relevant å begynne med en begrepsavklaring. Ifølge Høyem (2008, s. 630) er utøvelse av friluftsliv i Norge trolig blant de høyeste i verden i forhold til folketall. Friluftsliv som fenomen kan derfor forstås som en del av norsk kulturtradisjon (Tordsson, 2005, s. 164). Det er en viktig del av norsk identitet og kulturarv, og er vesentlig for befolkningens livskvalitet (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10). Friluftsliv har med andre ord en stor betydning for mange. Flere har forsøkt å definere fenomenet friluftsliv. Jevnt over knyttes de fleste forklaringene til positive verdier rundt friluftslivet (Høyem, 2008, s. 629). Deriblant beskriver Tordsson (2005, s. 165) friluftslivet som “et rikt liv med enkle midler i nær kontakt med naturen, som engasjerer oss helhetlig og integrert når det gjelder kropp, tanke og følelser”.

Vi har valgt å ta utgangspunkt i Klima- og Miljødepartementets definisjon av friluftslivet, der friluftsliv beskrives som “Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse” (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10).

2.2 Friluftsliv og bærekraft i skolen

For å kunne svare på problemstillingen er det relevant å avklare hvilken posisjon friluftsliv, miljøbevissthet og bærekraft har i læreplanen, samt hvilken rolle læreren har i denne sammenheng. I diskusjonsdelen vil vi forsøke å se nærmere på hvilken betydning dette kan ha for hvordan lærerne inkluderer friluftsliv og bærekraft i undervisningen.

Friluftsliv og undervisning i natur har tradisjon i norsk skole helt siden tidlig på 1900-tallet (Leirhaug og Arnesen, 2016, s. 129). Likevel var det først på 70-tallet at friluftsliv ble trukket inn i strukturelle rammer gjennom kurs og opplæring (Bischoff, 2000, u.s.). Ifølge Faarlund

(2015, s. 11) øker den store pågangen av ressurssterke nordmenn i naturen det økologiske fotavtrykket. Samfunnet er derfor avhengig av en friluftslivspolitik som samler kommersielle interesser og politiske virkemidler, slik at en finner løsninger på klimaproblemene snarere enn å øke dem (Faarlund, 2015, s. 11). Den “grønne bølgen” som oppsto utover 1960- og 70-tallet var derfor en medvirkende faktor til utviklingen av vegledning i friluftsliv (Leirhaug, Haukeland & Faarlund, 2019, s. 16).

Historisk sett skulle en som veileder illustrere naturvennlig friluftsliv og bidra til øko-filosofisk bevisstgjøring og verdiendring (Leirhaug et al., 2019, s. 16). Gjennom årene har friluftslivsveiledningen blitt tilpasset den pedagogiske virksomheten, og blitt en mer naturlig del av arbeidet i skolen (Bischoff, 2000, u.s.).

2.2.1 Friluftsliv og bærekraft i LK20

Høsten 2020 begynte den nye læreplanen LK20 å tre i kraft. I fagfornyelsen er de gamle kompetansemålene blitt oppdatert, og den overordnede delen har fått nytt innhold. Deriblant finner vi målet om miljøbevissthet som overordna verdigrunnlag, og bærekraftig utvikling som et tverrfaglig prinsipp (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2).

Miljøbevissthet som et av opplæringens overordna verdigrunnlag har overskriften “Respekt for naturen og miljøbevissthet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Innledningsvis står det at “skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Verdigrunnlaget vektlegger gode naturopplevelser, og at elevene gjennom naturopplevelser skal forstå sammenhengen mellom naturen og nytte, glede, helse og læring. Videre fokuseres det på dagens klimakrise. I den forbindelse poengteres utvikling av elevenes kunnskap rundt menneskenes levemåte i forhold til natur og klima. Her tydeliggjøres også viktigheten av vår plikt til å forvalte naturen på en forsvarlig måte. Verdigrunnlaget krever med dette innholdet at landets skoler må jobbe med utviklingen av skoleelevenes respekt for naturen, kunnskap om naturen og deres vilje til å ta vare på miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Bærekraftig utvikling som tverrfaglig prinsipp er i LK20 ett av tre tverrfaglige temaer som skal vektlegges i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Bærekraftig utvikling “handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dette prinsippet kan ses i sammenheng med verdigrunnlaget vi har gjort rede for i forrige avsnitt. Gjennom å skape gode naturopplevelser

skal skolens ledelse og lærere jobbe mot å gjøre dagens skoleelever oppmerksomme, bevisste og ansvarlige for egne valg i sammenheng med å handle etisk og miljøbevisst (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Friluftsliv som aktivitetsform kommer ifølge den nye læreplanen i hovedsak fram gjennom fagene kroppsøving og naturfag. Det er likevel grunn til å tro at en kan inkludere friluftsliv i de fleste fag, som en del av det tverrfaglige arbeidet rundt bærekraftig utvikling. Læreplanen er utformet på en måte der det skal være rom for tilpasninger, slik at læreren står fritt til å velge egne læringsstrategier og aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2-3).

Innholdet i læreplanen for naturfag kan bidra til å eksemplifisere hvordan det tverrfaglige temaet bærekraft kan koples til undervisningen. Der står det blant annet at “elevene skal få kompetanse til å gjøre miljøbevisste valg og handlinger, og se disse i sammenheng med lokale og globale miljø- og klimautfordringer” (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4). I læreplanen for kroppsøving derimot, blir bærekraft vektlagt gjennom “naturopplevelser med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel” (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 3). Med andre ord skal elevene blant annet forstå samspillet mellom bevaring av naturen og friluftslivsaktiviteter, samt få kunnskap og erfaringer nok til å ta miljøbevisste valg. Det kan derfor være nærliggende å tro at både bærekraftig utvikling og miljøbevissthet er to viktige fokusområder i skolen.

2.2.2 Naturopplevelser i skolen - lærerens rolle og posisjon

Så lenge fagets læringsmål tilfredsstilles på en hensiktsmessig måte står læreren relativt fritt til å velge læringsarena (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Det vil si at dersom læreren legger til rette for det, kan både skogen, fjellet eller naturen generelt fungere som en læringsarena for å oppnå målet om miljøbevissthet. Mye kan derfor tyde på at en lærer i denne sammenheng spiller en vesentlig rolle som formidler og tilrettelegger.

Ifølge Høyem & Augestad (2012, s. 8) bør en leder i friluftsliv ha et kontinuerlig mål om å tilrettelegge for gode førstegangsopplevelser. Lederen for en gruppe i natur, i dette tilfellet læreren, har stor påvirkning på deltakernes opplevelser i natur gjennom formidlingen av sine holdninger. Ved å legge undervisningen til natur kan læreren være med å skape positive førstegangsopplevelser i naturen og bevisstgjøre elevene sine for sitt eget forhold til naturen. En god førstegangsopplevelse kan bidra til et ønske om å gjenta opplevelsen. På den måten kan en i tidlig alder danne grunnlaget for et bærekraftig friluftsliv og gode naturopplevelser (Høyem, 2008, s. 635).

Naturopplevelse innebærer begeistring for naturens egenverdi, naturskjønnhetens sterke følelser og intense øyeblikk (Gurholt, 2010, s. 194). Det er flere ulike faktorer som bidrar til å bestemme om hver enkelt får en sterk, god eller dårlig opplevelse av naturen (Bischoff, 2015, s. 198-200). Gode førstegangsopplevelser kan ifølge Høyem & Augestad (2012, s. 11) komme av en positiv opplevelse i natur, turfølge, erfaring med å trives, samt mestring. Ved å ivareta situasjonen og tydeliggjøre utvalgte kvaliteter og verdier kan læreren oppnå målet om å gi gode førstegangsopplevelser (Høyem & Augestad, 2012, s. 10). Naturopplevelser skapes dermed i møtet med natur gjennom handlinger, følelser og kroppslige erfaringer.

Som pedagoger og veiledere i friluftsliv må en i samsvar med Leirhaug et al. (2019, s. 29) heller aldri glemme at en er et forbilde, og at en selv må finne sin vei gjennom å levendegjøre verdier, natur- og menneskemøter.

2.3 Økofilosofi

For å få et innblikk i hvilke verdier og holdninger et bærekraftig friluftsliv bygger på, kan det være relevant å trekke inn et filosofisk perspektiv. Innenfor vår oppgave er det økofilosofi og økosofi som er rådende.

Økofilosofi kan beskrives som en retning innenfor filosofien der både moralske, logiske og etiske argumenter for at naturen har en egenverdi blir vektlagt (Næss, 1976, ref. i Dannevig & Aall, 2018, s. 82). Retningen tar for seg den sentrale tenkingen til filosofen og fjellklatreren Arne Næss, der hans interesse for miljøvern og økofilosofi i senere tid har blitt et normativt grunnlag for miljøbevegelsen (Dannevig & Aall, 2018, s. 82).

Næss (1999, s. 18) beskriver økofilosofi og økosofi som alle skjæringsfeltene mellom økologi og filosofi. Siden økologi omfatter organismenes levetilstand og deres relasjon med omgivelsene, vil økofilosofien omhandle forklaringer og beskrivelser av dette i et filosofisk perspektiv (Næss, 1999, s. 17-18). Økosofien vil i tillegg innbefatte både grunnleggende og mer implisitte normer. Med andre ord kan økofilosofien eller økosofien kalles "en samfunnsfilosofi som bygger på moderne økologi" (Næss, 1999, s. 19).

Den økologiske bevegelsen kan oppfattes som irrasjonell, da den kun kan oppfattes som en følelsesmessig reaksjon i forhold til det moderne velstandssamfunnets rasjonalitet (Næss, 1999, s. 57). Det kan derfor tenkes at ulike miljøbevegelser som har til hensikt å verne naturen, kan bli nedprioritert i samfunnets ellers. Haukeland (2011, s. 207) skriver at det er viktig å anvende både følelser og fornuft når vi ferdes, da følelsene fungerer som en slags

drivkraft i det vi gjør. Selv om fornuften styrer de gode avgjørelsene, kan det derfor tenkes at resultatet blir noe halvveis dersom motoren ikke involveres i arbeidet.

2.4 Miljøetikk og natursyn

For å forstå hvorfor friluftsliv og bærekraft kan være en viktig del av opplæringen i skolen, er det relevant å inkludere miljøetikk og natursyn. Videre i oppgaven vil vi forsøke å knytte dette opp mot økologisk bevissthet.

Ifølge Næss (1999, s. 5) er mennesket det eneste vesenet med tilstrekkelig intellekt til å vise omsorg for mangfoldet i omgivelsene. På grunn av teknikk og økt velstand står vi nå overfor et fundamentalt valg mellom å beholde og videreutvikle livsmangfoldet på jorda, eller å overlate ansvaret mot rasjonell likevekt til naturkreftene (Næss, 1999, s. 5). Med andre ord sitter vi som mennesker på et enormt forvaltningsansvar.

Hvordan vi velger å handle deretter, er et spørsmål som avhenger av hver enkeltes miljøetikk og natursyn. Økofilosofien innebærer som tidligere nevnt blant annet etiske argumenter for naturens egenverdi, og kan kategoriseres som miljøetikk. Etikk omfatter spørsmål som hvordan vi bør leve og hva som er verdifullt, mens miljøetikk tar for seg spørsmål om naturens verdi (Hverven, 2018, s. 25). Eksempelvis kan dette være moralen og verdien til alt ikke-menneskelig, som planter, dyr og økosystemer.

Antroposentrisk miljøetikk innebærer et menneskesentrert natursyn, der naturen kun har en instrumentell verdi for oss mennesker (Hverven, 2018, s. 31). Altså er naturen kun verdifull dersom den tilfredsstiller våre behov. Alt potensielt vern om den blir for vår egen del, og ikke for naturens skyld. Ifølge Hverven (2018, s. 35) vil ringvirkningene av et slikt natursyn være økokrise og masseutryddelse av arter. En slik økokrise kan også oppfattes som en form for livskrise (Haukeland, 2011, s. 207).

Menneskenes livsvilkår henger sammen med vilkårene til alt annet liv på kloden (Haukeland, 2011, s. 206). Biosentrismen som en annen retning innenfor miljøetikken, tar derfor for seg et mer livssentrert natursyn. Med bakgrunn i at økosystemet er såpass komplekst og sammensatt av relasjoner, vil alt som inngår i det uavhengig av grad av liv ha en form for egenverdi (Hverven, 2018, s. 60).

Ifølge dypøkologien har alt menneskelig og ikke-menneskelig liv på jorden egenverdi, uavhengig av ikke-menneskelige livsformers nytteverdi til menneskelige formål (Næss, 1989, s. 7). Dypøkologien setter livet i sentrum, og kan derfor kalles biosentrisk (Hverven, 2018, s.

67). Dypøkologien står i kontrast med det Arne Næss beskriver som grunn økologi. Grunn økologi kan forklares som miljøtiltak med utelukkende fordel for vår menneskelige tilværelse (Hverven, 2018, s. 66). Med andre ord kan grunn økologi kan samsvare med et menneskesentrert natursyn.

2.5 Naturtilknytning

I oppgaven ønsker vi å trekke fram naturmøtets potensiale i forbindelse med skolens ambisjoner om miljøbevissthet. Det kan derfor være aktuelt å se om opplevelser i natur har en eventuell relasjon med naturtilknytning. I diskusjonsdelen vil vi søke etter om dette er noe lærerne vektlegger i undervisningen.

Begrepet naturtilknytning vil si tilhørighet, intense og positive naturopplevelser som medvirker til en slags følelsesmessig sympati for natur (Nisbet, Zelensky & Murphy, 2009, s. 717). En slik tilknytning til natur kan ifølge Nisbet et al. (2009, s. 718-719) henge sammen med naturvennlig atferd og en bærekraftig livsstil. Den kan også ses i sammenheng med økofilosofi og miljøetik. Likeså er det vesentlig å sammenfatte naturtilknytning med en forståelse av alle naturens aspekter, inklusiv de anorganiske materiene (Nisbet et al., 2009, s. 718). Det vil si at en også avhenger av et verdisyn som innebærer økologisk bevissthet, dersom en skal utvikle naturtilknytning gjennom friluftslivsopplevelser.

Dannevig & Aall (2018, s. 81) skriver at friluftslivet kan for mange bidra til en følelsesmessig tilknytning til naturen. Blant annet skal Den Norske Turistforening støtte seg bak teorien om at barn som vokser opp med friluftsliv vil ønske å ta vare på naturen i voksen alder (Dannevig & Aall, 2018, s. 82). Likevel finnes det ifølge Dannevig & Aall (2018, s. 84) grenser for hvor langt friluftslivsensengasjertes miljøengasjement strekker seg. Det kan eksemplifiseres med at flere friluftslivsentusiaster heller engasjerer seg for vern av konkrete nærområder snarere enn å forstå klimaendringene i verden som et resultat av globale utslipp (Dannevig & Aall, 2018, s. 84). Faktisk viser det seg at friluftsliv er den tredje største klimaverstingen blant landets fritidsaktiviteter (Haukeland, 2019). Utviklingen av dette bærekraftparadokset kan blant annet skyldes ytre motiver for å dra på tur, samt at friluftslivet har endret seg fra å være "materielt enkelt" til "praktisk enkelt" (Dannevig & Aall, 2018, s. 85-88). I det ligger blant annet lengre reiser og mer spesialisert utstyr.

Dannevig & Aall (2018, s. 91) utdyper derfor videre med at friluftslivsopplevelser alene ikke er nok til å endre verdisyn, men at det må settes i sammenheng med naturtilknytning. For

mange krever disse rammene at en må delta i friluftsliv i organiserte former, hvor det tilrettelegges for utvikling av kulturelle og emosjonelle forutsetninger for økt naturtilknytning (Dannevig & Aall, 2018, s. 91). For eksempel kan dette være en organisert tur, der veileder eller lærer legger til rette for positive naturopplevelser og engasjert formidler kunnskap om naturen og økosystemet. Under disse gitte omstendighetene kan det derfor tenkes at naturopplevelser kan bidra til at folk bryr seg mer om miljø- og klimautfordringene (Dannevig & Aall, 2018, s. 91).

2.6 Naturmøtets potensiale til holdningsendring

Ettersom oppgaven tar for seg verdigrunnlaget om miljøbevissthet, er det aktuelt å se på teori som tar for seg hvordan en kan påvirke menneskers holdninger til natur. Med bakgrunn i dette er vi kanskje mest interessert i å finne ut hva en kan ta med seg inn i undervisningen for å oppnå naturtilknytning og økologisk bevissthet gjennom naturmøter.

Måten vi i dag lever på fører til globale ødeleggelser, og kan til dels forklares med at de fleste av oss har fjernet seg for mye fra naturen (Dannevig & Aall, 2018, s. 84). Sigmund Kvaløy Setreng (1976, s. 8) beskriver det hele som en økokrise, der menneskene er i ferd med å utrydde seg selv ved å fortsette å forenkles jordas kompliserte helhet. Denne forenklingen truer det globale mangfoldet og ødelegger likevekten i økologien, og forårsakes av det voksende industrisamfunnet og teknologiens framgang (Setreng, 1976, s. 61-62).

Tordsson (2005, s. 170) beskriver også friluftslivet som et resultat av og reaksjon mot moderniteten. Det vil si at friluftslivet som overskuddsaktivitet er et resultat av industrialisering og økt fritid, og har fått en ny opplevelsesbasert mening. Et naturmøte kan dermed gi en annerledes naturforståelse enn den allerede dominerende teknisk- og naturvitenskaplige (Tordsson, 2005, s. 183). Flere naturmøter kan muligens medvirke til en mindre utbredt distansering til naturen. Friluftslivet kan med andre ord som alternativ verdiopplevelse bidra til en kritisk vurdering av samfunnet og videre samfunnsendring (Tordsson, 2003, s. 438).

Videre kan det i samsvar med Kaplan (2000, s. 492) være interessant å se på menneskenes evne til altruisme opp mot ens miljøvennlige atferd. Sett i lys av miljøpsykologi kan det menneskelige behovet for å spille en rolle i omgivelsene være et aspekt som påvirker både motivasjonen og atferden (Kaplan, 2000, s. 498). For eksempel kan menneskelig bruk av naturen til rekreasjon først og fremst sees på som et resultat av industrialiseringen og

samfunnets moderne friluftslivskultur. Deretter kan bruken bidra til at det oppstår en sammenheng mellom bekymringen for å bevare naturmiljøet og ønsket om å bevare naturen slik at den fortsatt er tilgjengelig for egen rekreasjon (Kaplan, 2000, s. 496). Med bakgrunn i det miljøpsykologiske perspektivet kan det derfor tenkes at de som driver moderne friluftsliv muligens også vil være mer miljøbevisst, dersom en tar utgangspunkt i grunn økologi.

Leirhaug (2010, s. 137) skriver at friluftsliv og naturmøter kan gjøre oss våkne for tilværelsens grunnvilkår, og gi oss grunnlag til en livsfilosofi med naturen i sentrum. Gjennom erfaringer i natur kan en føle tilhørighet i verden, samt forstå hvor sårbar naturen faktisk er. Naturmøter som involverer glede, naturopplevelse, overskudd og tilstedeværelse bidrar til naturvennskap, mens økt bevissthet om natur bidrar til naturkjennskap (Leirhaug, 2010, s. 137). Til sammen kan gledelige naturmøter som utvikler både vennskap og kjennskap til naturen, være veien å gå mot et mer naturvennlig samfunn.

3.0 Metode

I dette kapittelet tar vi for oss den vitenskapelige forskningsmetoden i prosjektet. Vilhelm Aubert (1985, s. 196) beskriver metode som en framgangsmåte og et middel til å komme fram til ny kunnskap. Vi skal kort greie ut om forskningsmetoden og designet vi har benyttet for å svare på problemstillingen vår, samt begrunne valget av metode. Videre skal vi ta for oss framgangsmåten i prosjektet og sentrale begrep som validitet og reliabilitet. Til slutt oppsummeres de etiske vurderingene som ble gjort i forbindelse med prosjektet.

3.1 Kvalitativ metode

I oppgaven har vi valgt å benytte kvalitativ metode. Kvalitativ forskning tar for seg blant annet opplevelser og erfaringer fra ulike kontekster, som for eksempel skolen (Befring, 2015, s. 111). Metoden tar for seg et mindre utvalg av informanter enn det den kvantitative forskningsmetoden trenger, men har i gjengjeld forskningsdata med mer kvalitet. Det vil si at forskningsmetoden kan ta for seg mer sosiale og komplekse fenomen i riktige omgivelser og kontekst enn den kvantitative forskningsmetoden (Befring, 2015, s. 111). Eksempelvis er følelser, erfaringer og opplevelser hos personer som lever med fenomenet som forskes på vanskelig å analysere og tolke basert på regelmessige tall og statistikk. I et slikt tilfelle vil derfor kvalitativ forskningsmetode være bedre egnet.

Gjennom informantenes egne opplevelser får en dannet seg et bilde av kvaliteter og problemer i livsmiljøet (Befring, 2015, s. 109). Siden metoden tar for seg personlige opplevelser og erfaringer, kan den ikke beskrives som objektiv sannhet. Fleksibiliteten metoden innebærer, gir derimot en mulighet for improvisasjon og kreative situasjonstilpasninger (Befring, 2015, s. 109). Det kan dermed tenkes at metoden er gunstig til å gå i dybden og skildre en situasjons kompleksitet.

Ifølge Johannessen, Tufte & Kristoffersen (2006, s. 106) finnes det ingen fasit eller begrensning på antall informanter i kvalitativ metode, men anbefalingen er et utvalg på rundt 10-15 informanter. Årsaken er et tidkrevende analyserings- og etterarbeid. Likevel mener mange forskere at datainnsamlingen bør vedvare helt til ny informasjon uteblir (Johannessen et al., 2006, s. 106). For oss som studenter med en tidsbegrensning på oppgaven har vi begrenset oss til fire informanter. Dette ga oss likevel tilstrekkelig med data i forhold til prosjektets omfang.

3.1.1 Kvalitativt intervju

Ifølge Tjora (2012, s. 104) er intervju den mest vanlige datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning. Selve intervjuet gjennomføres som en samtale der forskeren stiller spørsmål, og informanten gir svar (Befring, 2015, s. 74). Samtalen er strukturert gjennom en rollefordeling mellom intervjuer og informanter. I samsvar med Johannessen et al. (2006, s. 135) var vi ikke likeverdige deltakere da vi som intervjuere stilte spørsmålene og kontrollerte samtalen. Et intervju kan kategoriseres inn i ulike intervju typer, der semistrukturerte intervju og dybdeintervju er populære metoder (Tjora, 2012, s. 104).

I oppgaven valgte vi å benytte semistrukturerte intervjuer. Et semistrukturert intervju består av strukturerte og forberedte spørsmål, men med frie svar og mulighet for spontane oppfølgingsspørsmål (Befring, 2015, s. 75). Ved å ta i bruk semistrukturert intervju kan en skape en balanse mellom fleksibilitet og standardisering (Johannessen et al., 2006, s. 139).

3.1.2 Valg av metode

Vi var veldig bevisst på at prosjektets mål, tema og problemstilling skulle være klart før vi bestemte oss for metode. Dersom en først velger metode kan det medføre problemer for resten av prosjektet, spesielt for analyse- og diskusjonsdelen (Krumsvik, 2014, s. 122). Valg av metode kan derfor begrunnes i målet for prosjektet: Å kartlegge lærernes oppfatninger av friluftslivundervisning sett i lys av et bærekraftperspektiv. Ergo samsvarer problemstillingen i stor grad med et sosialt og komplekst fenomen som ikke kan måles i tall eller statistikk.

Det semistrukturerte intervjuet var spesielt hensiktsmessig for oss da vi intervjuet informanter som satt på en praktisk erfaring vi ikke råder over. Dermed var muligheten til stede for at det kunne oppstå gode poeng vi ikke hadde forutsett. Da er det gunstig å være fri nok til å kunne stille oppfølgingsspørsmål basert på informantenes svar. Likevel er det å ha en god intervjuguide og forhåndsbestemte spørsmål en fordel ved semistrukturert intervju. Da kan en i større grad styre samtalen mot selve forskningsspørsmålet, enn for eksempel i et ustrukturert intervju (Brinkmann, 2014).

3.2 Framgangsmåte

I dette delkapittelet vil vi gjøre rede for hvordan vi har gått fram i forskningsprosessen. Det innebærer valg av informanter, utforming av intervjuguide, innsamling av data, samt behandling, analyse og tolkning av denne i ettertid.

3.2.1 Utvalg av informanter

Utvalget av informanter bør samsvare med temaet og målet for forskningen (Johannessen et al., 2006, s. 106). Til kvalitative studier rekrutteres informantene gjennom en strategisk utvelging, der en velger ut ifra en bestemt målgruppe (Johannessen et al., 2006, s. 106). Siden vi undersøkte lærere og deres oppfatninger rundt friluftslivundervisningen i grunnskolen, ble det derfor grunnskolelærere et naturlig valg som intervjuobjekter til oppgaven.

I prosjektet forsøkte vi å anvende et utvalg med maksimal variasjon. Det vil si at informantene har stor variasjon i sentrale kjennetegn som bosted, erfaring i læreryrke, alder og friluftsliverfaring (Johannessen et al., 2006, s. 107). De fire informantenes bosted og skoler er på forskjellige steder i Sør-Norge, jevnt fordelt mellom Øst- og Vestlandet. Informant 2 og 4 representerte bygda, mens informant 1 og 3 var fra mer tettbygde strøk og by. Grunnen til at vi valgte denne variasjonen var for å ivareta en åpenhet om at skoler kan ha ulikt fokus på friluftsliv, noe som kan påvirke lærerens oppfatning og gjennomføring av friluftslivsundervisningen. Dermed fikk vi et mer representativt utvalg og flere varierte svar til diskusjonsdelen.

Gjennom intervjuene kom det fram at friluftsliv har en stor betydning for samtlige av informantene. Det viste seg også at alle informantene underviste på 6. trinn med naturfag som et av sine undervisningsfag. Aldersspennet og erfaring innenfor læreryrket varierte. Informant 1 var en ung og hadde kun noen års erfaring som lærer, mens informant 2 var en generasjon eldre og hadde 15 års erfaring i yrket. Både informant 3 og 4 var en enda eldre generasjon, og hadde opp mot 40 års erfaring i skolen. Vi hadde også en variasjon i kjønn, der informant 1 og 3 var kvinner, mens informant 2 og 4 var menn. Disse variasjonene sammen med ulik mengde friluftslivserfaring resulterte i ulike refleksjoner, oppfatninger og eksempelbruk blant informantene.

3.2.2 Intervjuguide

Intervjuguide er et hjelpemiddel for å lede oss gjennom temaene i intervjuet. Ut ifra informantenes svar kan uplanlagte spørsmål skapes og utformes (Dalland, 2017, s. 78). Ifølge Tjora (2012, s. 129) kan guiden bestå av ferdig formulerte spørsmål med stikkordspregede hjelpespørsmål. Intervjuguiden skal sørge for at alle informantene får de samme spørsmålene og samme utgangspunkt.

Til våre semistrukturerte intervju utformet vi en intervjuguide med spørsmål som ga åpne svar. Rekkefølgen på spørsmålene var ikke fastsatt og kunne variere ut ifra hvordan samtalen

utviklet seg. Målet var at informantene fikk komme med egne refleksjoner og erfaringer. På den måten vil intervjuet ha en form for struktur, men samtidig kunne foregå som en vanlig samtale (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.31).

Vi valgte å ha et testintervju med en bekjent lærer før vi gjennomførte intervjuene til selve prosjektet. Dette var for å prøve ut intervjuguiden i praksis. Det ga oss muligheten til å optimalisere intervjuguiden ved å luke ut vanskelige ord, omformulere uklare spørsmål og regulere intervjutempoet før de gjeldende intervjuene.

3.2.3 Gjennomføring

Vi valgte å gjennomføre hvert intervju over telefon eller via en digital plattform med mulighet for videosamtale. Dette var på grunn av retningslinjer rundt Covid-19, samt geografiske avstander mellom oss og informantene. I tillegg tok vi lydopptak av hvert enkelt intervju.

Under hvert intervju valgte vi å ha en ansvarsfordeling oss imellom. En slik fordeling kan gjennomføres ved at en stiller spørsmål, mens den andre observerer og noterer underveis (Repstad, 2007, s. 100). Intensjonen med ansvarsfordelingen var å oppnå best mulig relasjon mellom oss og informantene, ved å kun gi dem en å forholde seg til av gangen. Samtidig løste vi det slik for å opprettholde flyt gjennom hele intervjuet uten unødvendige avbrytelser. Sannsynligvis bidro dette til at informantene følte seg trygge nok til å utdype og åpent reflektere over egne oppfatninger og erfaringer. Avslutningsvis fikk også "sekretæren" i samsvar med Repstad (2007, s. 100) mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål knyttet til relevant informasjon som ble fanget opp underveis.

3.2.4 Behandling av data

I etterkant av hvert intervju ble lydopptaket transkribert. Å transkribere vil si å skrive ned intervjuet fra muntlig tale til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Ved å ha et skriftlig materiale blir det lettere for den videre analyseringen. Transkriberingen gjennomførte vi like etter endt intervju. På den måten kunne vi om nødvendig legge til relevant informasjon som vi hadde notert eller observert underveis.

Det finnes ulike grader av hvor nøye vi kan transkribere et intervju. Ettersom det er innholdet i informantens refleksjoner vi er ute etter, valgte vi å gjøre enkle redigeringer for å tydeliggjøre kommentarens innhold og mening. Det vil si at vi i størst mulig grad har gjengitt intervjuene ordrett, med unntak av pauser og enkelte nølende utsagn. Dette gjorde vi for å opprettholde en viss flyt og sammenheng.

3.2.5 Analyse og tolkning

Å analysere forklares enkelt som å dele noe opp i mindre deler (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). Ifølge Larsen (2017, s. 113) kan vi dele prosessen for analyse inn i koding, kategorisering og å finne mønstre. Deretter reduseres datamengden til en kun sitter igjen med relevant data i forhold til problemstillingen. Vi gjennomførte kodingen og kategorisering hver for oss før vi sammenlignet og diskuterte. Dette var for å forsikre oss på å få med den mest relevante dataen under hver kategori og dermed optimalisere innholdet i diskusjonsdelen.

Koding gjennomføres for å strukturere innsamlet data, og vil si relevante ord, setninger eller tekstavsnitt som kom fram i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208). Vi gjennomførte kodingen ved å ta for oss intervjuene enkeltvis. Deretter grupperte vi kodene i ulike kategorier. I kategoriseringen benyttet vi temaene “friluftsliv”, “friluftsliv og bærekraft i skolen”, “miljøetikk og natursyn”, “naturtilknytning” og “naturmøtets potensiale til holdningsendring”. For å få en bedre oversikt over hvor temaene ble tatt opp underveis i samtalen, benyttet vi også fargekoder for å lettere analysere svarene i de transkriberte intervjuene.

3.3 Validitet og reliabilitet

Gjennom hele oppgaven har begrepene validitet og reliabilitet vært av stor betydning. I dette avsnittet følger derfor en redegjørelse av begrepene, samt en drøfting av hvordan vi har inkludert dem i prosjektet.

3.3.1 Validitet

Validitet omhandler hvorvidt dataen vi samler inn samsvarer med det vi ønsker å undersøke (Tjora, 2012, s. 206). I forbindelse med intervju handler validitet om at både spørsmålene vi stiller og intervjuobjektens svar er relevante i forhold til problemstillingen (Dalland, 2017, s. 60). At intervjuobjektene i tillegg er aktuelle kilder i forhold til problemstillingen, bidrar også til økt validitet. Det kan også omhandle hvordan vi tolker samlet data opp mot aktuell teori.

I oppgaven har vi valgt teori med bakgrunn i problemstillingen. Underveis har vi til dels justert teorien, med utgangspunkt i det som kom fram i intervjuene og analysen. Det viste seg også at samtlige av informantene drev friluftsliv på fritiden, noe som kan ha hatt en innvirkning på resultatet. Relasjonen mellom oss og informantene er også en relevant faktor for et valid resultat. Ved intervjuer som foregår over telefon eller digitale plattformer kan vi miste den gode og åpne samtalen som lettere oppstår gjennom intervjuer ansikt til ansikt.

(Tjora, 2012, s. 140). Likevel kan digitale intervju gi informantene en trygghet ettersom de selv kan velge intervjusted. Med andre ord kan de oppholde seg et sted hvor de føler seg komfortable og har lettere for å prate (Tjora, 2012, s. 110). Dermed kan vi stole mer på at dataen vi sitter igjen med er ærlige opplevelser, oppfatninger og erfaringer, altså valid data.

3.3.2 Reliabilitet

Når vi snakker om reliabilitet, snakker vi om forskningsdataens pålitelighet eller troverdighet. Dataens reliabilitet er ofte knyttet til spørsmålet om andre forskere kan få det samme resultatet i en senere anledning (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Det er svært vanskelig å oppnå maksimal reliabilitet innenfor kvalitative forskningsprosjekter, da informantene kan endre svarene sine avhengig av hvem som spør. Nye informanter i samme utvalg vil også kunne besitte ulik erfaring, oppfatning og opplevelser enn gjeldende informanter.

I forbindelse med intervju kan kommunikasjonsprosessen være en mulig feilkilde som kan føre til redusert pålitelighet. Informantene kan misforstå spørsmålene, eller vi som intervjuere kan mistolke svarene (Dalland, 2017, s. 60). Intervjuerens reliabilitet kan også bli svekket gjennom hvordan spørsmålene blir stilt. Om spørsmålene blir formulert forskjellig i hvert intervju kan dette føre til at informantene forstår spørsmålene ulikt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). For å unngå slike misforståelser var vi derfor bevisst på å formulere korte, åpne og presise spørsmål uten vanskelige ord. Vi valgte likevel bevisst å stille enkelte spørsmål ulikt for å beholde flyt i samtalen.

Forstyrrelser og tekniske problemer med lydopptakeren kan også påvirke reliabiliteten. Vi valgte her å benytte oss av både lydopptaker og taleopptak på mobiltelefon med kode. Dette var for å ha to uavhengige kilder dersom en skulle svikte eller gi dårlig lyd. Faren ved å gjennomføre digitale intervju kan være forstyrrelser rundt informanten som er utenfor vår kontroll, eksempelvis avbrytelser fra kollegaer, familie eller liknende (Johannessen et al., 2006, s. 142). Det var derfor viktig for oss at intervjuene ble gjennomført under rolige omgivelser, både fra vår og informantenes side. Underveis i intervjuene opplevde vi derav heller ingen slike forstyrrelser, da alle oppholdt seg alene i sine egne hjem. To av informantene våre fikk en varsling på telefonen underveis i intervjuene, men ingen lot seg forstyrre av disse.

3.4 Etiske vurderinger

Underveis i et forskningsprosjekt er det til enhver tid vesentlig med kjennskap til de etiske

forpliktelsene en står ovenfor. Forskningsetikk dreier seg i korte trekk om ivaretagelsen av deltakernes personvern. Integriteten og velferden til informantene skal stå i fokus (Dalland, 2017, s. 236). I oppgaven har vi derfor fulgt bestemte krav, spesielt angående behandlingen av personopplysninger.

Etikk følger hele forskningsprosessen, fra tematiseringen til analyseringen. Alle deltakerne i prosjektet fikk et informasjonsskriv med samtykkeskjema før vi gjennomførte intervjuene. Her fikk de oversikt over hva prosjektet omhandlet, og hva en eventuell deltakelse innebar. De fikk informasjon om deres rettigheter samt muligheten til å trekke seg underveis. Da vi gjennomførte intervjuene digitalt, ble de signerte samtykkeskjemaene sendt over e-post eller telefon. Informantene fikk når som helst muligheten til å vite opplysningene vi hadde lagret om dem, og legge til, rette opp eller fjerne noe av denne informasjonen. I tillegg fikk de tilbudet om å lese igjennom det ferdig transkriberte intervjuet og godkjenne dataen før vi begynte analyseringen.

Under intervjuene valgte vi å ta i bruk lydopptak. Vi søkte til Norsk senter for forskningsdata (NSD) om godkjenning til intervju med lydopptak. Vi fikk søknaden godkjent før intervjuene ble gjennomført. Samtidig forsikret vi oss på forhånd om at dette var noe informantene innforstått med. Lydopptakene ble for sikkerhetsskyld oppbevart på to ulike passordbeskyttede enheter.

Gjennom hele prosjektet forsikret vi oss på at ingen av informantenes personopplysninger ble tilgjengelig for andre. Det var kun vi som studenter og vår veileder som hadde tilgang på gjeldende opplysninger. Ettersom vi benyttet private enheter i oppgaveprosessen, etablerte vi derfor tidlig noen retningslinjer for behandlingen av innhentede opplysninger. Retningslinjene innebar blant annet at vi lagret personopplysningene i et eget dokument separert fra resten av oppgaven, i en passordbeskyttet database. I oppgaven ble informantene anonymisert ved at vi nummererte informantene stedet for å benytte opprinnelige navn. Personopplysningene vi innhentet var kun for vår egen del med tanke på å kunne holde kontakten til informantene, samt lettere forstå bakgrunnen for svarene vi fikk. All dataen og lydopptakene ble slettet så fort oppgaven ble ferdigstilt den 11. desember 2020.

4.0 Resultat og diskusjon

I dette kapittelet vil vi presentere funnene fra intervjuene og diskutere disse opp mot relevant teori. Vi har valgt å dele opp kapittelet og diskutere etter de samme temaene som vi benyttet oss av under kodingen. Innledningsvis ser på hva informantene legger i begrepet friluftsliv, før vi diskuterer friluftsliv og bærekraft i skolen. Deretter tar vi for oss miljøetikk og natursyn, og videre naturtilknytning. Til slutt diskuterer vi hvordan en som lærer kan påvirke elevens holdninger til naturen. Med denne oppdelingen ønsker vi å skape en oversiktlig diskusjon, samt danne grunnlag for et svar på problemstillingen.

4.1 Friluftsliv

Det finnes flere ulike definisjoner av friluftsliv. I hvilken grad friluftsliv har en betydning for informantene vil trolig påvirke deres syn på hvor viktig det er å formidle friluftsliv i skolen, og hva de prioriterer. De kan derfor være aktuelt å se deres forklaring av friluftslivsbegrepet opp mot generelle definisjoner.

Friluftslivet er et fenomen som er sterkt utbredt blant den norske befolkningen (Høyem, 2008, s. 630), og er vesentlig for nordmenns livskvalitet (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10).

Friluftsliv viste seg også å ha stor betydning for samtlige informanter.

Informant 4 forklarer friluftsliv som “det enkle og ekte. Ikke for mye mellom elementene og den som opplever det. Minst mulig utstyr og mest mulig nært”. Dette kan sees i sammenheng med Tordssons (2005, s. 165) definisjon av friluftsliv, der friluftslivet er “et rikt liv med enkle midler i nær kontakt med naturen, som engasjerer oss helhetlig og integrert når det gjelder kropp, tanke og følelser”. I tillegg erkjenner informant 2 at friluftslivet “(...) gir meg mye glede og påfyll, avkobling og mening i livet”. Dermed kan det tenkes at friluftslivet blir sett på som et sted for rekreasjon og tilfluktsted fra den ellers hektiske hverdagen. Dette blir støttet opp av informant 4 som uttrykker: “Jeg er veldig avhengig av å komme meg ut på alle måter”.

Ut ifra det informantene vektla når de skulle beskrive friluftsliv, fikk vi et inntrykk av at friluftslivet for dem kan forstås som materialistisk enkelt med naturen i fokus. Både informant 2 og 3 trekker eksempelvis fram behovet for å være i urørt natur, der en kommer bort fra trafikk og støy. Dette fokuset kan ses i sammenheng med en miljøforandring og kan koples opp med friluftslivsdefinisjonen til Klima- og Miljødepartementet. Informant 1 viser også med sin forklaring til denne definisjonen, da hun har fokus på glede og naturopplevelser.

4.2 Friluftsliv og bærekraft i skolen

Friluftsliv og undervisning i natur har lang tradisjon i norsk skole (Leirhaug og Arnesen, 2016, s. 129). I den nye læreplanen, LK20, har også miljøbevissthet og bærekraft fått plass i opplæringens verdigrunnlag og tverrfaglige temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Her finner vi blant annet det overordna verdigrunnlaget om miljøbevissthet, og det tverrfaglige prinsippet om bærekraftig utvikling. I denne delen ønsker vi å se nærmere på hvilke oppfatninger og refleksjoner lærerne besitter i forbindelse med friluftsliv og bærekraft i skolen.

Friluftslivsbegrepets utvikling i læreplanen er noe informant 4, som har vært i læreryrket siden 1981, har kjent på personlig. Han forklarer at: “Erfaringsmessig så har det vært en tid hvor nesten friluftsliv har vært fraværende, mens det nå igjen blir verdsatt i forbindelse med bærekraftig utvikling”. Dette begrunner tanken om at friluftsliv har en betydning i LK20, gjennom blant annet bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema. Innlemmingen av bærekraftig utvikling og miljøbevissthet i LK20 er også noe flere av informantene understreker som positivt. Blant annet gjorde informant 1 rede for at: “Bærekraft som har kommet inn i læreplanen som et kjerneelement mener jeg er kjempeviktig, og henger tett sammen med friluftsliv”. Med andre ord kan vi kople lærerens kommentar opp mot en sammenheng mellom friluftsliv, bærekraftig utvikling og miljøbevissthet.

Dagens skole blir ofte forbundet med klasseromsundervisning og mye stillesitting (Jordet, 2010, s. 31). Informant 2 minnet oss på at barn fra naturens side er glad i bevegelse, og forklarer videre friluftslivsundervisningens potensiale i denne sammenheng som avkobling fra den ellers teoritunge skolehverdagen. Det å være ute og drive friluftsliv synes ifølge informanten å være en gunstig måte å få inn lystbetont og naturlig bevegelse. Alle informantene så tilsynelatende også denne muligheten i naturen, og benytter den ofte i sin undervisning. Informant 4 hevdet blant annet: “Det er stort potensiale i alle uteaktiviteter etter mitt syn, og det er viktig i tråd med den nye læreplanen”.

Selv om interessen for å inkludere friluftsliv i undervisningen er stor blant intervjupersonene, legges det heller ikke skjul på at det finnes utfordringer som kompliserer gjennomføringen. Blant annet vektlegger informant 1 viktigheten av friluftsliv, men uttrykker samtidig at det ikke blir nok ivaretatt i skolen. Hun opplever motstand fra ledelsen i arbeidet med noen av kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøving, da det krever for mye ressurser.

Ut ifra det informant 1 nevner, kan det tenkes at det er en forskjell mellom innholdet i lærerplanen og undervisningen i praksis. Informant 2 forklarer at “hvis du vil være en lærer som har lyst til å være mye ute med elevene, så er det avhengig av at rektor synes det er ok å bruke tid utenfor klasserommet”. Han utdyper dette med å forklare at holdningene til å bruke tid ute i undervisningen varierer fra skoleledelse til skoleledelse, og at det ikke alltid er like lett å få rom til å være ute med klassen. På den andre siden svarer informant 3 følgende på spørsmålet om hvordan skolen kan tilrettelegge annerledes med tanke på friluftsliv: “(...) Men det er ikke bare skolens skyld, det er økonomien og det stat og kommune er villig til å bruke på elever og skolegangen”. Dermed kan det se ut til at både stat, kommune og skoleledelse også er ansvarlige for ivaretagelsen og tilretteleggingen av friluftsliv i skolen.

Flere av informantene trakk likevel fram at de var relativt heldige med både skolens beliggenhet og skoleledelsens positive holdning til friluftslivsundervisningen. Informant 2 belyser likevel at det skal være mulig å gjennomføre undervisningen utendørs selv med en skeptisk ledelse, og påpeker at:

(...) hvis vi møter på en skoleledelse som er skeptisk til å ta med klassen ut og bruke en hel dag i uka eller annenhver uke på å være ute, så tenker jeg det bør være greit å finne argumenter på hvorfor man gjør det. Og det å ta med seg fag ut er også relativt lett synes jeg da. Man må være litt kreativ litt av og til, men det er fullt mulig.

Så langt i diskusjonsdelen kan vi oppfatte friluftsliv som en viktig del av skolen. På den ene siden kan det å være ute i natur fungere som en avkobling fra den ellers dominerende klasseromsundervisningen. I tillegg kan en slik undervisning ha betydning for utviklingen av miljøbevisste holdninger blant elevene. Friluftsliv kan gjennom skolen bli brukt som et godt alternativ for å praktisere teori knyttet til miljøbevissthet og bærekraft. Dette kan bety at friluftsliv blir sett på som et bindeledd mellom bevegelsesglede, naturtilknytning, miljøbevissthet og bærekraftig utvikling. Samtidig kan vi se at friluftslivsundervisningen ikke nødvendigvis går uten komplikasjoner, da lærerne opplever utfordringer knyttet til mangel på både ressurser og tid.

4.3 Miljøetikk og natursyn

Mennesket som det mest intellektuelt utviklede vesenet på kloden er i henhold til Næss (1999, s. 5) ansvarlig for forvaltningen av naturmangfoldet rundt oss. Miljøetikk innebærer spørsmål om naturens verdi (Hverven, 2018, s. 25). Innenfor miljøetikken eksisterer det blant annet et

menneskesentrert og et livssentrert natursyn. Å kjenne til naturen og dens eventuelle egenverdi i et miljøetisk perspektiv kan derfor finnes relevant i en opplæringsammenheng, der målet på sikt er å formidle miljøbevissthet og oppnå bærekraftig utvikling.

For å forstå naturen som et komplekst fenomen og unngå miljøkrise er det relevant å ha kjennskap til den (Leirhaug, 2010, s. 139). Spesielt er kanskje kjennskapen til økosystemet viktig for å få en fornemmelse av verdien i natur, nærmere beskrevet som økologisk bevissthet. I en undervisningssammenheng trekker informant 1 fram at “vi er avhengig av en god natur for å ha et godt miljø, og da må man også lære elevene det”. Det vil si at vedkommende oppfatter et behov for å ivareta naturen, og ønsker å formidle dette videre til sine elever. Videre utdypes hun hvordan hun har knyttet økologisk bevissthet inn i sin undervisning i naturfag:

Vi har hatt om naturmangfold i naturfag og brukt masse tid på det. Altså vi har vært i skogen, sett på arter, snakket om hva vi kan gjøre for å ta vare på naturen og ta vare på arter. (...) Og der opplever jeg at noen kanskje har fått en liten *wake-up*. For vi trenger alle artene som er, selv om en mygg kan være irriterende så har den en funksjon.

Utspillet til informanten kan ses i sammenheng med at økosystemet er komplekst og sammensatt av relasjoner (Hverven, 2018, s. 60). Å poengtere at alle artene har en funksjon er et interessant perspektiv, og kan minne om det som kan kalles et livssentrert natursyn. Myggen, som informant 1 benytter seg av som eksempel i dette tilfellet, vil i så fall ha en form for egenverdi.

Flere av informantene legger også til grunn at respekt for naturen er av stor betydning. Informant 3 kommer blant annet inn på det i følgende kommentar:

Det er ikke vi som eier skogen. Det er det dyrene, trærne, mose, alt som vokser og gror og lever der ute. Fugler, alt. Når vi skal inn i skogen må vi ta hensyn til hvor vi er. Går vi i byen, går vi ikke og skriker, gaper eller skjemmer oss ut. Det gjør vi heller ikke der.

Informant 2 støtter i tillegg opp under at en skal vise respekt for naturen når en ferdes ute. Han nevner blant annet at “man skal vise respekt for naturen, (...) og man skal vise respekt for det som lever der både av dyr og planter”. Videre forklarer han at som lærer er det essensielt å “vise det at naturen er fantastisk og den må vi ta vare på”.

Informant 2 tyder videre gjennom hele intervjuet å ha et indre engasjement for naturen og et preg av et livssentrert natursyn. Å formidle dette videre til sine elever virker derfor som en sentral kjerneverdi i undervisningen til vedkommende. Informant 4 har angivelig også et preg av et slikt syn i sin undervisning. Han påpeker blant annet at det er det enkle og det ekte med naturen og friluftslivet som er av stor betydning for ham. Han vektlegger også at en bør legge minst mulig mellom naturen og den som opplever det, og at opplevelsen skal være så naturlig som mulig. I det trekker han inn det med unødvendig utstyrsbruk som eksempel.

Underveis i intervjuene kom det også fram at de fleste informantene trekker fram sporløs ferdsel som en prioritet i sin friluftslivsundervisning. Eksempelvis forklarer informant 4 at “vi forlater naturen slik vi fant den uten spor”, mens informant 2 vektlegger det å “ferdes på en skånsom måte”. Informant 3 understreker dette direkte: “Vi skal ha sporløs ferdsel”. Sporløs ferdsel har tidligere vært en del av kompetansemålene for kroppsøving i læreplanen, og kan være en mulig årsak til at sporløs ferdsel er et element som belyses i lærernes undervisningsopplegg. På den andre siden kan fokusområdet ha sitt opphav i lærernes egne holdninger til natur og miljøbevissthet, da det kan tyde på at flere av dem kan være farget av et livssentrert natursyn. Informant 2 er inne på dette når han beskriver lærerens posisjon, der man forsøker “å være en rollemodell og videreformidle både det læreplanen sier, og det man selv ser på som viktig for framtidige generasjoner som måtte komme”.

Spørsmålet en videre kan stille seg, er hvorvidt motivet bak respekt for naturen og økologisk bevissthet er for å verne om naturen for naturens skyld, eller om det er for vår egen del som mennesker. Hverven (2018, s. 31-32) beskriver et slikt menneskesentrert natursyn med at naturen kun er verdifull dersom mennesket finner den verdifull for eget bruk. En slik instrumentell verdi kan underbygges av et eksempel der naturen blir verdsatt som rekreasjonsområde. Eller at generasjonene etter oss skal få muligheten til å oppleve den samme uberørte naturen.

I denne sammenheng kan det være aktuelt å se på hvilke oppfatninger lærerne gir uttrykk for sett opp mot dypøkologi og grunn økologi. Informant 3 kom underveis i intervjuet med et utsagn der hun forteller at “det er viktig å ta vare på naturen (...) Det er helt gratis å være ute. Og jeg er sikker på at det har en helende effekt å være ute”. Med dette setter informanten lys på naturen som verdifull til rekreasjon, og som tilgjengelig for alle uavhengig av tilgang til ressurser og økonomiske midler. Med andre ord kan dette tyde på en vinkling som likner mer på det en forbinder med grunn økologi. Dette kan muligens også underbygges av en

kommentar fra informant 1, der hun formulerer at “tar vi vare på naturen så har vi også et bedre miljø”.

Imidlertid påstår Arne Næss ifølge Hverven (2018, s. 68) at et mangfold av livsformer bidrar til realiseringen av gode liv for mennesker og andre arter. Det er dermed sannsynlig at en kan verdsette naturen på flere måter og fortsatt ha en forståelse av naturens egenverdi. I dypøkologien til Næss belyses dette ved at naturen både har egenverdi og instrumentell verdi, men at verdiene er uavhengig av nytten den ikke-menneskelige verden har for menneskelige formål (Hverven, 2018, s. 67). Med andre ord kan en fortsatt verdsette naturen som rekreasjonsområde uten å ha en konsekvent grunn økologi, forutsatt at en evner å se livets egenverdi og jorda som helhet.

Samlet sett kan det virke som at det finnes både livssentrerte og menneskesentrerte natursyn blant intervjupersonene. I hvilken grad lærerne personlig heller mot et livssentrert eller menneskesentrert natursyn kan etter samtalen å dømme påvirke deres undervisning. Ut ifra det vi erfarer kan det virke som at en friluftslivsinteresse hos lærerne har sammenheng med hvilket natursyn og økologiske verdier de velger å formidle. Informant 2 konkluderer uansett med at “(...) det viktigste er at elevene blir kjent med naturen så de blir glade i den. Da vil de også ha en større forståelse om hvorfor det er viktig å ta vare på naturen og ha et bærekraftig perspektiv på alt en gjør i livet”.

For å oppsummere opplever vi at det finnes et fokus på økologisk bevissthet og kjennskap til natur blant informantene. Flertallet av intervjupersonene trekker fram respekt for natur, kjennskap til den og sporløs ferdsel som viktige element. Mye kan også tyde på at det eksisterer både livssentrerte og menneskesentrerte natursyn og verdier blant dem. I et økofilosofisk perspektiv vises det også flere tegn til holdninger og refleksjoner som kan stemme overens med både grunn- og dypøkologi. Alt i alt kan det virke som at lærerne har en felles oppfatning om at økologisk bevissthet er et iboende tema i undervisningen mot miljøbevissthet og bærekraftig utvikling.

4.4 Naturtilknytning

Naturtilknytning kan forklares som en følelsesmessig tilknytning til natur, som er nødvendig for en holdningsendring i friluftsliv. Dersom en skal utvikle naturtilknytning gjennom friluftslivsopplevelser, er en avhengig av blant annet tilhørighet, positive opplevelser og økologisk bevissthet (Nisbet et al., 2009, s. 717-718). Vi ønsker derfor å trekke fram lærernes

oppfatninger av naturmøtets potensiale i forbindelse med skolen og LK20s ambisjoner rundt miljøbevissthet, samt om naturtilknytning er noe lærerne inkluderer i undervisningen.

Flere av informantene gjorde oss oppmerksomme på at en må ut i elementet for å få grunnlaget til naturtilknytning og holdningsendring. Informant 4 trakk fram at “det går an å lese om friluftsliv og praktisere det etterpå, men å erfare det først og fremst er mitt motto”. Til spørsmålet om hvordan lærerne eventuelt benytter naturen for å oppnå målet om miljøbevissthet, svarer informant 2 at “jeg tar elevene med ut så de får se naturen, oppleve naturen, være i den og forhåpentligvis bli glad i den da”. Dette kan relateres til aktualiseringen av naturmøtets nødvendighet for å oppnå en følelsesmessig naturtilknytning.

Flertallet av informantene forsøker med andre ord å tilrettelegge for gode naturopplevelser, noe som ellers samsvarer med Dannevig & Aall (2018, s. 91) der naturtilknytning under visse omstendigheter kan foregå i organiserte former. Det å ta elevene med ut i naturen og legge til rette for gode naturopplevelser kan også stemme overens med Leirhaug et al. (2019, s. 20), der naturopplevelser, læring og erfaring gjennom direkte møter med fri natur står sentralt under tilnærmingen til friluftsliv. Både informant 2 og 4 trakk fram det å gi elevene gode og autentiske erfaringer i natur. Informant 1 understrekte også dette med å si at “jeg tror at elevene lærer bedre av å være ute. Jeg mener at alle fag kan være mer ute”.

Nisbet et al. (2009, s. 718) hevder videre at dersom en skal utvikle naturtilknytning gjennom friluftsliv, forutsetter det en viss økologisk bevissthet. I sammenheng med spørsmålet om lærerne benytter naturen i sin undervisning, responderer informant 2 med at “vi går ut når vi har forskjellige ting, tema og se på det, ta på det og er i det”. Videre utdyper han med et eksempel: “Av og til etter å ha jobbet med ulike emner i naturfag inne, kan jeg jo da vise dem ting i naturen som er veldig fasinende som de kan få en fasinasjon og glede av”. Informant 4 trekker også fram dette med å undervise teorien innendørs, før han tar med klassen ut. Han forklarer det blant annet med at “(...) ute legger jeg vekt på opplevelsen”.

Felles for lærerne som ble intervjuet kan det dermed se ut til at de praktiserer teoriundervisning innendørs før de drar ut i naturområder. Inne legger de blant annet vekt på å jobbe med økologisk bevissthet, mens utendørs står de positive naturopplevelsene i fokus. De fleste lærerne understreker dette med at de jobber med bærekraft og miljøbevissthet både ute og inne, men at de må ut i elementet for å finne de gode opplevelsene og erfaringene. Det kan derfor se ut til at flere av lærerne jobber mot økt naturtilknytning gjennom et søkelys på økologisk bevissthet inne, og positive naturopplevelser ute.

Selv om en tilsynelatende får positive opplevelser i natur og blir oppmerksom på utfordringene rundt bærekraft i undervisningen, kan det være vanskelig å kople den tillærte kunnskapen inn i den store sammenhengen. Informant 2 kom med et eksempel på dette:

Samtidig så ser man at vi kan snakke om en ting sånn som dette her med klima og sånne ting, men så er det sterke krefter andre steder i samfunnet som kan virke andre veien. Som dette her med forbruk, slik at en reflektert elev kan i det ene øyeblikket reflektere over dette med at vi må bruke mindre fossilt brensel og vi må slippe ut mindre CO2 som ikke er bra for klima. Så kan han i andre enden glede seg kjempemasse til å dra på båttur med en kjempestor båt med kraftig motor som familien akkurat har kjøpt seg, uten å kople at denne båten egentlig ikke er bærekraftig i det hele tatt. Og det er ikke bra for miljøet at man brenner opp 100 liter drivstoff på en helgetur bare for å bade litt. Man møter på dette da, at man ser at ungene er reflekterte og så ser man samtidig at samfunnet ikke alltid er der hvor ungene er i tankene.

Med utgangspunkt i informant 2 sine refleksjoner, kan en her trekke tråder til friluftslivsparadokset. Dannevig & Aall (2018, s. 88) beskriver friluftslivet fra å ha vært materielt enkelt til å bli praktisk enkelt. Båteksempelet over kan illustrere dette. Å benytte seg av en drivstoffslukende båt for å komme seg ut i naturen, eksemplifiserer Haukelands (2019) påstand om at friluftslivsaktivitet er blitt blant landets største klimaverstinger.

Ut ifra samtalene med lærerne kan det tolkes en generell bevissthet rundt naturtilknytning og dets sammenheng rundt holdningsendring. Alle lærerne ser en verdi i naturmøter for å oppnå læreplanmålene om miljøbevissthet og bærekraftig utvikling. De fleste trekker også indirekte fram behovet for positive opplevelser i natur for å hjelpe elevene til å bli mer miljøbevisst. Ingen av intervjupersonene nevnte den følelsesmessige tilknytningen til natur direkte, noe som kan ses i sammenheng med at det ikke var et direkte spørsmål i intervjuguiden. Likevel tydet mye på at det lå implisitt hos flere av dem. I tillegg poengterte samtlige av intervjupersonene at en må ut i naturen for å lære seg å gledes over den, og få erfaringer med den. De har dermed en tilsynelatende oppfatning av at naturopplevelser spiller en avgjørende rolle på veien mot målet om miljøbevissthet.

Det kan også se ut til at undervisningen i natur alene ikke er tilstrekkelig i det store bildet. En kan si at utviklingen av friluftslivet speiles av samfunnsutviklingen. Det vil si at det finnes større krefter i samfunnet som også spiller inn og påvirker folks holdninger i flere ulike

retninger, slik som en av informantene trakk fram. Oppsummert kan det uansett se ut til at naturmøter og friluftslivsopplevelser er noe lærerne prioriterer for å nå målene i læreplanen. Med andre ord vektlegger de å tilrettelegge muligheten for en viss naturtilknytning. Det hele kan konkluderes med at oppmerksomhet rundt og prioritering av friluftslivsopplevelser i naturområder i skoletiden ifølge lærerne trolig er av verdifull betydning.

4.5 Naturmøtets potensiale til holdningsendring

Måten vi i dag lever på fører til en distansering til naturen, der globale ødeleggelser og økokrise er potensielle utfall (Dannevig & Aall, 2018, s. 84; Setreng, 1976, s. 8). Det er og tidligere nevnt at en holdningsendring avhenger av naturtilknytning. Det kan derfor være interessant å se på hvordan lærerne oppfatter denne utfordringen, og hva de eventuelt fokuserer på for å utvikle naturtilknytning og økologisk bevissthet gjennom naturmøter i undervisningen. Tordsson (2005, s. 170) opplever friluftslivet som et resultat av moderniteten, og har gitt naturmøter en ny og opplevelsesbasert mening. Er det derfor grunn til å tro at tilrettelegging av naturmøter, naturtilknytning og kunnskap om økosystemet kan ha en innvirkning på elevenes holdninger til natur?

I overensstemmelse med Leirhaug (2010, s. 139) kan en utvikle naturvennskap gjennom naturmøter dersom møtet blant annet inkluderer glede, naturopplevelser og overskudd. Ut ifra samtalene med lærerne kom nettopp dette, viktigheten av glede i aktivitetene utendørs, tydelig fram som et argument for friluftslivets betydning i forbindelse med miljøbevissthet. Deriblant nevner informant 1 at "(...) gleden med å være ute først og fremst tror jeg er det viktigste" til spørsmålet om hvordan friluftsliv i skolen kan bidra til at elevene blir mer miljøbevisst. Informant 2 legger også til grunn at han selv har hatt stor glede av friluftsliv og vil formidle dette videre, før han forteller at det viktigste for han er "å få andre til å oppdage gleden i å være ute, og gleden ved å være i naturen og se hvor fin naturen er".

I tillegg kommer det fram at en av informantene også vektlegger dette med mestringsfølelse og overskudd. Blant annet forteller informant 2 at det å ha samme klasse over flere år gir en god mulighet for å utvikle dem som friluftslivsklasse. Som eksempel peker han på at "(...) en kan begynne med enkle turer og så bygge det ut og gå lenger og lenger turer, og gi dem mestringsopplevelse". Med andre ord kan det virke som tilrettelegging av glede og naturopplevelser med overskudd er av høy prioritet.

Det framkommer også at distansering til natur og økt teknologi i samfunnet generelt har en tendens til å påvirke elevenes holdninger. Sett i sammenheng med viktigheten av friluftsliv i skolen bekrefter en kommentar fra informant 4 dette: “Elever sitter for mye ved en skjerm og bør gå ut i virkeligheten og oppleve noe der. Og da er naturen selvsagt for oss som bor nærme den veldig viktig”. Dette kan konstatere tanken om at vårt levesett i dag fører til en distansering til natur. Barn og unge tilbringer tilsynelatende mye tid foran skjerm i stedet for å skaffe seg virkelige erfaringer i natur. En slik utvikling kan i verste fall føre til en ubevisst ødeleggelse av naturmangfoldet og økokrise (Setreng, 1976, s. 8). At informanten uoppfordret belyser dette kan antakeligvis tyde på at distansering til natur er en reell problemstilling i grunnskolen i dag. At friluftsliv og naturmøter i skolen med utgangspunkt i dette får en dobbel betydning, kan i dette tilfellet derfor virke noe sannsynlig.

Så langt har vi fått et bilde av lærernes oppfatninger og formeninger rundt friluftslivets betydning i skolen, med tanke på målene om bærekraft og miljøbevissthet. Vi ser at glede, naturopplevelser, mestring og overskudd står sentralt, samtidig som at en utbredt distansering kan skape komplikasjoner. Videre er det derfor nærliggende å undersøke hvordan lærerne i grunnskolen faktisk gjennomfører og tilrettelegger for naturmøter og naturtilknytning. Med utgangspunkt i dette er det relevant å trekke inn svaret vi fikk fra informant 2:

Det ikke alltid at jeg bruker så mye tid kanskje på å formidle det annet at jeg tar de med ut. Også viser vel sannsynligvis jeg glede med å være ute, og kanskje smitter det over på dem. Naturen i seg selv er ofte nok til å skape glede og engasjement hos elevene, sånn at jeg trenger ikke å være ute i skogen og si at “å se så flott det er her. Se på dette her”. De ser det ofte selv.

Slik vi tolker dette funnet kan det se ut til at de gode naturopplevelsene kan finne sted når aktivitetene er selvstyrt. Det vil si at naturen i seg selv er nok til å gi elevene muligheten til å samle gode og autentiske erfaringer under kontrollerte rammer, gjennom for eksempel lek. Dette er også noe informant 4 støtter opp under, da han beskriver “vitsen med å ta med folk ut er å la dem få erfare selv, i stedet for å misjonere for mye”. I tillegg utdyper han at det er “(...) et viktig element at alt de gjør er frivillig og lystbetont”.

Et annet aspekt som kan være relevant å trekke inn under hvordan en kan påvirke holdninger til natur, er sammenhengen mellom lærernes undervisning og miljøpsykologi. Ett av de miljøpsykologiske perspektivene tar for seg en teori der mennesker som bruker mye tid i naturen, uavhengig av grunnlag, til slutt vil begynne å bry seg om den (Kaplan, 2000, s. 496).

Et eksempel fra informant 2 kan stemme overens med dette: “Når barn får vært ute og prøvd å bevege seg rundt omkring i terrenget, i skogen, klatre og boltre seg i naturen, så ser jeg at de aller fleste har glede av det. Og får mer glede av det jo mer de gjør det”. Det kan tenkes at motivet bak kommentaren henger sammen med Kaplans teori. Å være i naturen og føle dens nytteverdi kan påvirke folks behov for å bevare naturen, selv om det i lengden vil være basert på et menneskesentrert natursyn.

Alt i alt ser det ut til at informantene har tro på at det de gjør har en innvirkning på elevenes holdninger. Samtidig kan det gis uttrykk for at en slik prioritering generelt avhenger av lærernes egne intensjoner og engasjement for undervisningen. Informant 2 trekker avslutningsvis inn følgende kommentar:

Jeg tror i hvert fall at hvis man selv er entusiastisk som lærer og viser glede om det man skal formidle, så er læringspotensialet hos elevene mye større om det er friluftslivet, bærekraft eller andre ting. Så er det avgjørende det at man har engasjement for det selv som lærer.

Kommentaren støttes opp av informant 3, som også forteller at en som lærer er nødt til å ha et ekstra driv for å kunne formidle gleden av å være ute. Med utgangspunkt i dette kan en antakelse derfor være at en som lærer muligens behøver egne positive erfaringer i natur for å formidle ekte glede. Spørsmålet en da kan stille seg er om lærernes egen kompetanse og naturtilknytning er en nødvendighet for å oppnå læreplanmålet om miljøbevissthet.

Læreren står relativt fritt til å velge læringsaktiviteter og -strategier i sitt fag (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3-4). Dermed spiller læreren en vesentlig rolle i avgjørelsen for hvor og hvordan undervisningen skal foregå. Ut ifra dette kan vi tolke at lærerens egen kompetanse og erfaring har betydning for mengden friluftslivsundervisning i skolen.

Informant 4 eksemplifiserer dette slik:

Når jeg ser hvordan noen lærere går ut og driver det på en utmerket måte, mens andre går ikke ut med mindre at de må, så får jeg mange anelser om hvordan de skal gjennomføre den nye planen uten å gå ut. Det ser jeg ikke for meg, for etter min mening så må en ut etter den nye planen.

Informant 1 poengterer også dette og legger til: “Egen friluftslivserfaring har nok en ganske stor betydning, da føler man seg kanskje tryggere å lære det bort (...) for mange så tror jeg at det er en barriere å ha den typen undervisning”. Videre utdyper hun: “Mange blir satt til å ha

for eksempel kroppsøving eller naturfag, men så har de egentlig ikke utdanning i det også blir det veldig sånn halvhjerta”.

Oppsummert kan det se ut til at flere av lærerne vi intervjuet vektlegger både glede, naturmøter og kjennskap til naturen i sin undervisning. I tillegg blir det nevnt overskudd og mestringsfølelse som viktige element. Økt distansering til natur gjennom en større digitalisert hverdag hos barn og unge kan virke som en krevende motpol til å nå målene om miljøbevissthet og bærekraftig utvikling. Avslutningsvis kom det også fram en tanke om lærerens eget engasjement for naturen som en avgjørende faktor i formidlingen av naturglede, der egen erfaring og kompetanse spiller en viktig rolle. På tross av utfordringene rundt distansering og kompetanse er det likevel totalt sett mye som tyder på at informantene sitter på en generell bevissthet rundt hvordan de ønsker å påvirke holdninger til natur i en mer miljøbevisst og bærekraftig retning.

5.0 Oppsummering og konklusjon

I oppgaven har hensikten vært å undersøke hvordan lærere i grunnskolen oppfatter og gjennomfører friluftslivsundervisning sett i lys av et bærekraftperspektiv. For å imøtekomme problemstillingen har vi gjennomført intervju med fire lærere på mellomtrinnet. Vi har sett på lærernes oppfatninger rundt friluftsliv og bærekraft i skolen, samt deres holdninger og verdier i sammenheng med et økofilosofisk perspektiv. Videre har vi belyst hvilke oppfatninger og refleksjoner lærerne har rundt friluftslivsopplevelser og naturmøter i forbindelse med læreplanens ambisjoner om miljøbevissthet og bærekraftig utvikling. Til slutt så vi på hvordan lærerne eventuelt inkluderer naturtilknytning i undervisningen for å oppnå en potensiell holdningsendring blant elevene. Lærernes egne erfaringer har sammen med relevant teori dannet grunnlaget for resultat- og diskusjonsdelen.

Vi fikk tidlig et inntrykk av at lærerne oppfattet friluftsliv som en viktig del i skolen. Flere av lærerne trakk friluftsliv fram som god læringsaktivitet knyttet til miljøbevissthet og bærekraftig utvikling. Det ble påpekt at friluftslivsundervisning fungerer som et viktig bindeledd mellom naturtilknytning, miljøbevissthet og bærekraft. Samtidig ble vi gjort oppmerksom på begrensende faktorer som tid og ressurser.

Vi opplevde at lærerne hadde en felles oppfatning om økologisk bevissthet som et iboende tema i undervisningen mot miljøbevissthet og bærekraftig utvikling. Samtlige trakk fram respekt for natur, kjennskap til den og sporløs ferdsel som viktige element. Mye tydet også på at det eksisterte både livssentrerte og menneskesentrerte natursyn blant dem, noe som trolig påvirker hvilke holdninger og verdier de velger å formidle videre.

Ut ifra det vi erfarte kan det også tolkes en generell bevissthet til naturtilknytning og dets sammenheng rundt holdningsendring. Alle lærerne så verdien i naturmøter for å oppnå læreplanmålene om miljøbevissthet og bærekraftig utvikling. Det kan se ut til at naturmøter og friluftslivsopplevelser er noe lærerne prioriterer, og at de dermed vektlegger å tilrettelegge muligheten for naturtilknytning.

Med bakgrunn i utfordringen rundt digitalisering og distansering til natur, så vi til slutt på hvordan lærerne jobber mot en mulig holdningsendring. Flere av dem nevnte glede, naturopplevelser, naturkjennskap, overskudd og mestring som viktige element. Samtidig ble det poengtert at det forutsetter et visst engasjement og kompetansenivå hos læreren, for å

utvikle en slik troverdig bevisstjøring av naturens egenverdi i forbindelse med holdningsendring.

Gjennom arbeidet med prosjektet har vi blant annet etablert mye kunnskap rundt lærernes oppfatning av LK20s ambisjoner om miljøbevissthet og bærekraftig utvikling. Ettersom læreplanen er forholdsvis nyetablert, kunne videre eventuelle forskningsprosjekt eksempelvis ta for seg en oppfølging av prosjektet da lærerne per nå har relativt liten erfaring med LK20. Det kunne også vært interessant å ta for seg et observasjonsstudium av undervisningen, eller forske på elevenes perspektiv og holdninger til natur. En annen vinkling kunne også vært å ta for seg utfordringen rundt digitaliseringen i grunnskolen, og hvordan dette eventuelt påvirker elevenes forhold til natur.

6.0 Litteraturliste:

- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS.
- Bischoff, A. (2000). Friluftsliv: i spennet mellom veiledning og undervisning: rapport fra dagsseminar 19. november 1999. FORUT og Høgskolen i Telemark.
- Bischoff, A. (2015). *Stier, mennesker og naturopplevelser*. Novus AS.
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dannevig, H. & Aall, C. (2018). Friluftsliv og bærekraft. I Magnussen, L. I. & Vold, T. (Red.), *Friluftsliv og guiding i natur: teori og praksis* (s. 81-92). Universitetsforlaget.
- Faarlund, N. (2015). *Friluftsliv: en dannelsesreise*. Ljø Forlag.
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I Steinsholt, K. & Gurholt, K. P. (Red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 175-203). Tapir Akademisk Forlag.
- Haukeland, P. I. (2011). Vær den forandringen du søker: der du er. I Synnevåg, V. R. & Solheim, R. E. (Red.), *Framtidsfrø: spirer til en bedre verden* (s. 206-213). Abakadabra.
- Haukeland, P. I. (2019, 5. juni). *Bærekraftparadokset i friluftsliv*. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://www.usn.no/aktuelt/nyhetsarkiv/kronikk-barekraftparadokset-i-friluftsliv>.
- Hverven, S. (2018). *Naturfilosofi*. Dreyers Forlag.
- Høyem, J. (2008). Miljøvennlig friluftsliv. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49(4), 629-637. Universitetsforlaget.

- Høyem, J. & Augestad, T. (2012). Hjelpekorps Fagblad for Røde Kors Hjelpekorps. Avsnitt: Ledelse og friluftsliv. Hentet 17.11.2020 fra <http://www.hjelpekorps.org/hjelpekorps/filer/aktuelt/fagblad/hjelpekorps-2012-1.pdf>.
- Høyem, J. & Fasting, M. L. (2019). Kunnskap i friluftsliv. I Hallandvik, L. & Høyem, J. (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (s. 33-49). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg.). Abstrakt forlag AS.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm AS.
- Kaplan, S. (2000). New Ways to Promote Proenvironmental Behavior: Human Nature and Environmentally Responsible Behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 491-508. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00180>.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, A. K (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Leirhaug, P. E. (2010). Grepet av natur?: Om friluftsliv, naturvennskap og miljøkrise. I Dahle, B. (Red.), *Arven og gleden - et festskrift til naturen* (s. 133-140). Tapir akademisk forlag.
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. A. (2016). Friluftsliv – et hovedområde i kroppsøvningsfaget? I Horgen, A., Fasting, M. L. & Lundhaug, T. (Red.), *Ute!: Friluftsliv: pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129-151). Fagbokforlaget.
- Leirhaug, P. E., Haukeland, P. I. & Faarlund, N. (2019). Friluftslivsveiledning som verdidannende læring i møte med natur. I Hallandvik, L. & Høyem, J. (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (s. 15-32). Cappelen Damm akademisk.

- Meld. St. 18 (2015–2016). Friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet. Klima- og Miljødepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/?ch=1>.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M. & Murphy, S. A. (2009). The Nature Relatedness Scale. *Environment and Behavior* 41(5), (715-740).
<https://doi.org/10.1177%2F0013916508318748>.
- Næss, A. (1999). *Økologi, samfunn og livsstil: utkast til en økosofi*. (5.omarb.utg.) Bokklubben dagens bøker.
- Næss, A. (1989). The environmental crisis and the deep ecological movement. *Ecology, Community and Lifestyle*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511525599.003>.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg.). Universitetsforlaget
- Setreng, S. K. (1976). *Økokrise, natur og menneske: en innføring i økofilosofi og økopolitikk*. Tapir.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tordsson, B. (2003). *Å svare på naturens åpne tiltale: en undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv på 1900-tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen*. [Doktorgradsavhandling]. Norges Idrettshøgskole, Institutt for samfunnsfag.
- Tordsson, B. (2005). Fritid, friluftsliv og identitet. I Safvenbom, R. (Red.), *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst: grunnbok i aktivitetsfag* (s. 162-186). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Tilpasset opplæring*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i naturfag* (NAT01-04).
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NAT01-04.pdf?lang=nob>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05).
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>.

7.0 Vedlegg:

7.1 Intervjuguide:

Takk for at du vil stille til intervju!

Formålet med intervjuet er å få et dypere innsikt i lærernes praktiske erfaringer og oppfatninger av fokuset på bærekraft i friluftslivsundervisningen i grunnskolen. Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak, og seinere transkribert for bruk i vår bacheloroppgave ved HVL. Materialet blir behandlet konfidensielt, det vil si at alle personopplysninger blir anonymisert i oppgaven. Om ønskelig kan vi sende ferdig transkribert materiale for gjennomlesing før analysering, slik at du har muligheten til å eventuelt rette opp/legge til flere opplysninger.

Husk at det er dine refleksjoner, tanker og erfaringer som er viktige for oss! Prøv og svar så utfyllende og ærlig som mulig, det finnes ingen fasitsvar. Vær heller ikke redd for å avbryte om det er noe som er uklart, eller som du vil legge til.

Spørsmål før i starter?

Friluftslivsbakgrunn:

1. Fortell kort om deg selv og din friluftslivserfaring

- Alder
- Utdanning - eventuell friluftslivsutdanning
- Antall år som lærer i grunnskolen, hvilke fag?
- Driver du med friluftsliv på fritiden? Hvilke aktiviteter/organisasjoner? Hvor mye og hvor ofte?
- Hvilken betydning har friluftslivet for deg?

2. Hva legger du i begrepet friluftsliv?

- Hva inngår i begrepet? Hvilke aktiviteter?

Friluftsliv og bærekraft i skolen**3. Synes du friluftsliv er viktig å formidle i skolen?**

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilke verdier er viktige for deg?

4. Bruker du naturen i din undervisning?

- Hvorfor? Hvilke aktiviteter?
- Opplever du at du får formidlet de verdiene du synes er viktig? Hvorfor/hvorfor ikke?

5. Hva mener du burde være viktig for elevene å lære innen friluftsliv?

- Opplevelser, ferdigheter
- Hvorfor/hvorfor ikke?

6. Føler du at du har tilstrekkelig med kunnskap og erfaring i friluftsliv for å legge opp til en god undervisning?

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Noen områder mer komfortable enn andre?

7. Opplever du noen spesielle utfordringer knyttet til friluftslivsundervisningen?

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Tid
- Elevforutsetninger
- Økonomi
- Egen kompetanse og ferdigheter
- Geografisk beliggenhet

8. Har du noen tanker rundt potensialet i naturen i forbindelse med læreplanens ambisjoner om miljøbevissthet?

- Er det noe du legger vekt på eller bruker i undervisningen?
- Hvorfor/ hvorfor ikke?

9. Har du fokus på bærekraft og miljøbevissthet i undervisningen ute i naturområder?

- Har du som lærer til hensikt å gjøre elevene mer miljøbevisste? Hvis ja, tror du det har en effekt?
- Hva legger du vekt på? Naturvenn, naturopplevelse, økologisk bevissthet, naturtilknytning, utstyr, etc.

10. I overordnet del i lærerplanen står det blant annet at “skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet.” Hva tenker du om dette målet?

- Er det gjennomførbart? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva skal til for å oppnå dette?
- Hvilken betydning tror du din friluftslivskompetanse og erfaring har å si her?
- Kan det gjøres noe annerledes i skolen med tanke på tilrettelegging her?
- Hvordan/hvorfor ikke?

Avslutning

11. Er det noe du vil utdype eller legge til?

12. Har du noen siste spørsmål?

Takk for at du tok deg tida til å delta i prosjektet!

7.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema:

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Friluftsliv og bærekraft i skolen: - En kvalitativ studie om læreres oppfatninger av friluftslivsundervisning og bærekraft i grunnskolen”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan grunnskolelærere oppfatter og gjennomfører friluftslivundervisningen i naturområder sett i lys av et bærekraftperspektiv. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet med vårt prosjekt er å se på hvordan friluftslivundervisningen blir lagt opp i barneskolen. I læreplanen står det blant annet at elevene skal utvikle naturglede og respekt for natur, noe som er svært relevant i dagens samfunn der klimakrise og økt digitalisering er aktuelle problemstillinger.

I dette prosjektet vil vi finne ut hvordan lærere i grunnskolen gjennomfører undervisningen i naturområder sett opp mot det nevnte læreplanmålet. I tillegg vil vi finne ut hvordan bærekraft i undervisningen oppfattes av lærerne, og videre hvordan dette formidles i skolen.

Problemstillingen vår er derfor som følger:

“Hvordan oppfatter og gjennomfører lærere i grunnskolen friluftslivsundervisning i naturområder sett i lys av et bærekraftperspektiv?”

Prosjektet vil utgjøre vår bacheloroppgave på friluftslivsstudiet ved *Høgskulen på Vestlandet, avdeling for lærerutdanning og idrett, Sogndal*.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet, HVL, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å besvare vår problemstilling ønsker vi å intervju et lite utvalg grunnskolelærere fra ulike skoler. Dette er for å kunne gå i dybden og få et innblikk i deres praktiske erfaringer og

opplevelser i kontekst. Vi trenger derfor deg som grunnskolelærer og dine praktiske erfaringer til å svare på vår problemstilling. Vi setter stor pris på om du har mulighet til å delta i vårt prosjekt!

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi gjennomfører et intervju på ca. 30 minutter. Vi kommer til å ta lydopptak og notater fra intervjuet. Intervjuet vil inneholde spørsmål knyttet til din personlige erfaring innenfor friluftsliv, hvordan du tar i bruk dette i undervisningen, og hva du tenker om elevenes forhold til friluftsliv og natur.

Vi har stor forståelse for læreres travle hverdag, og vil derfor forsøke å være så fleksible og kortfattet som mulig.

Det er frivillig å delta

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

Av hensyn til smittevern gjennomfører vi om mulig intervjuene over nett eller telefon for å overfølge retningslinjene for Covid-19.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun benytte opplysningene om deg til formålene som beskrevet i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptakene og notatene vi gjør underveis i intervjuet er kun for vårt eget bruk. Det er kun vi som studenter og vår veileder som vil ha tilgang på opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med et fiktivt navn som lagres i et eget dokument adskilt fra øvrige data. I selve bacheloren vil vi ta i bruk de fiktive navnene og ingen opplysninger om deg vil bli publisert i oppgaven. Om vi oppnår resultatet A eller B, vil bacheloren bli publisert i høgskolens arkiv slik at alle som ønsker kan lese den i etterkant. Her vil kun selve bacheloren bli lagt ut med de fiktive navnene og det skal ikke være mulighet for å koble dere opp til oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes den 11. desember 2020.

Både notatene, lydopptakene og øvrige dokumenter hvor vi kan finne dine personopplysninger vil bli slettet så fort som mulig etter dette. Informasjonen skal ikke lagres for videre oppfølging eller etterprøvbarhet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag Høgskolen på Vestlandet, HVL, 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:

- *Håvard Grøteide ved Høgskolen på Vestlandet, avdeling Sogndal - tlf: 576 76 312*
- *Helle Seiertun Bjerke – tlf. 99435533 og Hedda Romberg – tlf: 46473049*
- *NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.*

Med vennlig hilsen

Helle Seiertun Bjerke & Hedda Romberg – studenter

Håvard Grøteide - veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Friluftsliv og bærekraft i skolen: En kvalitativ studie om læreres oppfatninger av friluftslivsundervisning og bærekraft i grunnskolen” og samtykker til å delta i et intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 11. desember 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)