



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Friluftslivsundervisning på leirskole og det  
tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling

Outdoor education in school camps and the  
interdisciplinary theme of sustainable  
development

**Lina Henriette Nygård**

Master i idrettsvitenskap

Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett/Institutt for idrett,  
kosthold og naturfag

Veiledere: Tom Lund, Gustav Bille Lundager Tøstesen og Petter  
Erik Leirhaug

15.mai 2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle  
kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.



## Forord

Det er med blandede følelser jeg nå leverer min masteroppgave. Oppgaven representerer en prosess som har vært spennende, utviklende og lærerik, men også til tider frustrerende og tidkrevende. Friluftslivet har gitt meg mye både gjennom oppvekst med familie og venner, men også gjennom skole, i organiserte former og ikke minst leirskolen. Det å kunne forske på friluftslivsundervisning på leirskolen og bidra til økt kunnskap på feltet har derfor gitt meg stor glede og en følelse av å kunne gi noe tilbake. Likevel velger jeg, som mange andre friluftslivforskere før meg, å trekke frem paradokset ved å sitte inne foran en skjerm til fordel for å være ute i naturen. Heldigvis valgte jeg et prosjekt hvor deler av datainnsamlingen ble gjennomført utendørs.

Jeg vil gjerne benytte anledningen til å takke ulike bidragsyttere i prosjektet. En spesiell takk til de tre leirskolene som tok meg godt imot og leirskolelærerne som stilte villig opp til å bli intervjuet, samt lot meg få innsikt i deres friluftslivsundervisning. Takk til veilederne mine Tom Lund, Gustav Bille Lundager Tøstesen og Petter Erik Leirhaug for gode tilbakemeldinger og støtte.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til Kari, Therese og Anna-Kristin for korrekturlesing og hjelp. Medstudenter har også bidratt med støtte og inspirerende diskusjoner, samt påminnelse om viktigheten av gode lunsjer. Det er med vemod jeg innser at masteroppgaven setter et punktum for en uforglemmelig studietid i Sogndal.

Selv om det er en følelse av avslutning, ser jeg også fremover og erkjenner at denne oppgaven bare markerer begynnelsen på en reise for økt kunnskap og bidrag til friluftslivsfeltet. Jeg håper at min forskning kan være til nytte og inspirasjon for andre, og at den kan bidra til videre utforskning og forståelse av friluftslivsundervisning på leirskolen.

Sogndal, mai 2023

Lina Henriette Nygård

# Sammendrag

Forskningen på leirskole er minimal, til tross for at mange elever har erfaring med det i løpet av grunnskolen. I de senere årene har det blitt mer oppmerksomhet rundt bærekraftig utvikling, som også har fått solid plass i læreplanen for skolen gjennom det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Friluftslivsundervisning har stått sentralt i leirskolenes virke og er ofte nevnt i sammenheng med bærekraftig utvikling. Gjennom friluftslivsundervisning kan elever blant annet lære om hvordan man skal bevare biologisk mangfold og redusere miljøpåvirkning. I dette prosjektet har jeg fulgt tre leirskolelærere i en leirskoleuke for å få innsikt i deres friluftslivsundervisning i lys av bærekraftig utvikling som temaet. Oppgavens problemstilling lyder som følger:

*Hvordan gjennomfører leirskolelærere friluftslivsundervisning sett i lys av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling?*

For å besvare denne problemstillingen gjennomførte jeg observasjoner på tre ulike leirskoler og intervjuet en leirskolelærer på hver skole. Gjennom studien identifiserte jeg fem kategorier som var tydelige i friluftslivsundervisningen. Disse kategoriene danner grunnlaget for å forklare og drøfte hvordan leirskolelærerne gjennomførte undervisning som kunne knyttes til bærekraftforståelser. Ved å bruke NatCul-matrisen og Pierre Bourdieus begreper undersøkte jeg hvilke syn på naturen som var fremtredende i leirskolelærerens undervisning. Disse synene bidro til å forstå undervisningens tilknytning til bærekraftig utdanning. Videre analyserte jeg fram fire kategorier som var sentrale i leirskolelærerens etablerte praksis for å forstå bakgrunnen for natursynet som viste seg i friluftslivsundervisningen.

Gjennom denne studien håper jeg å bidra til økt kunnskap om friluftslivsundervisning på leirskole og hvordan det kan knyttes til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Ved å utforske ulike natursyn og analysere leirskolelærerens praksis, gir studien innsikt i sammenhenger med bærekraftig utvikling og de faktorer som påvirker undervisningen. Dette kan være nyttig for å videreutvikle leirskoleundervisningen og legge til rette for en bærekraftsutdanning i fremtiden.

Nøkkelord: leirskole, friluftslivsundervisning, bærekraftig utvikling, tverrfaglig tema, LK20, leirskolelærere, kvalitativ metode

## Abstract

The research on outdoor education camps is minimal, despite many pupils having experienced it during primary school. In recent years, there has been an increasing focus on sustainable development, which has been substantially integrated into the school's curriculum through the interdisciplinary theme of sustainable development (Norwegian Ministry of Education and Research, 2017b). Outdoor education has been central to the school camp work and is often mentioned in relation to sustainable development. Through outdoor education, pupils can learn about preserving biodiversity and reducing environmental impacts. In this project, I followed three outdoor education instructors for a school camp week to gain insight into their outdoor education practices in the context of sustainable development. The research question of the present study is:

*"How do school camp teachers implement outdoor education in the context of the interdisciplinary theme of sustainable development?"*

To answer said research question, I conducted observations at three different school camps and interviewed one teacher at each camp. During the study, I identified five categories that were prominent in outdoor education practices. These categories formed the basis for explaining how the teachers' implemented lessons that could be linked to understandings of sustainability. By using the NatCul-matrix and Pierre Bourdieu's theory, I examined what views of nature that were prevalent in the teachers' instructions. These views helped in understanding the connection between outdoor education and sustainable education. Furthermore, I analyzed four categories central to the teachers' established practices in order to understand the underlying nature views reflected in outdoor education.

Through the present study, I aim to contribute to increase knowledge about outdoor education in school camps and how it can be linked to the interdisciplinary theme of sustainable development. By exploring different perspectives on nature and analyzing the teachers' practices, the study provides insights in connections with sustainability and the factors that influence outdoor education. This can be valuable for further development in school camp education and facilitating a sustainability education in the future.

Keywords: school camp, outdoor education, sustainable development, interdisciplinary theme, LK20, school camp teachers, qualitative method.

# Innhold

Forord .....	iii
Sammendrag .....	iv
Abstract .....	v
1.0 .....	Innledning ..... 1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.1.1 Leirskolens plass i skolen .....	2
1.1.2 Bærekraftbegrepet .....	4
1.2 Formål og Problemstilling .....	5
1.3 Oppgavens struktur.....	5
1.4 Friluftslivsundervisning .....	6
1.4.1 Friluftslivsundervisningens historie .....	7
1.4.2 Friluftslivsundervisning i læreplan og skole .....	9
1.4.3 Friluftslivsundervisning på leirskole .....	10
1.5 Bærekraftig utvikling.....	11
1.5.1 BU og friluftsliv .....	13
1.5.2 Tidligere forskning – friluftslivsundervisning på leirskole og BU .....	15
2.0 Teori.....	16
2.1 Bourdieus teori.....	16
2.1.1. Felt .....	17
2.1.2 Habitus.....	17
2.1.3 Doksa og kapital.....	19

2.2 Bærekraftskapital og bærekraftshabitus .....	19
2.2.1 Utfordringer i dagens skole .....	20
2.2.2 Bærekraftskapital og bærekraftshabitus i skolen.....	22
2.2.3 Innramming av lærerens rolle .....	23
2.3 Et økokritisk perspektiv og NatCul-matrisen .....	25
2.3.1 Et økokritisk perspektiv .....	25
2.3.2 NatCul-matrisen.....	26
3.0 Metode .....	30
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	30
3.1.1 Hermeneutisk forskning .....	31
3.1.2 Hermeneutisk sirkel.....	31
3.1.3 Forforståelse og forskerrolle .....	32
3.2 Kvalitativ metode .....	33
3.2.1 Deltakende observasjon .....	34
3.2.2 Semistrukturert intervju .....	36
3.2.3 Transkripsjon .....	37
3.3 Utvalg .....	37
3.4 Analyse av datamateriale.....	38
3.4.1 Tematisk analyse .....	39
3.5 Forskningsetikk .....	42
4.0 Funn og diskusjon.....	44
4.1 Ulike fremstillinger av BU i leirskolelærernes praksis.....	45
4.1.1 Friluftslivsundervisning med dyr .....	45

4.1.2 Den maritime friluftslivsundervisningen .....	49
4.1.3 Friluftslivsundervisning i skog og fjell .....	52
4.1.4 Bruk av nærmiljø, historie og kultur i friluftslivsundervisningen .....	54
4.1.5 Fokus på den gode opplevelsen i friluftslivsundervisningen.....	57
4.2 Ulike natursyn: er friluftsliv mål eller middel .....	60
4.3 Dominerende tendenser i leirskolelærerens etablerte praksis .....	62
4.3.1 Leirskolens tradisjon .....	63
4.3.2 Tid .....	66
4.3.3 Implementering av det tverrfaglige tema BU fra LK20 .....	69
4.3.4 BU – et utfordrende tema .....	72
5.0 Avsluttende ord .....	75
5.1 Konklusjon.....	75
5.2 Veien videre .....	76
5.3 Kritiske refleksjoner .....	77
Litteraturliste.....	79
Vedlegg 1: observasjonsskjema .....	85
Vedlegg 2: intervjuguide .....	87
Vedlegg 3: informasjonsskriv .....	88
Vedlegg 4: Prosjektvurdering av NSD.....	92



# 1.0 Innledning

I denne oppgaven undersøker jeg friluftslivsundervisning på leirskole og setter det i sammenheng med det tverrfaglige temaet om bærekraftig utvikling (BU) fra læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20). BU er et tema som blir mer og mer aktuelt og har nå en enda mer sentral plass i skolesystemet gjennom å være et av de tre tverrfaglige temaene i LK20. Det finnes mange teorier og strategier for hvordan elever skal lære om BU, og friluftslivsundervisning er en tilbakevendende tilnærming (se fr eks. Gurholt, 2015; Leirhaug et al., 2020).

En av de arenaene som elever møter med stort fokus på friluftslivsundervisning er leirskolen. Leirskolene har en lang tradisjon i det norske skolesystemet og er kjent for å undervise i nær kontakt med naturen og lokalsamfunnet. I en tid hvor det er økende fokus på å endre samfunnet i en mer bærekraftig retning, er utdanning en fellesnevner som spiller en viktig rolle (FN-sambandet, 2021; Kvamme & Sæther, 2019; Sinnes, 2021; Straume, 2017).

I dette masterprosjektet forsker jeg på hvordan leirskolelærere gjennomfører friluftslivsundervisning sett i lys av det tverrfaglige temaet om BU. Ved å undersøke dette feltet håper jeg å medvirke til økt kunnskap om hvordan friluftslivsundervisning kan bidra til å formidle og engasjere elever i bærekraftig utvikling. Gjennom en grundig analyse av leirskolelærernes praksis og deres tilnærming til BU i friluftslivsundervisningen, søker jeg å identifisere suksessfaktorer, utfordringer og eventuelle barrierer som påvirker undervisningens effektivitet og relevans. Resultatene av denne forskningen vil kunne gi verdifulle perspektiver og innsikt for lærere, skoleledere og utdanningsmyndigheter som ønsker å styrke integreringen av BU i friluftslivsundervisningen og videreutvikle leirskolens rolle som en viktig arena for læring om bærekraftig utvikling.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det er flere grunner til at jeg har valgt dette temaet for masteroppgaven. Først og fremst har min egen utdanning spilt en viktig rolle. Som en utdannet friluftslivspedagog og kroppsøvlingslærer, har jeg allerede interesse og kunnskap om fagområdet. En annen faktor

som har påvirket mitt valg av tema er min interesse for natur og friluftsliv. Jeg har alltid hatt en fascinasjon for naturen og glede av å være utendørs. Dette temaet, som tar utgangspunkt i friluftslivsundervisningen på leirskole, gir meg mulighet til å kombinere friluftsliv med min faglige bakgrunn. Videre har min utdanning gitt meg innsikt i det tverrfaglige temaet BU og gjort meg nysgjerrig på hvordan temaet kan brukes i undervisningen. Temaet engasjerer meg sterkt, i tillegg til at det er et viktig element i læreplanverket. Å diskutere dette i oppgaven gir meg en unik mulighet til å utforske betydningen av BU i sammenheng med friluftslivsundervisning på leirskole. Samlet sett er det altså flere faktorer som har ført til at jeg har landet på dette valget. Min utdanning, interesse for natur og friluftsliv har spilt en stor rolle. I tillegg gir temaet rom for å utforske natur- og miljøansvarlighet, noe som er både relevant og aktuelt i dagens samfunn.

### **1.1.1 Leirskolens plass i skolen**

I 2019 ble det lovfestet at «alle kommuner må tilby leirskoleopphold eller annen skoletur som en del av grunnskoleopplæringen» (Opplæringsloven, 1998, §13–7b). Gjennom et leirskoleopphold vil elevene få mulighet til å oppleve et nytt naturmiljø, og de vil være hjemmefra i minst tre døgn, kanskje for første gang. Norsk leirskoleforening (NFL) hevder at leirskolen ikke bare er en dannelsesreise hvor elevene må klare seg mer på egenhånd i en uke, men også et gjennomarbeidet pedagogisk opplegg hvor læreplanmål imøtekommes med praktisk læring på en annerledes og etter deres syn «bedre» måte (Norsk leirskoleforening, u.å.-b). Repp (1977) drøftet leirskolens utvikling og plasserte arbeidet i leirskolene i en større pedagogisk ramme og danningstradisjon allerede i 1970-åra. Utover 1980-åra og fram mot årtusenskiftet ble leirskolenes pedagogiske tenkning, didaktikk og friluftslivsundervisning utviklet i samspill med utvikling av uteskole som arbeidsform i skolen (Rudaa & Thorsen, 2018).

Det er mange forslag til hvordan leirskolene kan velge å følge LK20, Læreplanverket for kunnskapsløfte, men læreplanen i seg selv stiller ikke krav til hva et leirskoleopphold skal inneholde. Under hovedmål for Norsk leirskoleforening (NLF) står det skrevet at «leirskolen ønsker å gi elevene gode naturopplevelser og økt forståelse for naturen gjennom et enkelt friluftsliv og praktiske tverrfaglige arbeidsmåter med høy grad av elevmedvirkning» (Norsk leirskoleforening, u.å.-c). Med friluftslivsundervisning gjennom flere dager i strekk tyder mye på at dette er en arena hvor man kan rette fokuset mot BU.

Rudaa og Thorsen (2018, s. 79) påpeker at det ble stadig mer kommersiell fritid på 2000-tallet. På bakgrunn av leirskolenes nærkontakt med naturen som gir motivasjon og læring i seg selv påpeker de at leirskole kan være en viktig motvekt til nettopp dette. På en leirskole hvor mye av undervisningen innebærer friluftsliv og foregår i naturen, kan undervisningen brukes til å fremme kritisk refleksjon om forholdet mellom menneskene og naturen og hvordan man kan få et bærekraftig forhold til den.

Mange tar det for gitt at friluftslivsaktiviteter er miljøvennlige og fremmer gode verdier, likevel finner Høyem (2020) at dette ikke alltid er tilfellet. Bærekraftig atferd forutsetter refleksjon over forholdet mellom mennesker og natur, og friluftsliv alene er ikke nødvendigvis nok til å fremme denne refleksjonen (Høyem, 2020, s. 1). Dannevig og Aall (2018) hevder at friluftslivsaktiviteter er spesielt viktig for å utvikle naturtilknytning og økologisk bevissthet. «Økologisk bevissthet forutsetter evne til empati for naturen, også ting i naturen vi ikke kjenner gjennom egen erfaring» (Dannevig & Aall, 2018, s. 10). Videre understreker Dannevig og Aall (2018, s. 10) at friluftslivet må settes inn i en ramme som understøtter naturtilknytningen for å endre grunnleggende kulturelle preferanser og verdisyn. Noen klarer dette ved å reise på tur alene, andre må ha veiledning gjennom organisert friluftsliv som man blant annet kan få gjennom undervisning på leirskole.

Til bærekraftsparadokset hører historier om hvordan ferdighet og prestasjon i naturen fører til at mange ønsker det nyeste utstyret og bekledning, i tillegg til å oppsøke de eksotiske destinasjonene for å oppleve de ekstreme aktivitetene. Selv om disse menneskene lever og ånder for opplevelser i naturen, betyr det ikke at de gjør det som nødvendigvis er best for den. Mange glemmer det tradisjonelle friluftslivet til fordel for prestasjoner, action og spenning. Forskning viser at friluftsliv er en av fritidsaktivitetene som har størst miljøpåvirkning, og de som bedriver friluftslivsaktivitet har liten innsikt i hvorfor dette er tilfellet (Gruas et al., 2020; Hille et al., 2007). En nasjonal undersøkelse gjennom Vestlandsforskning knyttet til klimaavtrykk i norsk fritidsbruk viser at «tradisjonelt friluftsliv» er den tredje største energiforbrukeren av de 30 kategoriene (Hille et al., 2007).

Leirskolene, på sin side, sier de «utvikler undervisningsprogram som belyser sammenhengen mellom lokalhistorie og endringer i samfunn og natur» (Rudaa & Thorsen, 2018, s. 79). De ønsker å undervise elevene i autentiske situasjoner i naturen i nærområdet, hvor det ikke er nødvendig med det nyeste utstyret eller ekstreme opplevelsesaktiviteter, de søker mer mot lavterskel tradisjonelt friluftsliv. Sikkerhet har stått i fokus og «... foreningen ville ikke under

noen omstendigheter ta ansvar for å sette elevene i situasjoner som kunne bety risiko for skade» (Rudaa & Thorsen, 2018, s. 18–19).

### **1.1.2 Bærekraftbegrepet**

I studien forsker jeg på sammenhengen mellom friluftslivsundervisning på leirskole og det tverrfaglige temaet BU. Derfor retter jeg nå oppmerksomheten mot bærekraftbegrepet. BU er et aktuelt tema både nasjonalt og globalt, og det omfatter klima og miljø, økonomi og sosiale forhold som må ses i sammenheng for å oppnå bærekraftige løsninger (FN-sambandet, 2021). I denne oppgaven fokuserer jeg spesifikt på klima- og miljøaspektet ved bærekraftbegrepet.

Når man engasjerer seg i klimadebatten, blir friluftsliv et sentralt begrep. I formålsparagrafen til opplæringsloven står det at skoleundervisningen skal bygge på grunnleggende verdier som respekt for menneskeverdet og naturen, samt fremme evnen til å tenke kritisk, handle etisk og være miljøbevisst (Opplæringsloven, 1998, § 1–1).

Dannevig og Aall (2018, s. 10) hevder at økologisk bevissthet kan tolkes som et bærekraftig verdisyn, kulturelle preferanser og naturtilknytning som kan utvikles gjennom friluftsliv. Økologisk bevissthet gjennom friluftsliv kan derfor bidra til å skape de grunnleggende verdiene som respekt for menneskeverdet og naturen, samt evnen til å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst.

Skolen er en viktig arena som når alle, og den spiller en sentral rolle i å påvirke barn og unge i en mer bærekraftig retning. LK20 presenterer de tre tverrfaglige temaene Folkehelse og livsmestring, BU og demokrati og medborgerskap. Trond Setlo, leder av NLF, hevder at disse temaene ligger i kjernen av leirskoleidéen (2018, s. 136). NLF organiserer 52 leirskoler spredt over hele landet og er en pedagogisk interesseforening som på fritt grunnlag samarbeider med aktuelle myndigheter og andre organisasjoner. Deres formål er å utvikle et mangfoldig leirskoletilbud med høy kvalitet hvor de har et mål om at alle elever skal få flere opphold på leirskole i løpet av skolegangen. NLF ønsker «å sikre elevene et pedagogisk tilrettelagt leirskoleopphold i tråd med gjeldene læreplan» (Norsk leirskoleforening, u.å.-d).

Leirskolene har som mål å bruke friluftslivet for å fremme læring om BU og de er derfor en læringsarena i framtidens skole (Setlo, 2018). Begrunnelsen kommer fra at «elevene får fysisk aktivitet gjennom variert friluftsliv, praktisk læring i ett med naturen, løse nye oppgaver gjennom samarbeid, samhandle bevisst og ansvarlig, kulturell forståelse med respekt for

ulikheter og ta miljøhensyn» (Setlo, 2018, s. 136).

Det er uklart om man kan koble en sammenheng mellom friluftslivsundervisningen på leirskole opp mot det tverrfaglige tema BU. Abelsen og Leirhaug (2017, s. 28) konkluderer «...med at det knapt finnes empirisk forskningsbasert kunnskap om *den erfarte læreplan* av norsk skoles friluftslivso pplæring».

## 1.2 Formål og Problemstilling

Den oppfattede læreplanen og undervisningspraksisen er et resultat av leirskolelærerens tolkning og kan være formet av leirskolens praksis og leirskolelæreren som menneske. Leirskolelærerens autonomi bidrar til tolkninger av skolens læreplan (Dale, 2001, s. 3). Derfor vil deres evne til å forstå og bruke det tverrfaglige temaet BU påvirke hvordan det brukes i leirskolesammenheng. Det er uklart om man kan koble en sammenheng mellom friluftslivsundervisning på leirskole og det tverrfaglige temaet BU.

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan leirskolelærere gjennomfører friluftslivsundervisning i lys av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Oppgaven tar utgangspunkt i leirskolelærerens legitime undervisningspraksis og anvender Bourdieus teori som den teoretiske hovedrammen. Problemstillingen for masteroppgaven er formulert slik:

*«Hvordan gjennomfører leirskolelærere friluftslivsundervisning sett i lys av det tverrfaglige temaet BU?»*

## 1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er organisert i fem kapitler. I kapittel 1 gir jeg en oversikt over friluftslivsundervisningens historie, både i skolen generelt og på leirskole spesifikt. Jeg utforsker også begrepet bærekraftig utvikling både generelt og innen skolesammenheng. Formålet med dette kapittelet er å etablere en forståelse og et fundament for å forstå hvordan friluftslivsundervisning på leirskolen utføres, og hvordan det kan kobles til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling.

I kapittel 2 presenterer jeg relevant teori som vil bidra til å svare på problemstillingen. Jeg har valgt å bruke Bourdieus teori som hovedramme for prosjektet, og jeg utforsker begrepene habitus, kapital, felt og doksa i denne sammenhengen. Jeg knytter også Bourdieu til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling ved å undersøke begrepene bærekraftshabitus og bærekraftskapital. Videre i 2.3 utforsker jeg det økokritiske perspektivet og presenterer NatCul-matrisen.

I kapittel 3 tar jeg for meg metoden som er benyttet i studien. Jeg gir en grundig gjennomgang av valg av metode, vitenskapsteoretisk forankring, min forforståelse, og bruker både observasjon og intervju som kvalitative metoder. Jeg beskriver også utvalget, analysen og forskningsetikk i denne delen av oppgaven.

Kapittelet 4 inneholder funn og diskusjon, og er delt inn i tre underkapitler. Først presenterer jeg de ulike fremstillingene av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i leirskolelærernes praksis, og identifiserer fem kategorier som fremkommer gjennom analysen. Deretter diskuterer jeg de ulike perspektivene på natur som kommer til syne i lærernes praksis. Til slutt diskuterer jeg de dominerende tendensene i leirskolelærernes etablerte praksis, og identifiserer fire underkategorier som er fremtredende basert på analysen.

I kapittel 5 oppsummerer jeg de mest fremtredende funnene i studien og avslutter med å gi forslag til videre forskning og presentere kritiske refleksjoner. Dette kapittelet fungerer som en konklusjon av prosjektet og gir en oppsummering av hovedfunnene som er presentert gjennom oppgaven.

## **1.4 Friluftslivsundervisning**

Blant det norske folk har friluftsliv en lang tradisjon og det utgjør en viktig del av kulturen gjennom blant annet jakt, sanking og søndagstur. I de senere årene har friluftsliv også blitt assosiert med actionfylte aktiviteter som paragliding, stisykling og frikjøring. Politisk blir friluftsliv definert som: «opphold og fysisk aktivitet i friluft med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (Meld. St. 18, (2015-2016), s. 10). Denne definisjonen er omdiskutert med tanke på at mange driver friluftslivsaktiviteter utenom fritiden som for eksempel reiseliv og utdanning. Politisk understrekes det at friluftsliv skal være naturvennlig ferdsel med

ansvarsfull bruk av naturen (Meld. St. 18, (2015-2016), s. 11). I skolen har friluftsliv vært en del av læreplanverket siden Normalplanen i 1939. Dagens læreplan LK20 har også et fokus på friluftsliv som blir nevnt blant annet i kjerneelement i læreplanen for kroppsøving og under det tverrfaglige temaet BU. Norsk skole har en kompetansebasert læreplan med stor frihet hva det gjelder lærerens valg for innhold, arena og metode i undervisning (Sæle & Hallås, 2020, s. 116). I undervisning både på skolen og leirskolen er det lærerens tolkning av læreplanen som kommer til uttrykk, og hvordan læreren legger opp undervisningen er opp til hver enkelt skole og lærer.

Lund (2022, s. 22) hevder det er viktig å påpeke at friluftslivsundervisning er en arena med verdier som er i konflikt, og viser til bærekraftsparadokset i friluftsliv. Han refererer til Gelter (2010) som hevder at global og kommersiell påvirkning har skapt et skille mellom tradisjonelt verdidrevet friluftsliv og moderne friluftsliv. Backman (2011, s. 284) hevder at det tradisjonelle friluftslivet har dype økologiske verdier, mens det mer moderne friluftslivet fokuserer på ferdighet og prestasjon i naturen. Den moderne måten å drive friluftsliv kan føre til at man utnytter naturen til fordel for å ta vare på den.

I 1.4 skal jeg gjøre rede for friluftslivsundervisningens historie og friluftslivsundervisning på leirskole i dag.

#### **1.4.1 Friluftslivsundervisningens historie**

Mange forbinder friluftsliv med noe vi gjør på fritiden, uten en spesiell tanke om pedagogikk, undervisning eller tematikk. Friluftslivspedagogikken skiller seg fra det vanlige friluftslivet ved at det trekkes ut av det spontane og inn i kurs og opplæring (Bischoff, 1999 referert i Vikene et al., 2016, s. 107). Friluftslivsundervisningen i skolereg, inkludert leirskolenes bidrag skal «(...) legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 17). I nyere pedagogisk debatt har forholdet mellom «undervisning» og «læring» vært omdiskutert. Biesta (2021) hevder at begrepet «læring» blir innholdsløst dersom det ikke knyttes opp mot hva som skal læres om. Ordet «læring» kan knyttes til begreper som informasjon, forståelse, ferdighet og holdning, derfor foreslår han å bruke begrepet «undervisning» i større grad. Der læring gjerne knyttes til produkt i form av læringsutbytte, handler undervisning mer om selve prosessen fram til resultatet, hva som er formålet, innholdet og forholdet mellom elevene og elev og lærer. I oppgaven peker bruken av undervisning og friluftslivsundervisning til

handlinger som gjennomføres i en mer eller mindre bestemt sammenheng til en gitt tid.

Friluftslivets økende plass i skolen trekkes tilbake til «ulykkespåskan» i 1967 hvor 17 personer på fjelltur mistet livet (Horgen, 2017). Ulykken skapte en debatt om det trengtes opplæring innenfor friluftsliv for å kunne ferdes trygt. En av de mest sentrale aktørene er Nils Faarlund som opprettet Norges Høyfjellskole samme år som «ulykkespåskan» (Leirhaug et al., 2019, s. 16). Naturvern var en viktig faktor for Nils Faarlund som ønsket å danne naturvennskap hvor friluftsliv var et liv i mest mulig harmoni med naturen (Faarlund, 2015; Vikene, 2022). I 1972 ble friluftsliv et fordypningsemne ved Norges idrettshøgskole, bygget på Faarlund sine tanker om friluftsliv og naturvern (Vikene, 2022). Friluftslivspedagogikk blir av Leirhaug et al. (2019, s. 19) beskrevet som et begrep eller fagfelt hvor de viktige faktorene er opplæring, undervisning, formidling, levendegjøring, forskning, teoriutvikling og utforskning av nye praksiser innenfor friluftsliv. Tradisjonell friluftslivsundervisning fremmer personlige opplevelser i naturen der individet søker en dypere forbindelse med naturen og blir en miljøbevisst samfunnsborger (Leirhaug et al., 2019).

Ut fra Faarlund (2015) kan vi skille friluftslivsundervisning fra andre undervisningsformer ved at de som deltar er med i et fellesskap og læreren fungerer som en «vegleder». «Vegleder» er en betegnelse utviklet av Faarlund i tråd med hans tanker om friluftsliv og natur. Han staver «veileder» med g for å symbolisere glede og dannelse i fri natur. For å illustrere sammenhengen ble skrivemåter som «veg-gledning» og «veg-glede» benyttet (Leirhaug et al., 2019). Vikene (2022, avsn. 8) presiserer hvordan friluftsliv «i et pedagogisk perspektiv handler om å ha ansvar for natur og andre mennesker ute i naturen, samtidig som en legger til rette for opplevelser, erfaringer og læring». Veglederen har derfor et ansvar for å planlegge og tilrettelegge friluftslivsaktiviteten slik at målene for undervisningen blir nådd. I friluftslivsundervisning er det viktig å tenke på å velge riktig naturområde, tilpasse etter deltagerens forutsetninger, oppmuntre til deltakelse og medansvar slik at gruppen i stor grad er selvstyrt og at veilederen er et av gruppens medlemmer. I tillegg vil det være hensiktsmessig dersom gruppen er heterogen med et mangfold av forutsetninger (Vikene, 2022). På den måten kan de utfylle og lære av hverandre. Å benytte seg av friluftslivsundervisning i skolen hvor elevene skal lære og oppleve naturen kan være utfordrende. Skolen bærer ofte preg av tidspress, organisatoriske rammer og krav om effektivitet. Ifølge Tordsson (2010) strider dette mot iboende verdier i friluftslivet som for eksempel nærhet til naturen og egenverdi.



## 1.4.2 Friluftslivsundervisning i læreplan og skole

«Friluftsliv kan brukes både som metode for læring og som aktivitet i seg selv» (Meld. St. 18, (2015-2016), s. 77). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) består av overordnet del, fag- og timefordeling og læreplan i fag. Den inneholder verdier og retningslinjer for hvordan lærerne skal arbeide med de ulike fagene i skolen. Friluftslivsundervisning blir ofte knyttet til kroppsøving, noe som gjenspeiles i et av kjerneelementene i læreplanen for kroppsøving:

Elevane skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider. Naturopplevingar og trygg og bærekraftig ferdsel er sentralt. I kroppsøving skal elevane få oppleve ulike kulturar innanfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knytte til samisk kultur. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3)

Lyngstad og Sæther (2021) drøfter nettopp hvordan kroppsøvingfagets begrep om «physical literacy» kan og bør utvides og bidra til en forståelse av «friluftsliv literacy». De argumenterer for hvordan friluftsliv utfordrer noen fagforståelser og åpner for innganger til undervisning som fremmer BU og viktige verdier knyttet til vern om natur og klodens framtid. Friluftslivsundervisning kan i tillegg kobles til LK20 sin beskrivelse av hvordan det tverrfaglige temaet BU skal forstås innenfor kroppsøvingfaget.

I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om naturopplevelser med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel. Faget skal medvirke til forståelse av at valgene den enkelte gjør, har betydning og konsekvenser for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda, både lokalt, regionalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3)

I overordnet del av LK20 kapittel *1. opplæringens verdigrunnlag* står det at skolen skal hjelpe elevene med å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 3). Under kapittel *1.5 respekt for naturen og miljøbevissthet* står det at «skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Det står videre at skolen skal bidra til at elevene forstår hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, samt at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet. De naturmøter og opplevelser friluftslivsundervisning kan gi er argumenter å egne seg i denne sammenhengen. For å ta vare

på livet på jorda må elevene få kunnskap, etisk bevissthet og teknologisk innovasjon for å finne løsninger, samt gjøre nødvendige endringer i måten de lever på.

### **1.4.3 Friluftslivsundervisning på leirskole**

Friluftsliv har en sentral posisjon i den norske grunnskolen, og muligens enda mer sentral for leirskolene som finnes rundt om i landet. Stortingsmelding nr. 18 ((2015–2016), s. 78–79) påpeker de at mange elever får gode opplevelser med friluftsliv gjennom leirskolene, samt viktigheten av gratisprinsippet i grunnskolen slik at alle kan delta på leirskoleoppholdet. I opplæringsloven (1998, §13–7b) står det skrevet at kommunen må tilby leirskoleopphold eller annen skoletur med minst tre sammenhengende overnattinger som en del av grunnskoleopplæringen. Dette betyr at alle elever uavhengig av økonomisk situasjon skal få et gratis tilbud som kommunen dekker hvor leirskole er en av mulighetene. Mange skoler velger å benytte seg av de ulike leirskolene. Norsk leirskoleforening tar det ikke som en selvfølge at denne lovfestingen blir stående. De jobber derfor kontinuerlig med at det norske folk og politikerne skal forstå viktigheten av leirskoletradisjonen.

Mye tyder på at leirskolen er en arena hvor store deler av undervisningen gjennomføres som friluftsliv. Leirskole «... skal gi elevene mulighet til å utvide sine faglige og sosiale erfaringer gjennom nye samværsformer og kontakt med nye miljøer» (Burner, 2021). Norsk Leirskoleforening (u.å.-a) hevder at læringsarenaen som blir brukt i leirskole er naturen i tillegg til at de benytter friluftsliv for å åpne for kritisk tenking og etiske refleksjoner rundt miljø, sporløs ferdsel og dagens livstil. Rudaa og Thorsen (2018, s. 37) hevder at leirskole i stor grad er basert på uteskole-ideer som bygger på prinsipper om induktiv læring, erfaringslæring og læring gjennom små og store oppdagelser utenfor klasserommet. «Leirskole er tverrfaglig opplæring som direkte kan relateres til og forsvares ut fra hele skolens formålparagraf» (Norsk leirskoleforening, u.å.-a). Med slagordene «naturopplevelse, læring og glede» skal leirskole blant annet fremme «det miljøbevisste mennesket» hvor det å forstå naturen, samt samspillet mellom natur, dyr og mennesket er sentralt.

Rudaa og Thorsen (2018, s. 7) hevder at leirskolen kan tilby læring gjennom konkrete autentiske opplevelser, hvor barna selv stiller spørsmål og må tilegne seg ny kunnskap og ferdighet på grunn av den situasjonen de befinner seg i der og da. Leirskolens historie stammer ifølge Rudaa og Thorsen (2018, s. 10) fra behovet bybarna hadde i å oppleve sol og frisk luft til fordel for skyggefulle bakgårder på 1940- og 1950-tallet. Dette førte til

etableringen av en leirskole på Håøya i Oslofjorden, videre ble den pedagogiske interesseforeningen Norsk Leirskoleforening stiftet der i 1968 (Rudaa & Thorsen, 2018, s. 11). Nå finnes det leirskoler i alle Norges landsdeler og i ulike naturmiljøer som fjell, skog og kyst.

Rudaa og Thorsen (2020, s. 19) hevder at leirskole har utviklet seg til å bli et av de mest konkrete miljøpedagogiske tiltaket som finnes. Dette begrunner de med at «...leirskolen er godt egnet til å øke elevenes forståelse og kunnskap om økologi, miljøkonsekvenser og jakten på løsninger på de utfordringer verden står framfor» (Rudaa & Thorsen, 2020, s. 19). Nordisk leirskoleforening (NLR) som består av representanter fra Norge, Danmark, Sverige, Finland og Island har hatt årlige seminar helt tilbake til 1983 (Rudaa & Thorsen, 2020, s. 16). På seminarene har miljølære ofte vært en rød tråd hvor viktige temaer som skogsdrift, fraflytting, kullgruver, vindmøller, maritim forsøpling, slitasje i fjellområder og avfall. Dette har gitt inspirasjon til pedagogiske situasjoner som deltakerne tar med tilbake til hjemlandet og sine egne leirskoler.

Rudaa og Thorsen (2020, s. 21) hevder at et av vår tids største miljøproblemer er mangel på kontakt med naturen. «Norske barn blir visst ikke lenger «født med ski på beina». Stadig flere barn får ikke noen impulser om natur og friluftsliv hjemmefra. De norske tradisjonene må læres. Her blir skolen viktig, og leirskole ekstra viktig» (Rudaa & Thorsen, 2018, s. 69). Leirskole sies å være en unik mulighet til å nå fram til hele befolkningen uavhengig av kulturell bakgrunn, økonomi og bosted. Rudaa og Thorsen (2018, s. 67) skriver at opp mot 60.000 grunnskoleelever besøker leirskolene årlig. Videre poengterer de at elever som finner skolen utfordrende til vanlig, med mye teori og stillesitting, blomstrer på leirskole hvor de får oppleve, erfare og være i aktivitet. «Elevene lærer å ta vare på seg selv og hverandre, blant annet fordi leirskole bygger på den norske tradisjonen med enkelt friluftsliv og samarbeid» (Rudaa & Thorsen, 2018, s. 67).

## **1.5 Bærekraftig utvikling**

BU omtales ofte som et paraplybegrep og har en lang historisk tradisjon. Sæle og Hallås (2020, s. 105) hevder at organisasjoner som arbeider med BU har eksistert helt tilbake til 1800-tallet. Dermed er ikke BU et nytt fenomen som forskere og andre bekymrer seg for, selv

om det kan virke sånn. Den første internasjonale miljøkonferansen ble likevel ikke gjennomført før i 1972, hvor FN samlet 113 land som var med på å diskutere klodens miljø (Sæle & Hallås, 2020, s. 107). Under denne konferansen i Stockholm ble FNs miljøvernerklæring vedtatt, i tillegg til at FNs miljøvernprogram ble opprettet (Sæle & Hallås, 2020, s. 107). Begrepet BU ble et globalt begrep gjennom Brundtland-rapporten «Vår felles framtid» fra 1987 (Brundtland, 1987). Her defineres BU som «en utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (FN-sambandet, 2021). Videre blir BU delt i de tre dimensjonene klima og miljø, økonomi og sosiale forhold. Disse tre må sees i en sammenheng for ikke å bruke opp den eneste kloden vi har. Sinnes (2021, s. 29) hevder i sin bok *Utdanning for bærekraftig utvikling* at det kan oppstå et verdispørsmål mellom miljøet og menneskers interesser og utvikling når avgjørelser for fremtiden skal tas. Enkelte hevder at det er et for stort fokus på menneskers vinning og for lite på naturen og jorda når det gjelder BU.

I 2015 utviklet FN 17 bærekraftsmål som verktøy for å skape en bærekraftig verden. Disse målene har gitt et økt fokus på klimautfordringene og gitt BU et større innhold og fornyet kraft siden introduksjonen i 1987 (Leirhaug et al., 2020, s. 234). Innen 2030 ønsker FN å utrydde fattigdom, bekjempe ulikheter og stoppe klimaendringene (FN-sambandet, 2021). Punkt 4 «god utdanning» kan spesielt trekkes fram i leirskolesammenheng, hvor det i delmål 4.7 står at alle land skal

Innen 2030 sikre at alle elever og studenter tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet gjennom utdanning i bærekraftig utvikling og livsstil, menneskerettigheter, likestilling, fremme av freds- og ikke-voldskultur, globalt borgerskap og verdsetting av kulturelt mangfold og kulturens bidrag til bærekraftig utvikling. (Sinnes, 2021, s. 21).

Kvamme og Sæther (2019, s. 5) ser på «utdanning som en nøkkel til nødvendige samfunnsendringer i møte med vår tids største utfordringer: den økologiske krisen, klimakrisen, den pågående artsutryddelsen og ødeleggelsen av menneskets livsvilkår». I rapporten «vår felles framtid» fra 1987 står det i tillegg:

Endringer i holdninger, i verdioppfatninger og forhåpninger som denne rapport inntrengende oppfordrer til, vil avhenge av brede kampanjer for utdannelse og debatt og av et bredt folkelig engasjement. (WCDE, 1987).

Dette viser at det må en stor endring til. Holdninger, verdioppfatninger og forhåpninger innebærer ikke bare å få tilstrekkelig informasjon og forståelse av BU, men å tro så mye på en bærekraftig livsstil at selve levesettet dreier seg rundt nettopp dette.

LK20 presenterer de tre tverrfaglige temaene som skal gå igjen i de ulike fagene i skolen. Disse temaene «...tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12). De tre temaene er *demokrati og medborgerskap*, *folkehelse og livsmestring* og *bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12). Dette har gjort at det har blitt økt fokus på BU i den nye læreplanen. De tverrfaglige temaene ønsker ikke å fortrenge annet fagstoff fra fagene, men kommer inn i fagene på deres premisser. Det er derfor ønskelig at fagene er mer tverrfaglige enn tidligere, noe som kan være krevende når det er mye en lærer skal komme gjennom i løpet av et skoleår. Læreren står i selv i valget om hvordan undervisningen skal løses og hvordan tverrfaglig tema og fagstoff skal prioriteres i undervisningen (Sinnes, 2021, s. 50).

### **1.5.1 BU og friluftsliv**

Den norske filosofen Arne Næss (1912-2009) formulerte dypøkologien, som er en av de ulike perspektivene på natur og BU (Sinnes, 2021, s. 33). «Gjennom dypøkologien bidro Arne Næss til forståelsen av menneskenes gjensidige avhengighet av naturen» (Sinnes, 2021, s. 33). Næss hevdet at naturen har en verdi i seg selv, og mennesker må slutte å sette seg selv i sentrum framfor annet liv på jorda (Sinnes, 2021, s. 33). I dette perspektivet skal mennesker tilpasse seg naturens krav og behov, og ikke naturen tilpasse seg til mennesket. «Arne Næss hevdet altså, gjennom utviklingen av dypøkologien, at naturen hadde en egenverdi helt uavhengig av menneskenes bruk av naturen» (Sinnes, 2021, s. 35). Dypøkologien ønsker at naturen og artene rundt ikke skal måtte lide på bekostning av menneskenes egosentriske handlinger, noe som samsvarer med arbeidet for en BU.

Det trekkes ofte koblinger mellom det å drive med friluftslivsaktiviteter og det å jobbe for en BU. Mennesker som oppholder seg mye i naturen utvikler en større forståelse for den, og har et ønske om å ta vare på den (Balmford et al., 2002). I Stortingsmeldingen *Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet* står det at «et aktivt friluftsliv vil kunne gi den enkelte et forhold til naturen, som igjen kan medføre økt vilje til å foreta miljøvennlige valg» (Meld. St. 18, (2015-2016), s. 10). Tjønndal et al. (2022) refererer til en rekke studier som viser en

gjennomgående tendens til at naturtilknytning er en forutsetning for klimapositiv atferd og bærekraftig livsstil. Dannevig og Aall (2018) hevder at friluftslivsaktiviteter er spesielt viktig for å utvikle naturtilknytning og økologisk bevissthet. «Økologisk bevissthet forutsetter evne til empati for naturen, også ting i naturen vi ikke kjenner gjennom egen erfaring.» (Dannevig & Aall, 2018, s. 10). Videre understreker Dannevig og Aall (2018, s. 10) at friluftslivet må settes inn i en ramme som understøtter naturtilknytningen for å endre grunnleggende kulturelle preferanser og verdisyn. Noen klarer dette ved å reise på tur alene, andre må ha veiledning gjennom organisert friluftsliv som man blant annet kan få gjennom undervisning på leirskole.

Sæle og Hallås (2020, s. 111) poengterer viktigheten av hvordan naturen blir formidlet til barn og unge. De refererer til Goga som leder forskningsgruppen Nature in Children's Literature and Culture (NaChiLitCul) som har utviklet en analysemodell om hvordan natur er framstilt i kulturen. De skiller mellom feirende holdning og problematiserende holdning, og antroposentrisk holdning og økosentrisk holdning. Dersom et barn vokser opp med en feirende og antroposentrisk holdning til naturen kan det være vanskelig å ta inn over seg de klimautfordringene verden står ovenfor i dag. Tøstesen (2023) påpeker at friluftslivsundervisning kan inneholde en balanse mellom de forskjellige natursynene. Lund (2022, s. 16–17) skriver i sin artikkel at friluftspedagoger, som håper å skape en BU, kritisk må undersøke sitt forhold til naturen, hvordan forholdet til naturen påvirker deres undervisningspraksis og være bevisst på dette. Han understreker i tillegg viktigheten av språkets betydning når man snakker om natur og naturopplevelser og at dette påvirker formidlingen av natur. Videre påpeker han at friluftspedagoger bør fremme en techne av at naturen og kulturen hører sammen istedenfor at den er splittet. Lund hevder at dette krever at vi utvikler et nytt vokabular for måten man snakker om forholdet mellom mennesker og natur i en bærekraftig friluftslivsundervisning.

Ifølge en studie av Høyem (2008) viser det seg at det ikke er en direkte sammenheng mellom miljøvennlige handlinger og det å delta i friluftsliv. Samtidig viser den samme studien at deltakerne i prosjektet var mer miljøbevisste dersom de også var reflekterte rundt sitt forhold til naturen. Klimaavtrykket kommer fra blant annet transport til og fra friluftslivsaktiviteter og produksjon av friluftslivsutstyr (Hille et al., 2007; Aall et al., 2011). Aall et al. (2011) konkluderer med at problemene knyttet til å redusere miljøpåvirkningen av blant annet friluftslivsaktiviteter er mange og komplekse, og ikke kan løses alene med teknologiske

forbedringer av produkter og tjenester. Aall et al. (2011) hevder at problemet må sees i en større sammenheng hvor koblingen mellom økonomisk vekst og fritidsbruk i tillegg til politikken må endres slik at fritidsforbruksvaner blir mer miljøvennlige.

### **1.5.2 Tidligere forskning – friluftslivsundervisning på leirskole og BU**

Det finnes tidligere forskning på BU, bærekraftsutdanning og BU i friluftsliv. Likevel viser det seg at det er lite forsket på leirskole og enda mindre på friluftslivsundervisning på leirskole og BU. Da jeg søkte etter tidligere forskning på databasene Oria, Eric og Google scholar, var det ikke stort å finne. På leirskole generelt fant jeg bøkene «Leirskole og friluftsliv: verdisyndpunkt og didaktiske tilhøve i historisk perspektiv» (Repp, 1977), «Leirskole: Norsk leirskoleforening 1968-2018: et streiftog gjennom 50 år» (Rudaa & Thorsen, 2018) og «Leirskole i Norden: samarbeid over grenser» (Rudaa & Thorsen, 2020). Jeg fant to artikler fra tidsskriftmagasinet «Kroppsøving»: «Uteskole og leirskole» (Rudaa, 1994) og «Norsk leirskoleforening og leirskolevirksomhet i Norge» (Hustad, 2006). I tillegg fant jeg masteroppgavene «Barns møte med natur på leirskole» (Ingebrigtsen, 2015) og «Leirskuleveka» (Aakre, 2018). Dette resultatet viser likevel ikke til forskning rundt min tematikk som er friluftslivsundervisning på leirskole knyttet til det tverrfaglige temaet BU.

Den manglende forskningen understreker viktigheten av denne studien som setter søkelys mot aktuelle spørsmål både på bakgrunn av økt trykk på bærekraft i samfunnet og skolen gjennom LK20. Leirskolene baserer seg i stor grad på friluftslivsundervisning og påpeker selv at de er et godt egnet pedagogisk tiltak for å øke elevenes forståelse og kunnskap rundt miljøkonsekvenser (Norsk leirskoleforening, u.å.-a; Rudaa & Thorsen, 2020). Dette viser er behov for å utforske hvordan leirskolene gjennomfører friluftslivsundervisningen, og om det viser til økt kunnskap eller forståelse rundt det tverrfaglige tema BU.

## 2.0 Teori

Teorien i studien gir rammene og grunnlaget for analyse og diskusjonen av det produserte datamaterialet. Studien undersøker hvordan leirskolelærere gjennomfører friluftslivsundervisning og bruker læreplanens tverrfaglige tema om BU i sin friluftslivsundervisning på leirskole. Som overordnet ramme for å belyse dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i sosiologen Pierre Bourdieus (1930–2002) teori. Han bruker begrepene: habitus, kapital, felt og doksa knyttet til sosial praksis, maktforhold og innflytelse i samfunnet. På bakgrunn av at jeg ser på de sosiale praksisene innenfor leirskolen, hva som fører til at leirskolelæreren gjør som den gjør og videre hvordan dette påvirker elevene er Bourdieus teori et egnet teoretisk rammeverk for denne studien.

Jeg vil betrakte leirskolen som et felt i bourdieusk forstand og poengterer at det finnes forskjellige måter å belyse habitus og kapital på. I denne oppgaven har jeg derfor valgt å knytte det opp mot BU med begrepene bærekraftshabitus og bærekraftskapital (Karol & Gale, 2004; Kasper, 2009). Gjennom begrepene bærekraftshabitus og bærekraftskapital kan jeg få rettet oppmerksomheten mer spesifikt mot hvordan leirskolelærerne og elevene forstår naturen og BU.

Videre bruker jeg det økokritiske perspektivet og analysemodellen «The Nature in Culture matrix» (NatCul-matrisen) (Goga et al., 2018) som analyseverktøy med det formål å tydeliggjøre dominerende natursyn i leirskolelærerens friluftslivsundervisning. Jeg ønsker å se på natursynet i undervisningen slik at jeg kan drøfte hvordan dette kan påvirke habitus og kapital i leirskolen i lys av BU. Matrisen er en figur som kan brukes for å forstå hvordan naturen blir framstilt i friluftslivsundervisningen på leirskolen. Leirskolelærernes naturforståelse er et uttrykk for deres habitus og kapital og en undervisningspraksis som kan plasseres innenfor NatCul-matrisen. Jeg vil i det følgende gjøre rede for Bourdieus teori og hvordan de tilhørende begrepene knyttes til denne oppgaven. Deretter beskriver jeg det økokritiske perspektivet og NatCul-matrisen.

### 2.1 Bourdieus teori

Bakgrunnen for Bourdieus tenkning er et forsøk på å bygge bro mellom subjektivismen og



objektivisme i samfunnsvitenskapelig forskning (Wilken, 2008, s. 31). Med dette mener Bourdieu at den sosiale virkeligheten ikke bare handler om en subjektiv forståelse av oss mennesker, men at den består av en objektiv sosial virkelighet som har betydning for menneskers handlinger (Wilken, 2008, s. 34). Bourdieu ønsker å forstå menneskers handlinger som både er betinget av det sosiale systemet de inngår i og begrenset av det sosiale systemets objektive strukturer (Wilken, 2008, s. 34). Ifølge Bourdieu inngår alle i sosiale praksiser i den sosiale virkelighet. Praksis vil si menneskers praktiske forhold til verden «hvorigennem verden gør sit nærvær gældende med sine uopsættelige problemer» (Bourdieu, 2007, s. 91). Vesterlid Strøm (2021, s. 139) hevder ganske enkelt at praksis er det mennesker gjør, og presiserer at forståelsen er basert på «...den komplekse forbindelsen mellom en rekke delhandlinger og de objektive betingelser som muliggjør den praktiske kunnskapen». Vår praksis baserer seg på flere generasjoners praksis, utviklet «under bestemte eksistensvilkår» (Bourdieu, 2007, s. 152). Dette har vært med på å påvirke hvordan vi opplever, vurderer og handler i vår praksis. Jeg bruker de fire begrepene habitus, kapital, felt og doksa til å gå nærmere inn på leirskolelærerens legitime undervisningspraksis. De fire begrepene presenteres i det følgende.

### **2.1.1. Felt**

Bourdieu legger vekt på maktforholdene som utspiller seg mellom menneskene i spesifikke felt. «Mens habitusbegrepet beskriver bakgrunnen og rammene for agentenes praksis, beskriver feltbegrepet de sosiale arenaene som praksis utspiller seg innenfor» (Wilken, 2008, s. 38–39). Felt er de sosiale relasjonene mellom individer og grupper og skal ikke forveksles med faktiske fysiske oppdelinger i samfunnet. Innenfor de sosiale arenaene foregår det sosiale kamper hvor noe står på spill som menneskene hevder det er verdt å kjempe for (Wilken, 2008, s. 39). Felt kan være stort og smått. Et lite felt kan være elvekajakfeltet og et stort felt kan være det politiske feltet. I denne studien skal jeg se på leirskolen som et felt. Leirskolen er et felt fordi studien tar utgangspunkt i leirskolen som en sosial arena som friluftslivsundervisningen utspiller seg innenfor.

### **2.1.2 Habitus**

«Bourdieu's habitusbegrep kan fortolkes som et kulturbegrep som understreker de dynamiske relasjonene mellom individet og det sosiale» (Wilken, 2008, s. 36). Begrepet kan forstås gjennom individets mentale disposisjoner, erfaringens kroppslige forankring og individenes

sosiale forankring, kort forklart: psykisk, fysisk og sosial væremåte. Habitus er reaksjoner mellom individer og det sosiale felt og kan forklares som hvordan mennesker handler med utgangspunkt i deres forståelse av situasjonen de er i. Bourdieu (referert i Wilken, 2008, s. 36) forklarer habitus som et produkt av sosialisering hvor særlig sosialiseringen fra tidlig barndom er viktig for våre handlinger. Habitus er kunnskapsformer og erfaringer som er kroppsliggjort og tilegnet, men tilegnelsesprosessen er glemt eller fortrent. Det skjer derfor på automatikk som man husker ubevisst fordi det «sitter» i kroppen. Eksempler på dette kan være kulturelle normer som hvordan man går, står eller snakker i ulike situasjoner (Wilken, 2008, s. 37). I denne sammenhengen blir leirskolen sett på som et sosialt felt og hvordan leirskolelæreren snakker til elevene innenfor feltet skjer, i lys av Bourdieus teori, på bakgrunn av habitus.

Wilken (2008, s. 37–38) poengterer at habitus er individuell, kollektiv og samfunnsmessig. Individuell fordi den stammer fra individets tidligere erfaringer, unike historie og personlige valg. Kollektiv fordi den tilegnes i et sosialt miljø som gjør det individuelle forståelig, og skaper en «felles» og delt virkelighet som gjør oss i stand til å være en del av samfunnet og forstå hverandre. Samfunnsmessig fordi den gjør at ulikheter i samfunnet blir akseptert, normalisert og tatt for gitt. Menneskers habitus er en tilgang til å definere deres legitime sosiale praksis, slik at vi alle blir deltakere i en «felles» virkelighet. På bakgrunn av at habitus er kollektiv vil elevenes habitus bli tilegnet gjennom det sosiale miljøet i leirskolefeltet. Dette kan også vises gjennom den legitime undervisningspraksisen i skolen, som er opparbeidet gjennom menneskers habitus.

Habitus kan variere ut ifra livssituasjonen vi mennesker er i. Selv om man har lært eller blitt formet av samfunnet og den sosiale virkeligheten man befinner seg i, kan man gå i brudd med de objektive strukturene i samfunnet. Eksempler på dette kan være mennesker som opplever personlige tragedier, sosiale fornyelser eller blir tvunget til å gå vekk fra sin egen kultur og inn i en annen. Habitus hos et menneske er hele tiden i endring i takt med samfunnet og menneskets ytre omgivelser (Wilken, 2008, s. 38). I lys av dette begrepet vil leirskolelærerne gjennomføre friluftslivsundervisningen delvis bevisst og delvis ubevisst. Bevisst ved at friluftslivsundervisningen er planlagt og tilrettelagt på forhånd, ubevisst ved at handlingene er påvirket av lærerens habitus.

I denne studien undersøker jeg hvordan leirskolelærere arbeider med det tverrfaglige tema BU i sin friluftslivsundervisning. Ved å bruke Bourdieus teori undersøker jeg hvordan

leirskolelæreren kan påvirke, og bli påvirket av, de sosiale forholdene de befinner seg innenfor på leirskolefeltet. I lys av habitus kan jeg gå utifra at leirskolelærernes oppfattelse og forståelse av BU påvirker deres praksis innenfor friluftslivsundervisningen. Deres oppfattelse og forståelse har de med seg fra tidligere sosialiseringer og erfaringer og har ikke bare vært med på å forme dem som menneske, men også deres forståelse av bærekraft og natur. Dette får videre en konsekvens for hvordan de underviser elevene om dette temaet.

### **2.1.3 Doksa og kapital**

For å kunne delta i et felt må man tilegne seg de ulike reglene og tankene som ligger til grunn i det sosiale feltet. Disse reglene og tankene omtales som feltes doksa og blir beskrevet som de uuttalte og til dels udiskutable premisene som menneskene handler i forhold til (Wilken, 2008, s. 43). I friluftslivsundervisningen på leirskole vil doksa for eksempel være at de skal gjennomføre historisk undervisning i natur og nærmiljø, erfaringsbasert undervisning eller bruk av oppdagende læring.

«Felt defineres i forhold til bestemte kapitalformer som det handler om å besitte og akkumulere» (Wilken, 2008, s. 39). Kapital kan forstås som noe av verdi innenfor et felt. Adgangen til makt blir ifølge Bourdieu (1986, s. 243) bestemt av adgangen til kulturell-, økonomisk-, sosial- og symbolsk kapital. Dersom man har adgang på noe som har verdi innenfor et felt, kapital, vil man ha adgang til makt i feltet. Bourdieu (1986, s. 243) beskriver kulturell kapital som utdanning og viten, økonomisk kapital som penger og eiendom, sosial kapital som nettverk og forhold til andre mennesker og symbolsk kapital som prestisje og anerkjennelse. Noe som blir omtalt som kapital innenfor et felt trenger ikke være det innenfor andre felt. I neste del skal jeg gå nærmere inn på hva som blir omtalt som kapital og habitus innenfor BU.

## **2.2 Bærekraftskapital og bærekraftshabitus**

Tidligere i 2.1.3 har jeg skrevet om kapital som kan forstås som noe av verdi innenfor et felt. Karol og Gale (2004, s. 5) bruker i sin artikkel begrepet «Environmental Capital», dette forklares som viten om miljøet, jeg velger å oversette begrepet til bærekraftskapital. Karol og Gale (2004, s. 1) hevder at bærekraftskapital er en sammensetning av kulturell, økonomisk og

muligens sosial kapital. Bærekraftskapital innebærer kunnskap om livet på jorda, viten om kompleksiteten i at individers prosess fører til både positive og negative konsekvenser for miljøet og forståelse av at sosiale, kulturelle, politiske, teknologiske og økonomiske system, og effekten de har på miljøet. Dette er viktige verdier innenfor bærekraftskapital fordi bærekraftige valg må starte i systemene og viten om hvor miljøproblemen kommer fra er essensielle for å gjøre bærekraftige endringer.

Dersom bærekraftskapital skal bli benyttet effektivt i kampen for en bærekraftig fremtid må man ha det Karol og Gale (2004, s. 1) trekker frem som «habitus of sustainability» og Kasper (2009, s. 321) trekker frem som «ecological habitus». Jeg velger å oversette disse begrepene til «bærekraftshabitus». Gjennom å akkumulere bærekraftskapital kan man tilpasse til en bærekraftshabitus. En person med bærekraftshabitus handler med en bevissthet av at natur og mennesket er sammenvevet og avhengig av hverandre (Karol & Gale, 2004, s. 9). En persons bærekraftshabitus kan ifølge Kasper (2009, s. 321) være nyttig forklaring på hva som former deres økologiske praksis, oppfatning, materielle forhold, med alle deres konsekvenser for sosioøkonomiske sammenhenger. Avgjørelser som påvirker forholdet mellom mennesket og naturen blir filtrert gjennom deres habitus og påvirker deres daglige leveste, aksept og handlinger. Dermed vil en person som innehar et bærekraftshabitus være imot en avgjørelse som kunne gi fordel innenfor økonomi, kultur og sosial kapital, dersom miljøkonsekvensene er for store.

Bourdieu har blitt kritisert for å hevde at menneskers handlinger skjer på bakgrunn av deres habitus som de har opparbeidet seg helt siden barndommen og derfor er vanskelig å endre. Likevel hevder andre teoretikere at habitus kan endres som et resultat av situasjonen man befinner seg i, utdanning og ny informasjon (Desmarchelier, 1999; Hodkinson, 1999; Moore, 1999, referert i Karol & Gale, 2004, s. 9). I lys av bærekraftskapital og bærekraftshabitus vil leirskolelæreren rolle i den sosiale praksisen i leirskolefeltet påvirke elevenes oppfattelse utvikling av en bærekraftskapital og bærekraftshabitus.

### **2.2.1 utfordringer i dagens skole**

Det har vært tendenser til utfordringer ved forståelse tema BU i utdanningen, samfunnet og kulturen. Dersom målet er en bærekraftig praksis hevder Gough (1997, referert i Karol & Gale, 2004, s. 10) at det ikke holder å informere mennesker om klimakrisen og tro at det vil gjøre en forskjell. Med et økt kapitalistisk samfunn er det lett å tenke på egne goder og

vinning, og vanskelig å innse klimaproblemet. Straume (2017, s. 81) hevder i sin bok *En menneskeskapt virkelighet* at det har vært et antroposentrisk syn på verden. Hverven (2018, s. 31) hevder at antroposentrisk er synonym for menneskesentrert, og i naturfilosofien er det en holdning som kjennetegner vestlig etikk. Dersom man har et antroposentrisk syn på verden, er mennesket i sentrum og det er kun de som har verdi i seg selv. I tillegg vil naturen og alle andre arter bare være verdifull så lenge de kan brukes til noe og være nyttig for menneskene (Hverven, 2018, s. 31). Mennesket har vært i sentrum, til tross for at vi er en del av et stort økosystem, og målet har vært å forvalte naturen på best mulig måte for oss.

Ogunbode et al. (2022) gjennomførte en studie som undersøker følelser og handlinger knyttet til klima hos 23-åringer i 28 land. Studien viser at mange har et anstrengt forhold til klimautfordringene og hele 48 % av nordmennene som deltok var «ekstremt bekymret» for klimaet. Sinnes (2021, s. 37) hevder at kunnskap om elendigheten som kommer av global oppvarming, uten å vite hva vi kan gjøre med det, fører til at folk føler seg maktesløse og tenker at uansett hva vi gjør så nytter det ikke. Mange har vært vant til å leve med et antroposentrisk syn på verden og oppgaven de står ovenfor føles for stor.

Straume (2017, s. 81) påpeker at undervisningen i skolen har vært preget av å dele informasjon fra naturvitere og forskere, og i liten grad tverrfaglighet og systemkritikk. Å endre en undervisningspraksis kan være utfordrende. Krüger (2016, s. 223) hevder at

(...) sannheter som lever i dag, ikke nødvendigvis er noe naturgitt eller selvsagt, men bør forstås som utfall av ideologiske og kulturelle spenninger eller stridigheter, eller av uforutsette, uplanlagte sammenfall av hendelser mellom ulike ideologiske, kulturelle og økonomiske omstendigheter.

Derfor er det viktig at lærere er åpne for endringer som Krüger (2016, s. 226) hevder ofte kan forekomme gjennom konferanser og seminarer. Her foregår sosiale praksiser hvor det kan forekomme konstruktive debatter, utveksling av erfaringer, testing av andres praksiser og utvidelse av sitt eget spekter og repertoar.

BU er vedtatt som en av de tre tverrfaglige temaene i skolen. De tre dimensjonene som BU dreier seg om er økonomi, klima og miljø og sosiale forhold. Skolen blir trukket fram som en kilde hvor barn henter kunnskap om klima og klimaendringene. Det viser seg likevel at kunnskap og holdninger ikke nødvendigvis fører til endret atferd, påpeker Hallås et al. (2019,

s. 5). Straume (2017) hevder den største utfordringen for en mer BU er ikke dårlige holdninger og verdier, men manglende handling og opplæring i hvordan man skal handle. Utdanningen må sikte på verdiendring, kompetanse og bærekraftig klima (Fien, 1993a, referert i Karol & Gale, 2004, s. 10). Det er et økende behov for å styrke fokuset på bærekraftsutdanning i skoler, lærerutdanning og universitetstilbud. Utdanningen bør reflektere den nåværende krisen i verden og være oppdatert i lys av dette.

### **2.2.2 Bærekraftskapital og bærekraftshabitus i skolen**

Gough et al. (2020, s. 2) hevder på lik linje som Sinnes (2021, s. 176) at hele skolen, som inkluderer elever, lærere og lokalsamfunnet, må delta for å ta tak i klimaproblemer og søke løsninger på lokalt nivå, men også globalt. På den måten prioriteres bærekraftskapital innenfor feltet, som er skolen. Skolen er i tillegg med på å skape en kollektiv habitus med et felles tankesett for en mer bærekraftig framtid. Bærekraftskapital på skolen blir å reorientere skolen mot en bærekraftig retning hvor man blant annet ser på utvikling av strategier, handlingsplaner, etterutdanning av lærere og muligheter innenfor bærekraftig løsninger i bygningene, bruk av energi, vann, søppelsystem og transport (Gough, 2020, s. 19). Gjennom «Green school programs», som ble etablert etter Brundtland-rapporten i 1987, presiserer Gough (2020, s. 19) at skolene fungerer som et rammeverk hvor de er med å påvirke hele lokalsamfunnet i en bærekraftig retning. Videre påpeker hun i lys av FNs bærekraftsmål (2021) at en bærekraftsutdanning ikke bare skal rettes mot menneskets påvirkning av miljøet, men også sees i sammenheng med økonomiske og sosiale forhold. Det må sees i en helhet på lik linje med et felles bærekraftshabitus. På den måten kan skolen utdanne elever til å ha det indre drivet for å handle nå, utvikle handlingskompetanse og forbedre deres engasjement i innenfor bærekraft (Gough, 2020, s. 19).

Fien (1993a, referert i Karol & Gale, 2004, s. 10) hevder at det er tre former for bærekraftig-utdanning; den første er utdanning *om miljøet* som gir informasjon om miljøproblemer og løsninger. Den andre er utdanning *i miljøet* som vekker følelse av tilhørighet og bekymring for miljøet. Den tredje er utdanning *for miljøet* hvor det jobbes med verdier og sosiale endringer gjennom å utforske og se etter løsninger på miljøproblemer for å fremme en livsstil som er forenlig med en BU og rettferdig bruk av ressurser. Denne utdanningen for BU har mye til felles med det Gough (2020) beskriver om «green school programs» og kan i tillegg være med å påvirke individenes habitus til å bli mer bærekraftig. Utdanning *i miljøet* vil samsvare med utdanning som er opplevelsesbasert, erfaringsbasert og handlingsrettet. Jordet

(2010, s. 116–117) hevder at lærerne må gå ut av klasserommet og bruke skolens omgivelser som ressurs for å legge til rette for en bærekraftsutdanning. På lik linje med «green school program» påpeker Jordet at naturen og samfunnet må benyttes som kunnskapskilde og læringsarena for å vekke etiske og miljøbevisste handlinger.

### 2.2.3 Innramming av lærerens rolle

Dersom læreren selv har en bærekraftskapital og bærekraftshabitus vil undervisningen bære preg av en større troverdighet og ektefølelse slik at det kan videreføres til elevene i undervisningen. Lærernes habitus er formet gjennom deres liv helt tilbake til barndommen og bærer preg av det. Derfor er det ingen selvfølge at lærerne har utviklet et bærekraftshabitus eller bærekraftskapital. Karol og Gale (2004, s. 3) hevder at vi kan forstå tankene en person har om BU ved å se tilbake i den kulturelle historien.

An unsustainable habitus is effectively the product of total human history, a history form which the environment has been viewed as a place to visit, or a resource, or something to buy, or something beautiful to be admired, and not a living organism whose balance must be maintained for our survival.

(Karol & Gale, 2004, s. 4)

Tanker, verdier og holdninger stammer ofte fra ytre påvirkninger i kulturen, miljøet, samfunnet og fra mennesker rundt oss. De ytre påvirkningene kan hjelpe meg å forstå bakgrunnen for tankene leirskolelærerne har rundt BU. Hverven (2018, s. 49) gjør rede for naturfilosofiens historie og viser til Francis Bacons vitenskap som herjet før i tiden. Her oppnådde man makt gjennom kunnskap og utnyttelse av naturen, «kunnskap er makt». Vetlesen (2015, s. 59–60) støtter dette i sin bok *The Denial of Nature* ved å skrive at mennesker har søkt kontroll over naturen siden førhistorisk tid, både den indre naturen (mennesket/oss selv) og den ytre naturen (det som finnes utenfor oss selv). Videre fikk vi økende separasjon fra naturen i den industrielle revolusjonen hvor naturen ble sett på som en ressurs for å få mest mulig profitt. Teknologien skiller oss fra naturen som blir mer og mer abstrakt. Nylig i senkapitalismen har omsider klimaendringene blitt sett på som menneskeskapt, selv om mange mener det er avgjørende å utnytte naturen for å opprettholde livskvaliteten til oss mennesker. Vetlesen (2015, s. 2) hevder at mennesker tar avstand fra naturen og et skifte må skje fra å teoretisere naturen til å oppleve den. I den moderne vestlige

kulturen har naturen blitt noe abstrakt, mens Vetlesen hevder at den bør være opplevd eller erfart med en forening av natur og kultur, subjekt og objekt og kropp og sjel. Videre påpeker han (2015, s. 3) at jo mer antroposentrisk livssyn kulturen har, jo mer uvitende vil den være for måten den ødelegger den likeverdige naturen; dyr, land og biosfæren. Antroposentrisk betyr som tidligere nevnt menneskesentrert holdning, at naturen er til for at mennesker skal utnytte den til sin fordel (Goga et al., 2018, s. 13). Mye tyder på at det har blitt en separasjon mellom mennesker og naturen som har blitt menneskets «doksa» og et klimaproblem.

Lærerne og deres engasjement kan være med å påvirke utdanningen til elevene og kvaliteten den innehar. «Læreres oppfatning av klima, miljø og deres tilhørende undervisningspraksiser er viktig å få kunnskap om for å forstå hvilke faktorer som også danner barns og unges miljøbevissthet» (Sobel, 2016; Jordet, 2007; Quinn, Castéra og Clément, 2016 referert i Hallås et al., 2019, s. 5). Bærekraftsutdanning avhenger av lærere med en bærekraftskapital og bærekraftshabitus (Karol & Gale, 2004, s. 12). Suksessfull bærekraftsutdanning er resultatet av engasjerte lærere som forstår BU, vet hvordan temaet bør brukes i undervisningen og bruker læringsstrategier hvor elevene får mulighet til å delta og tenke selv. Dersom læreren virker på måter i feltet slik at bærekraftskapital blir verdifull, vil mest sannsynlig undervisningen være mer troverdig og vises gjennom kvaliteten på undervisningen slik at de skaper et bærekraftshabitus blant elevene sine.

Selv om det er lett å lese seg opp på klimaproblematikken er det vanskelig for mange mennesker å gå vekk fra den gamle habitusen og de kulturelle verdiene i å leve på en ikke bærekraftig måte. Suzuki (1990, referert i Karol & Gale, 2004, s. 4) hevder den eneste veien vekk fra vår ødeleggende sti er å utvikle et annet perspektiv på vår plass i naturen. Dette perspektivet på vår plass i naturen vil være naturlig å innføre i utdanningsløpet. Å endre perspektiv kan sammenliknes med å endre til et bærekraftshabitus. Dette gjøres ved å erstatte eller ta vekk en del av de kulturelle trekkene til vestlig kultur som material velstand, rikdom, konkurranse, vinne, utøve makt og kontrollere naturen (Fien, 1993, referert i Karol & Gale, 2004, s. 5). Disse kulturelle trekkene kan sees på som praksis som er dårlig for miljøet og samsvarer med Bourdieus praksisbegrep og formel; (habitus) (kapital) + felt = praksis (Bourdieu, 1984, referert i Karol & Gale, 2004, s. 5).



## 2.3 Et økokritisk perspektiv og NatCul-matrisen

Tidligere har jeg skrevet om hvordan bærekraftskapital og bærekraftshabitus både i leirskolen, blant lærerne og elevene kan være med på å skape en BU. Mye tyder på at leirskolelærerens bærekraftshabitus er med på å påvirke elevenes bærekraftshabitus og bærekraftskapital. Undervisningen blir styrt av måten læreren velger å fremstille naturen ut fra sin bærekraftshabitus. Videre skal jeg gå nærmere inn på hvordan man kan tolke leirskolelærernes fremstilling av naturen i lys av et økokritisk perspektiv og NatCul-matrisen. Et økokritisk perspektiv og NatCul-matrisen er to av flere nyttige verktøy som kan brukes for å forstå hvordan lærerne på leirskole forstår eller velger å fremme naturen i deres friluftslivsundervisning. Lærernes fremstilling av naturen kan ha betydning for elevenes forståelse av naturen som igjen kan ha betydning for deres bærekraftskapital og bærekraftshabitus.

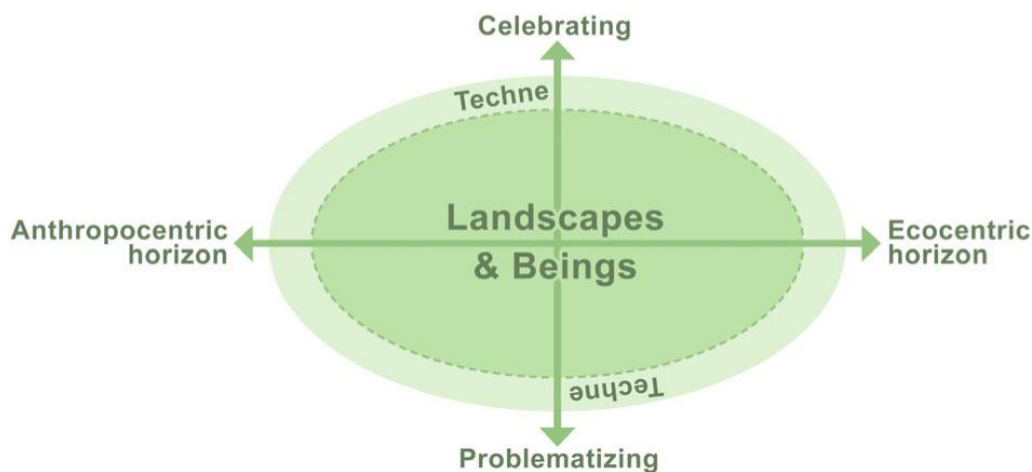
### 2.3.1 Et økokritisk perspektiv

I Kvamme og Sæther sin bok «Bærekraftsdidaktikk» (2019) beskriver de økokritikken som en litteraturvitenskapelig retning hvor lese måter undersøker framstillinger av natur i tillegg til relasjoner mellom mennesker og natur. Framstillingen av naturen kan være gjennom forskjellige kulturuttrykk som ulike typer tekster, film, kunst eller apper ifølge Hallås et al. (2019, s. 8). I økokritikken blir det vektlagt hvilke ord og uttrykk som blir tatt i bruk for å beskrive naturen og hvordan dette blir tolket av mottakeren. Kvamme og Sæther (2019, s. 70) hevder at lærerne kan flytte arbeidet med tekster som skildrer naturen ut i naturen, slik at det skaper en økt relasjon mellom eleven og naturen til fordel for elevene og teksten. Hallås et al. (2019, s. 8) refererer til Røskeland (2018) når de trekker frem at økokritisk undervisning ønsker å oppnå større bevissthet og refleksjon rundt natur og naturopplevelse, samt hvordan mennesker, dyr, planter og omgivelsene blir fremstilt i forskjellige kulturuttrykk. Et økokritisk perspektiv på natur ønsker å få frem at naturen i seg selv er interessant, og er ikke bare en scene eller uttrykk for noe annet (Røskeland, 2018, referert i Hallås et al., 2019, s. 8).

Økokritisk tilnærming i friluftslivsundervisningen på leirskole handler om å se på naturen, og menneskets plass i naturen, i undervisningens ulike kulturuttrykk som kommer frem i aktiviteter, undervisningsmetoder, skriftlige tekster eller muntlige utsagn. «I økokritikken er man opptatt av hvilke ord og begrep som blir brukt om natur og naturelement, og hva som skjer i møtet mellom tekst og leser, mellom undervisningspraksis og den lærende, eller mellom kulturuttrykk og lærerstudent» (Hallås et al., 2019, s. 8). Ulike undervisningspraksiser

på leirskole kan ha forskjellig type kulturuttrykk og forskjellig syn på naturen. For å skille de forskjellige synene på fremstilling av naturen kan man bruke NatCul-matrisen som blir gjort rede for i neste avsnitt.

### 2.3.2 NatCul-matrisen



Figur 1: Natur i kultur-matrise (Goga, et al., 2018, s.12)

I denne oppgaven støtter jeg meg på NatCul-matrisen (figur 1) som er et økokritisk verktøy utviklet av forskningsgruppen «Nature in Children's Literature and Culture» (NaChiLitCul) ved Høgskulen på Vestlandet. «Matrisen er en organisk figur som er ment å skulle fange opp ulike posisjoner i måten natur blir framstilt på i materialet» (Birkeland, 2016, s. 3). Den utgjør også et verktøy en kan benytte ved undersøkelse av natur i forskjellige kulturuttrykk, slik som ved leirskole i denne sammenhengen.

Matrisen er formet som et koordinatsystem, der den loddrette linjen spenner seg fra feirende til problematiserende holdning til naturen og den vannrette linjen strekker seg fra en antroposentrisk til et økosentrisk forhold. Linjene i koordinatsystemet utgjør et symbol på hvordan naturen er avhengig av måter mennesker forholder seg i naturen (Goga et al., 2018, s. 12). Den loddrette aksen innebærer en feirende holdning som baserer seg på Rousseaus syn på «det rene barnet» eller «naturens barn», hvor naturen fremstår som idyllisk, vakker, nyttig og verdifull. På den motsatte siden belyses den problematiserende holdningen som tar utgangspunkt i de eskalerende miljøutfordringene, her ser man på naturen som ødelagt eller forlatt. Dette kan fremstilles ved blant annet utryddelse av planter og dyr som følge av

menneskelig aktivitet og naturkatastrofer som følge av klimakrisen (Goga et al., 2018).

Til venstre på den loddrette linjen finner vi i den antroposentriske holdningen. Som tidligere nevnt betyr antroposentrisk holdning menneskesentrert holdning (Goga et al., 2018, s. 13). Det vil si de som gir egenverdi til mennesket og at naturen er skapt for at mennesker skal kunne utnytte den til sin fordel. På den andre siden finner vi økosentrisk forhold som setter økosystemet i sentrum hvor mennesket er en del av alt liv på jorda, inkludert arter og økosystemer. En økosentrisk holdning ser på naturen som holistisk og avhengig av hverandre, samtidig som vi må ta vare på den. Lund (2022) hevder at ved å sikte etter utdanning for BU kan friluftslivsundervisning legge til rette for et økosentrisk skifte i forholdet mennesker har til naturen, som er en underliggende faktor til klimakrisen.

Den tredje dimensjonen i matrisen er techne. Techne er et konsept som er tatt ut fra retorisk teori og blir forstått som kunsten å forme/produsere av selvet, verden og samfunnet (Goga et al., 2018, s. 13). Videre viser begrepet til at kulturuttrykk av naturen bidrar til å påvirke hvordan man ser på naturen. Techne signaliserer at mennesker har opparbeidet seg syn på naturen gjennom tidligere kulturuttrykk, dette påvirker dermed hvordan hver enkelt med sin unike kulturelle bakgrunn ser på naturen gjennom dens framstilling i ulike settinger. Techne kan sammenliknes med bærekraftshabitus, som på lik linje er et begrep som omhandler hvordan mennesker ser på BU ut ifra sin kulturelle bakgrunn.

NatCul-matrisen er brukt som et analytisk verktøy i tekstmaterialer, for å forstå fortolkningen av naturen og klima (Goga, 2016, s. 62). Hallås, Sæle og Løtveit (2017, s. 310) påpeker at forskningsprosjektet NaChiLitCul, i tillegg til å se på litteraturen, også studerer kroppslige, estetiske møter med natur hvor uttalelser og refleksjoner om naturen står sentralt. På lik linje med Hallås et al. (2017) bruker jeg NatCul-matrisen til å drøfte materialet mitt fra observasjons- og feltnotater, i tillegg har jeg material fra transkriberte intervjuer. «Lærerens oppfatninger av klima, miljø og tilhørende undervisningspraksiser er viktig for å forstå hvilke faktorer som danner barnas miljøbevissthet» (Sobel, 1996; Jordet, 2007; Quinn, Castéra og Clément, 2015 referert i Hallås et al., 2017, s. 312). Hallås et al. (2017, s. 315) hevder at ved å bruke NatCul-matrisen kan man «... bidra til økt innsikt og forståelse for hvordan barn og unge dannes som fremtidige brukere og vernere av naturens goder». Matrisen kan bidra til å se hvordan leirskolelærerne velger å formidle friluftslivsundervisning som kan være med å legge grunnlaget for elevenes forståelse av naturen og deres habitus og syn på BU.

Jeg bruker matrisen til å utforske materialet mitt og si noe om observasjonene/intervjuene og sammenhengen mellom det leirskolelæreren sier og gjør. Leirskolelærerne fremstiller naturen på ulike måter og jeg vil benytte matrisen som et verktøy for å undersøke om leirskolelærerne har et antroposentrisk eller økosentrisk perspektiv på naturen, og om de fremstiller en problematiserende eller feirende holdning til den.

Måten naturen blir fremstilt av leirskolelæreren antroposentrisk eller økosentrisk, feirende eller problematiserende kan påvirke elevenes syn på naturen og deretter deres syn på BU. Videre stammer fremstillingen av naturen, ifølge NatCul-matrisen, fra leirskolelærernes techne som på mange måter kan sammenliknes med bærekraftshabitus. Begge begrepene hevder at leirskolelæreren forstår naturen bestemt av personens bakgrunn i form av erfaringer, kultur og oppvekst. Dersom leirskolelærerne fremstiller naturen med et bærekraftig syn, vil de ha mulighet til å påvirke eller endre elevene til en mer bærekraftshabitus. Fremstillingen kan også bidra med å skape et bærekraftskapital i klassen og/eller hele skolen slik at det å ta bærekraftige valg har en verdi for den enkelte elev og skolen. Derfor kan leirskolen som danningsarena være med på å gi elevene bærekraftskapital og bærekraftshabitus hvor de kan finne håp og mestring for å ta bærekraftige valg selv om deres forfedre i stor grad har sviktet dem på dette feltet.

Leirskolene kan tolkes som Bourdieus begrep «felt», på bakgrunn av at det er en sosial arena som praksis utspiller seg innenfor (Wilken, 2008). Det som har verdi innenfor et felt er kapital. Dersom friluftslivsundervisningen på leirskolen skal brukes som en arena for å lære om det tverrfaglige tema BU bør leirskolelærerne arbeide mot et bærekraftskapital innenfor feltet (Gough, 2020). Hvordan leirskolelæreren velger å fremstille naturforståelsen i sin friluftslivsundervisning blir ifølge NatCul-matrisen påvirket av et natursyn som har blitt opparbeidet gjennom tidligere kulturuttrykk, dette blir i matrisen omtalt som Techne (Goga et al., 2018). Techne som er plassert ytterst i sirkelen på NatCul figuren har jeg valgt å koble sammen med bærekraftshabitus og bærekraftskapital som er en videre forståelse av Bourdieus begrep habitus og kapital koblet opp mot BU. På den måten henger alt sammen i samme i figur og er med på å påvirke hverandre. Ut ifra denne koblingen kan derfor naturforståelsen som leirskolelæreren fremstiller i sin friluftslivsundervisning ha rot i lærerens bærekraftskapital; kunnskap om livet på jorda, konsekvenser mennesker har for miljøet, forståelse av at sosiale, kulturelle, politiske, teknologiske og økonomiske system påvirker miljøet. I tillegg har den rot i lærerens bærekraftshabitus som er et produkt av sosialisering fra

tidlig barndom og påvirker hvordan mennesker handler med utgangspunkt i den situasjonen de er i og med en bevissthet av at natur og mennesker hører sammen og er avhengig av hverandre (Karol & Gale, 2004; Kasper, 2009).

## 3.0 Metode

Høgheim (2020, s. 27) forklarer at «ordet metode kommer fra det greske ordet *methodos*, som betyr «å følge en bestemt vei mot et mål»». I 3.0 fremstiller jeg det metodologiske grunnlaget for masteroppgaven og gjennom dette viser jeg min vei mot målet. Den vitenskapsteoretiske forankringen av prosjektet er med på å avgjøre hvilken informasjon jeg søker etter. Denne informasjonen, kombinert med den vitenskapsteoretiske forankringen, påvirker hvordan jeg arbeider og hvilken forståelse jeg utvikler. I dette prosjektet undersøker jeg hvordan leirskolelærere gjennomfører friluftslivsundervisning sett i lys av det tverrfaglige temaet om BU. For å undersøke dette benytter jeg meg av en kvalitativ tilnærming og hermeneutisk vitenskapsteoretisk vinkling, gjennom at jeg tolker observasjonene og intervjuene jeg gjennomførte på leirskolene.

I det følgende vil jeg først presentere den vitenskapelige forankringen til prosjektet hvor hermeneutisk forskning står sentralt. Deretter presenterer jeg den kvalitative metoden, deltakende observasjon og semistrukturert intervju og argumentere for hvorfor denne tilnærmingen var godt egnet for å besvare hvordan lærere på leirskole gjennomfører friluftslivsundervisning sett i lys av det tverrfaglige temaet BU. Videre går jeg inn på utvalget i studien før jeg avslutter med å redegjøre for analyse og forskningsetikk.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

«Vitenskapsteori er systematisk refleksjon over og studier av vitenskapelig virksomhet og resultatene av slik virksomhet» (Grimen, 2004, s. 173). Vitenskapens kjennetegn er bruk av metoder for å lete etter sannhet, for å oppnå pålitelig viten eller kunnskap hevder Føllesdal, Walløe og Ester (1990, s. 35). Denne kvalitative studien bygger på observasjon av friluftslivsundervisning på leirskole, uttalelser av leirskolelærere og fortolkning av dette. Derfor vil det være egnet å ta i bruk den hermeneutiske forskningslogikken som Bukve (2021, s. 71) hevder innretter seg mot det særegne ved forskning på mennesket og samfunnet. I dette prosjektet ser jeg på helheten i de enkelte handlingene og utsagnene, videre ser jeg etter begrunnelse for det som blir gjort og sagt. Prosjektet handler om å rekonstruere mening og forstå hvilken mening friluftslivsundervisningen og leirskolelærerne har ved det de gjør

(Bukve, 2021, s. 134).

Prosjektet kan beskrives som en kombinasjon av hovedinnretningene induktiv og deduktiv tilnærming. Induktiv fordi jeg observerte friluftslivsundervisningen og leirskolelæreren uten en teoridrevet tilnærming, men gjennom sansene som videre danner grunnlaget for de lovene og teoriene prosjektet består av (Chalmers, 1995, s. 28–29). Likevel er den også deduktiv fordi jeg har utviklet empirien og ønsket om kunnskapsproduksjon ved å knytte funnene mine opp mot Bourdieus begrepet, NatCul-matrisen og økokritisk perspektiv.

### **3.1.1 Hermeneutisk forskning**

I dette prosjektet er ikke målet å beskrive friluftslivsundervisningen og hva leirskolelæreren sier og gjør, men fortolkningen av innholdet i friluftslivsundervisningen og det leirskolelæreren vil formidle gjennom den. «En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer» (Thagaard, 2018, s. 37). En fortolkning av første nivå kan forklares som den fortolkningen jeg gjør gjennom deltakende observasjon. Her bruker jeg feltnotatene som er skrevet underveis i observasjonen og graden av min deltakelse i observasjonen vil påvirke tolkningen min. Fortolkningens andre nivå vil være å fortolke leirskolelærerens fortolkning av friluftslivsundervisningen, noe Thagaard (2018, s. 38) beskriver som dobbel hermeneutikk ved at jeg fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av leirskolelæreren. Her tolker jeg lærernes egne forståelser, men det blir likevel forstått gjennom meg som er interessert i å avdekke ytringene og handlingene sin symbolske betydning (Fangen, 2010, s. 213). Fortolkningens tredje nivå vil være når leirskolelærerens uttalelser eller det jeg observerer i friluftslivsundervisningen tolkes i lys av teoretisk inspirasjon og det tverrfaglige temaet om BU.

### **3.1.2 Hermeneutisk sirkel**

Den hermeneutiske sirkelen er basert på at forskeren har en førforståelse og en forutsetning, noe som fører til at man ikke starter med blanke ark (Lægreid & Skorgen, 2001, s. 220–222). Rammene eller førforståelsen må vurderes på nytt i tillegg til sammenhengene elementene inngår i (Bukve, 2021, s. 74). Tolkningen blir dermed en helhet hvor nye elementer og meninger om det jeg ønsker å finne ut av kan komme til underveis i prosessen samtidig som jeg må ta i betraktning forbindelsen mellom det jeg skal tolke og min forforståelse. Hvert

element tolkes som en del av helheten. Kvale og Brinkmann (2015, s. 237) hevder at vi utvider vår forståelse og vil kunne fortolke datamaterialet flere ganger som i en sirkel ved å være bevisst på vår forforståelse og konteksten tekstmaterialet vårt er produsert i. Det vil derfor være tilnærmet uunngåelig å legge mine egne fordommer og forventninger til side, de vil være utgangspunktet for hvordan datamaterialet er tolket og analysert. Min forforståelse og utviklingen av denne underveis, brukes i studien for å skape ny mening og forståelse (Gadamer, 2012). Videre vil det som er skrevet i studien bli påvirket av leserens forforståelse igjen.

I dette prosjektet benyttes en hermeneutisk tilnærming, som innebærer at min eksisterende forforståelse av leirskole, leirskolelærere og det tverrfaglige temaet BU ikke blir lagt til side, men heller blir lagt til grunn for tolkningen i prosjektet. Dette medfører at jeg utvikler nye tolkninger underveis, basert på min eksisterende forståelse. Samtidig vil jeg kontinuerlig bygge videre på min forståelse, og analysere observasjonene og intervjuene flere ganger opp mot en helhet.

### **3.1.3 Forforståelse og forskerrolle**

Når jeg som forsker tolker handlinger, tekst og tale er det viktig å belyse at tolkningen min ikke kommer fra blanke ark, men fra en forforståelsens og en beskrivelse av et kunnskapsmessig nullpunkt (Gadamer, 2012). Gadamer (2012) hevder som sagt, at tolkningen blir påvirket av mine innsikter, erfaringer, opplevelser og oppfatninger som til sammen utgjør fordommer. Dette hevder han er positivt, fordi det kan hjelpe til med en bedre forståelse av observasjonen og intervjuet. Min forforståelse for temaet vil påvirke observasjonene og tolkningene jeg gjør i oppgaven. Derfor er det hensiktsmessig å forklare hvilken tilknytning jeg har til temaet fra før.

Gjennom en livslang interesse for friluftsliv og videre en bachelorgrad innenfor feltet har min interesse for å være ute i naturen bare vokst med årene. Selv har jeg et ønske om å ta vare på min gode venn naturen og BU har derfor blitt et naturlig engasjement. Et ønske om at andre skal få samme glede av naturen har gjort at jeg ble nysgjerrig på friluftslivsundervisning, og muligheten den har for å lære om BU. Begrepet BU er sentralt i LK20 og vil derfor ha en viktig posisjon i undervisningen. Likevel har mange praksisperioder på skole vist at friluftslivsundervisningen ikke blir prioritert i den graden jeg skulle ønske. Leirskolen er et sted hvor mesteparten av undervisningen foregår utendørs. Derfor synes jeg det kunne være



interessant å se på leirskole. Selv har jeg ingen erfaring fra leirskole utenom da jeg selv var der som 11-åring, og husker det som en god opplevelse med store inntrykk. Jeg satt igjen med nye erfaringer i nye omgivelser, vekk fra foreldre og sammen med skolekamerater. Samtidig ha jeg et inntrykk av at leirskolene blir oppfattet som en «fri»-uke hvor elevene blir tatt vekk fra vanlig undervisning for å gjøre morsomme ting uten en dypere mening bak hva og hvordan de gjøre det. Selv er jeg usikker på hvor mye av tiden de bruker på det tverrfaglige temaet om BU.

### 3.2 Kvalitativ metode

De kvalitative metodene er ofte mer fleksible og mindre formelle enn de kvantitative (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17). Ettersom at formålet med prosjektet er å utvikle forståelse for hvordan leirskolelærerne gjennomfører friluftslivsundervisning sett i lys av det tverrfaglige temaet BU, framfor for å se på tall, effekter og andre kvantitative sammenhenger, vil kvalitativ metode egne seg godt. Det egner seg å bruke kvalitativ metode i dette prosjektet da de «...innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Jeg ønsker å oppnå en forståelse av hvordan friluftslivsundervisningen på leirskole blir brukt for å fremme det tverrfaglige temaet BU. Deltakende observasjon bidrar til innblikk i hvordan leirskolehverdagen fungerer og hvordan de bruker det tverrfaglige temaet i undervisningen. Videre vil jeg få en dypere forståelse for leirskolepraksisen gjennom et kort semistrukturert intervju av leirskolelæreren i slutten av observasjonsperioden. Semistrukturert intervju egner seg godt i dette prosjektet fordi leirskolene hadde veldig forskjellig undervisningspraksis hvilket gjorde forskjellige temaer relevante i de ulike intervjuene.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 114–115) hevder at kombinasjonen av observasjon og intervju vil få en utfyllende effekt dersom de kombineres i datainnsamlingen. Det vil skape intersubjektiv kunnskap og forståelse mellom meg og forskningsdeltakerne. Jeg får både innblikk i friluftslivsundervisningen i praksis og gjennom intervju av leirskolelæreren i etterkant. Intersubjektivt «...handler dypest sett om å være innforstått med at virkeligheten fremtrer omtrent på samme måte for andre som den gjør for en selv» (Nyeng, 2012, s. 85). Ved å se friluftslivsundervisningen fra forskjellige vinkler vil det være større sannsynlighet for at jeg som et subjekt og leirskolelæreren som et annet vil ha samme oppfatning og det blir

intersubjektivt. I de følgende punktene vil jeg redegjøre for metodisk inngang, planlegging og gjennomføring av mine observasjoner og intervjuer.

### **3.2.1 Deltakende observasjon**

«Observasjon innebærer at vi studerer sosiale situasjoner og systematisk iakttar hvilke handlinger deltakere i felten utfører» (Thagaard, 2018, s. 63). I observasjonsstudier er det nødvendig å ta stilling til i hvilken grad forskeren skal kombinere deltakelse med observasjon eller observere uten å delta, i tillegg til hvilken betydning nærværet har for det som observeres (Thagaard, 2018, s. 63). I denne oppgaven bruker jeg en kombinasjon av deltakende observasjoner og semistrukturerte intervjuer for å kunne besvare problemstillingen.

«Observasjon handler ikke bare om å se, men å bruke alle våre sanser for å oppfatte og forstå» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Gjennom deltakende observasjon tar jeg del i leirskolens aktiviteter, utvikler kontakter og kommuniserer med både lærere og elever underveis. Gjennom å delta selv får jeg en tydeligere tilbakemelding på det jeg observerer. Likevel vil jeg ikke være en fullstendig deltaker, men veksle mellom deltakelse og observasjon av friluftslivsundervisningen. Deltakerne blir studert i en sosial setting samtidig som jeg er en del av denne settingen (Thagaard, 2018, s. 63). I oppholdet mitt på tre forskjellige leirskoler var jeg med på alt fra friluftslivsundervisning, vanlig innendørs undervisning, fritidsaktiviteter, kveldsaktiviteter og måltider, altså alt hva leirskolelæreren hadde på timeplanen gjennom dagen. Det jeg så på som viktigst var å delta på alle typer undervisning for å observere hvilke temaer de tok opp. Samtidig la jeg tidlig merke til at friluftslivsundervisningen ble formet av noe læreren hadde undervist i innendørs i forkant.

Hensikten var å fungere som en kombinasjon av assistent og forsker, som i hovedsak var der for å observere leirskolelæreren, men samtidig kunne bidra og bistå dersom det var naturlig. Deltakelsen min ble tilpasset situasjonen, hvor jeg bidro med småting, men samtidig holdt meg litt i bakgrunnen.

Det var viktig for meg å bli kjent med lærerne slik at de ble trygge på at jeg var til stede og at rollen min ble naturlig i undervisningen. Videre kunne jeg fokusere på selve observasjonen når rollen min var etablert. Jeg noterte og dokumenterte observasjoner, inntrykk, aktiviteter, utfall, læreren autoritet, undervisningsmetode og annet som kunne være interessant i prosjektet. Samtidig hadde jeg samtaler med leirskolelæreren, elevene og de andre lærerne

som var med fra elevenes skoler og bidro dersom det trengtes til blant annet bære diverse utstyr, gjenta beskjeder til elevene og være en støttende voksenperson på tur. Jeg ble en del av leirskolehverdagen og mye tydet på at verken leirskolelærerne eller de andre ble heftet av mitt nærvær. Å være fullstendig observatør i dette prosjektet ville blitt utfordrende da det ville vært veldig unaturlig å stå på avstand og observere ute i naturen. Det ville begrenset min naturlige tilstedeværelse i undervisningen. Samtidig så jeg ikke på det som noen hindring å kunne bidra dersom det trengtes, tvert imot så jeg på det som en mulighet til å få en bedre forståelse for leirskolen og leirskolelærerens hverdag i friluftslivsundervisningen.

Underveis i observasjonen skrev jeg feltnotater. Feltnotatene skal overføre det jeg har erfart, hendelser jeg har observert og reaksjoner jeg har hatt over til tekst (Thagaard, 2018, s. 84). Feltnotatene utgjør dataen fra observasjonsprosessen og er derfor selve dataen til prosjektet. Disse notatene analyseres videre og vurderes. I notatene er det viktig at jeg skiller mellom beskrivelse av hva som skjedde, og vurderingen jeg har av selve situasjonen (Thagaard, 2018, s. 84). Feltnotatene har gitt grunnlaget for å kunne tolke de observasjonene jeg gjorde underveis, og ikke bare gjenfortelle observasjonene. I tillegg kunne jeg bruke de til å forberede intervjuet som skulle skje i slutten av uken.

Christoffersen og Johannesen (2012, s. 71–73) hevder at observasjonen kan dokumenteres på to forskjellige måter. Det ene er strukturert observasjon hvor forskeren bruker observasjonsskjema med kategorier som er definert på forhånd. Det andre er ustrukturert observasjon hvor forskeren ikke har gjort seg opp en mening på forhånd om hvilke kategorier som skal observeres. Selv hadde jeg gjort et arbeid i forkant hvor jeg hadde opprettet et observasjonsskjema med nøkkelpunkter jeg ønsket å se etter. Jeg gikk likevel inn i observasjonene med et åpent sinn og noterte ned mer enn de kategoriene jeg hadde forberedt på forhånd og det ble til slutt mer ustrukturert enn strukturert. Derfor vil jeg betrakte min undersøkelse som en kombinasjon av strukturert og ustrukturert, noe jeg hevder har gitt et bedre datamateriale enn om jeg hadde valgt å kun bruke den ene fremgangsmåten fra start. En andel av feltnotatene ble skrevet ute i felten hvor det var situasjoner og replikker som jeg vurderte som hensiktsmessig å skrive ned i øyeblikket de ble observert. Andre notater ble gjort i etterkant av observasjonen hvor jeg fikk strukturert notatene og samlet egne refleksjoner og tanker rundt dem samtidig.

### 3.2.2 Semistrukturert intervju

Thagaard (2018, s. 89) hevder at et intervju gir fylldige og omfattende kunnskaper om intervjupersonens opplevelser og synspunkter rundt et tema. Et semistrukturert intervju innebærer at jeg har forberedt spørsmålene på forhånd, men intervjuet har en fleksibel struktur slik at jeg kan stille spørsmål om temaer som ikke var planlagt i forkant. «Intervjuet har fleksibel struktur, slik at vi både kan tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser, og vi kan inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt i forkant» (Thagaard, 2018, s. 91). Jeg kunne derfor stille spørsmål rundt observasjonene jeg hadde gjort tidligere i uken og intervjupersonene kunne presentere sine egne forståelser av temaet. I tillegg til dette kunne jeg få svar på forhåndsbestemte spørsmål som kunne bidra til å besvare problemstillingen min, støtte opp om observasjonene og gi en dypere og mer nyansert kunnskap.

Jeg gjennomførte et intervju på hver av de tre leirskolene jeg besøkte. I forkant av de tre intervjuene jobbet jeg med å skape en god relasjon til leirskolelærerne slik at de skulle oppleve tillit til meg og prosjektet. Det var ikke en selvfølge at leirskolene og lærerne skulle takke ja til å delta, derfor ville jeg vise min takknemlighet. Jeg forberedte en intervjuguide slik at jeg visste hvilke spørsmål som skulle stilles og intervjuene ikke skulle ta unødig lang tid før de kom til poenget.

Jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer i en av de siste dagene av leirskoleoppholdet. Intervjuene varte på rundt 15 minutter hvor jeg hadde forberedt en intervjuguide på forhånd, men også kunne komme med flere spørsmål eller åpne opp for mer dersom det følte naturlig. Grunnen til at jeg valgte å bruke intervju var for at leirskolelærerne kunne belyse deler av undervisningsopplegget som jeg ikke hadde lagt merke til eller sett fra det synspunktet gjennom observasjonen. Gjennom intervjuene fikk jeg også bekreftet mye av det jeg hadde observert tidligere i uken og leirskolelærerne fikk mulighet til å beskrive sine syn på bruk av BU som tema i friluftslivsundervisningen. Jeg fikk i tillegg bekreftet hva som gjør at leirskolene prioriterer eller ikke prioriterer temaet i sin friluftslivsundervisning.

I et intervju må jeg være forberedt på at intervjupersonen forteller det de tror jeg som forsker vil høre. «Målet er at intervjupersonen ikke påvirkes til å svare på spørsmålene ut fra den oppfatningen hun eller han kan ha av våre verdier og synspunkter» (Thagaard, 2018, s. 108). Det er likevel vanskelig å vite om leirskolelærerne svarer ærlig eller blir påvirket av temaet forskningsprosjektet omhandler. Mange ser på temaet om BU som et viktig tema i skolen,

likevel betyr det ikke nødvendigvis at dette er et stort tema innenfor leirskole. Leirskole har lenge vært utsatt for press og nedprioritering, det er i tillegg svært få som gir leirskole oppmerksomhet innenfor forskningen, derfor kan det tenkes at leirskolelærerne ønsker å sette leirskole i et godt lys når de først skal være med på et forskningsprosjekt og deres uttalelse er med. For at leirskolelærerne skulle snakke så ærlig som mulig i intervjuet forsikret jeg dem i forkant om at jeg ikke var ute etter å «ta dem» og hadde full forståelse for at friluftslivsundervisningen kunne ha andre temaer enn BU. I tillegg så jeg på det som en fordel at intervjuene var i slutten av uka hvor jeg hadde observert. Jeg hadde vært med på friluftslivsundervisningen og observert hvilke temaer de arbeidet med og hvordan leirskolelærerne jobbet med dette.

### **3.2.3 Transkripsjon**

Transkriberingen startet da alle tre intervjuene var ferdig. Jeg gjennomførte transkripsjonen selv, med bruk av digital lydopptaker (Olympus DS-3500). Ved å bruke lydopptaker ble alt leirskolelærerne sa i intervjuet registrert, som videre ble transkribert over på datamaskinen. Så langt det lot seg gjøre ble transkripsjonene gjort ordrett hvor muntlig språk som «hmm» og «eeh» er med. For at leirskolelærerne skulle være mest mulig anonyme og intervjuene lettere å forstå ble sitatene som ble brukt i resultatene gjort mer formelle og skrevet om til bokmål. Når transkriberingsarbeidet var ferdig ble dette, sammen med feltnotatene, råmaterialet for analysen.

## **3.3 Utvalg**

I kvalitative studier er det ofte et begrenset antall personer eller enheter som deltar, noe som medfører at utvelgingsprosessen er hensiktsmessig for problemstillingen, hevder Thagaard (2018, s. 54). I denne studien er det foretatt et strategisk utvalg, hvor jeg systematisk har valgt leirskoler og leirskolelærere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg ønsket å besøke leirskoler som var godkjent av NLF, Norsk leirskoleforening. Jeg ønsket at leirskolene ikke liknet i stor grad på hverandre og hadde forskjellig undervisning i form av området og miljøet de befinner seg i, gjerne forskjeller i form av kyst, fjell, innlandet og dyrehold. I tillegg var reisevei en faktor som spilte inn, jeg ønsket ikke reise unødvendig langt for å besøke leirskolene.

Jeg startet høsten 2022 med å sende ut et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 3) på e-post til 10 forskjellige leirskoler, hvorav 5 aldri svarte og 2 svarte at de var interessert og at jeg skulle høre fra de, noe jeg aldri gjorde. Heldigvis fikk jeg 3 positive svar fra leirskoler som ønsket å delta i prosjektet. For å være med på prosjektet måtte leirskolene si ja til at jeg fikk være der gjennom et leirskoleopphold for en klasse og observere friluftslivsundervisninga de gjennomførte der. Jeg opprettholdt kontakten med de tre leirskolene som ønsket å delta, og vi avtalte hvilken periode jeg kunne komme til deres leirskole.

Jeg endte opp med et utvalg på tre leirskoler. Dette var de tre leirskolene som viste interesse fra starten av. De tre leirskolene er veldig forskjellige og befinner seg i forskjellige miljøer, noe jeg ønsket for å få mest mulig variasjon i friluftslivsundervisningen og dermed størst bredde i prosjektet. Datainnsamlingsperioden ble gjennomført i oktober og november 2022. Mange av leirskolene har kun sesong på høst eller vår, derfor var det viktig å få gjennomført datainnsamlingen før vinteren kom og noen av leirskolene hadde stengt. Dette medførte at jeg gikk inn i datainnsamlingsprosessen med noe mindre bakgrunnskunnskap enn ønskelig. Likevel gikk jeg inn med et åpent sinn og brukte det til min styrke: jeg var desto mer utforskende i min observasjon og mine intervjuer. For å holde leirskolene og leirskolelærerne anonyme valgte jeg å gi leirskolene jeg observerte ved fiktive navn; Vanddalen, Kutoppen og Skogåsen leirskole, og gi leirskolelærerne i intervjuene fikk navnene; Per, Siri og Lars.

I prosjektet er det kun tre leirskoler som er undersøkt, og jeg følger Thagaard (2018, s. 55) som hevder at utvalget ikke er representativt for en populasjon, men kun for de som deltar i prosjektet. Jeg kan derfor ikke trekke noen felles konklusjon om friluftslivsundervisning og BU for alle leirskoler i Norge på bakgrunn av mitt prosjekt.

### **3.4 Analyse av datamateriale**

«Kvalitativ analyse kan beskrives som en systematisk bearbeiding av informasjon og en «ryddejobb» (Grønmo, 2007 referert i Leseth & Tellmann, 2018, s. 123). I dette prosjektet vil det være feltnotatene fra observasjonen og transkriberingen fra intervjuene som blir brukt i analyseprosessen. Den hermeneutiske sirkelen hvor min for forståelse og tolkningsprosessen spiller inn har hatt betydning for analysen.

Formålet med analysen er å utforske temaer som er representert i prosjektet, og analysere data om hvert tema fra alle deltakerne (Thagaard, 2018, s. 171). Jeg så på helheten og sammenhengen i det jeg observerte på leirskolene og det leirskolelærerne ønsket å formidle i intervjuene. Dermed gikk sammenlikningen på tvers av dataen, uavhengig av hvilken leirskole den kom fra. Sammenligningen gjennomførte jeg på bakgrunn av koding og klassifisering som ble gjennomført på en enhetlig måte (Thagaard, 2018, s. 171). Koding og klassifisering er brikker som skal fange og skape relevante meninger for problemstillingen. Å utvikle koder og klassifiseringer hjelper også med å utforske mangfoldet og meningsmønstrene i dataen (Braun & Clarke, 2022, s. 53), noe som egner seg godt når jeg så på leirskolelærere generelt og ikke enkeltvis.

Analysen av datamateriale startet allerede i det jeg observerte og noterte ned feltnotater på leirskolene. Her skrev jeg både ned hva jeg observerte i tillegg til egne tolkninger, tanker og refleksjoner rundt dette. Videre vekket intervjuene i slutten av leirskoleuken tanker og refleksjoner rundt hvordan denne dataen og teorien i oppgaven kunne kobles sammen til slutt. Etter dette satte jeg meg ned og jobbet med tolkningene mine fra før, underveis og etter datainnsamlingen, med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkelen hvor tolkningen har funnet sted fra start til slutt.

### **3.4.1 Tematisk analyse**

«Vi anvender temaanalytisk tilnærming når vi utforsker temaer ved å sammenligne data om det samme temaet for alle deltakere i prosjektet» (Thagaard, 2018, s. 152). Tematisk analyse anvender koding og kategorisering av teksten på lik linje med andre analytiske tilnærminger. Sparkes og Smith (2014, s. 124) hevder at denne analysen skiller seg fra andre analytiske metoder som også søker etter temaer/kategorier ved at den ikke søker etter å kvantifisere temaene eller rangere de i en hierarkiform. Fokuset i analysen er å plassere funnene i dataen i ulike kategorier, noe som gjør at jeg kan fremheve enkelte observasjoner eller utsagn (Braun & Clarke, 2006, s. 85). Hele analysen bærer derfor preg av at det er jeg som velger hva som skal med og hvilke kategorier som skal brukes. Derfor beskrives tematisk analyse som en subjektiv måte å analysere forskning på.

Jeg delte analyse materialet opp i seks faser med inspirasjon fra Thagaard (2018, s. 152–180) og Sparkes og Smith (2014, s. 124–126) sin fremgangsmåte. Disse fasene besto av å lese analytisk, kode, søke etter og identifisere kategorier, gjennomgå kategoriene, definere og

navngi kategoriene og rapportere. Likevel er det viktig å poengtere at analysen ikke kan gjennomføres ved hjelp av en slavisk oppskrift. Dette prosjektet har både en induktiv og deduktiv tilnærming, noe som gjør det hensiktsmessig å gå fram og tilbake i analyseprosessen slik som tidligere beskrevet i 3.1.2 hermeneutiske sirkel. Videre skal jeg beskrive hvordan analyseprosessen foregikk.

### Fase 1: Lese analytisk

For å danne meg en oppfatning av hvilke fenomener datamaterialet ga en forståelse av startet jeg med å lese tekstene flere ganger slik at jeg ble fortrolig med innholdet (Thagaard, 2018, s. 152). Jeg fikk en oversikt over datamaterialet jeg hadde samlet inn og kunne lettere finne frem ved en senere anledning. «Å lese teksten analytisk innebærer både at vi vurderer hva dataene kan gi en forståelse av, og at vi noterer hvordan vi begrunner den forståelsen vi mener at teksten gir uttrykk for» (Thagaard, 2018, s. 153). Dette startet jeg med allerede underveis i observasjonene mine, og gjorde meg opp noen tanker og refleksjoner om temaene jeg observerte. I denne fasen var det i tillegg viktig å tenke over hvordan kontakten jeg har hatt med lærerne i felten kunne være med på å påvirke dataen. Videre leste jeg gjennom transkripsjonene og feltnotatene, og tok notater rundt hvordan disse kunne kobles opp mot problemstillingen min. Poenget med denne fasen var å få tid til å reflektere over dataen som en helhet, istedenfor hver for seg (Braun & Clarke, 2022, s. 47). Jeg så altså først på observasjonene fra en leirskole eller intervjuet fra en leirskolelærer hver for seg, og deretter så jeg på materialet samlet.

### Fase 2: Koding

Ifølge Thagaard (2018, s. 153) innebærer koding å dele opp teksten og betegne utsnitt av teksten med kodeord. Kodingen hjalp med å finne ut hvilke deler av dataen som kunne plasseres innenfor samme kategori som videre ga grunnlag for sammenlikning av data. Her valgte jeg å markere forskjellige utdrag fra intervjuene og observasjonene i ulike fargekoder, for så å plassere dem sammen innenfor hver farge. Kodene ble videreutviklet inn i overordnede kategorier etter hvert. Da jeg utviklet koder og temaer var det viktig å ta stilling til om det var en induktiv eller deduktiv fremgangsmåte (Braun & Clarke, 2022, s. 56). Likevel trengte ikke kodingen være enten eller, men en kombinasjon, noe jeg valgte å bruke i denne oppgaven. Etersom jeg valgte å gå inn i feltarbeidet og intervjuene uten en teoridrevet tilnærming fikk oppgaven et induktivt utgangspunkt. Likevel hadde jeg utviklet et ønske om å



knytte funnene mine opp mot det tverrfaglige temaet om bærekraftig utvikling i lys av Bourdieus begreper, NatCul-matrisen og et økokritisk perspektiv, noe som gjorde at oppgaven også fikk et deduktivt preg.

### Fase 3: Søke etter og identifisere kategorier

I denne fasen søkte jeg etter og identifiserte kategorier som egnet seg å bruke i analysen. Denne fasen startet med at jeg først sorterte de forskjellige kodene til mulig egnede kategorier (Sparkes & Smith, 2014, s. 124). Hensikten var at disse mulige kategoriene skulle gjenspeile fellestrekkene fra kodene. Ved å sette sammen de ulike kodene i kategorier og se en sammenheng mellom disse, problemstillingen i oppgaven, NatCul-matrisen og Bourdieus begreper kom jeg frem til de kategoriene jeg ønsket å bruke. Denne prosessen var tidkrevende fordi jeg måtte gå flere runder frem og tilbake mellom datamaterialet, kodingen og kategoriene før jeg kom i mål.

### Fase 4: Gjennomgå kategoriene

I denne fasen gjennomgikk jeg kategoriene og kodene som var plassert inn. Ifølge Sparkes og Smith (2014, s. 125) skulle jeg i denne fasen finne ut om kategorien passet til dataen som var plassert i den eller om noe av dataen burde tas ut fra den aktuelle kategorien. Alternativet mitt var å endre kategori, lage ny kategori eller unnlate å bruke denne dataen fordi den ikke passet inn i en kategori. Dette var en prosess hvor jeg måtte se kategoriene opp mot teorien og problemstillingen og jobbe godt med den delen av datamaterialet jeg ønsket å bruke videre. Neste steget var ifølge Sparkes og Smith (2014, s. 125) å fastslå om kategoriene fungerer i forhold til hele dataen.

### Fase 5: Definere og navngi kategoriene

For å definere og navngi kategoriene identifiserte jeg og skrev et kort sammendrag av hva kategorien omhandlet. I tillegg vurderte og forklarte hvordan kategorien passet inn i selve forskningsprosjektet og hvordan den var med på å besvare problemstillingen. I denne fasen vurderte jeg også om en kategori var såpass stor at den kunne ha under-kategorier. Jeg endte til slutt opp med to hovedkategorier; *Ulike fremstillinger av BU i friluftslivsundervisning på leirskole* og *Dominerende tendenser i leirskolelærerens etablerte praksis*. I den første kategorien forklarte jeg hvordan friluftslivsundervisningen som leirskolelærerne gjennomfører kunne knyttes opp mot det tverrfaglige temaet om BU. I den andre kategorien gikk jeg mer

inn på hva som var bakgrunnen for hvordan leirskolelærerne valgte å gjennomføre denne friluftslivsundervisningen.

Den første hovedkategorien hadde fem under-kategorier; *Friluftslivsundervisning med dyr*, *Den maritime friluftslivsundervisningen*, *Friluftslivsundervisning i skog og fjell*, *Bruk av nærmiljø, historie og kultur i friluftslivsundervisningen* og *Fokus på den gode opplevelsen i friluftslivsundervisningen*. Den andre hovedkategorien hadde tre under-kategorier; *Leirskolens tradisjon*, *Tid*, *Implementering av det tverrfaglige temaet BU fra LK20 og BU et utfordrende tema*. Under-kategoriene hjalp til med å holde orden og struktur i en eventuell kompleks kategori.

### Fase 6: Rapportering

Rapportering var den siste fasen hvor jeg igjen gikk gjennom de tidligere analysefasene ettersom nye ideer kunne oppstå underveis i prosessen. Her skapte jeg en presentasjon av dataen i en forståelig rekkefølge som ga mening for meg og en leser som ikke har hatt samme innsyn i transkripsjonene og feltnotatene som meg. Analyse materialet måtte i tillegg fremstilles på en måte slik at det kunne drøftes opp mot teorien og besvare problemstillingen. Disse funnene hadde jeg kodet i ulike kategorier og knyttet opp mot Bourdieus begreper; habitus, kapital, felt og doksa, i tillegg til NatCul-matrisen. Videre i drøftingen skrive jeg dette sammen med teori for å svare på problemstillingen.

## 3.5 Forskningsetikk

I tråd med kunnskapsdepartementet (2021) skal jeg som forsker i et forskningsprosjekt hele tiden gjøre etiske vurderinger. Dette skal jeg gjøre for å opprettholde den akademiske friheten med uavhengig og pålitelig forskning, og for at den skal være troverdig og andre mennesker i samfunnet skal ha tillit til forskning.

En grunnleggende forutsetning for all forskning er å sikre at informantene har informasjon om sine rettigheter (Staksrud et al., 2021, s. 17). I henhold til dette sørget jeg for at informantene var tilstrekkelig informert, var kjent med den frivillige deltakelsen og informert om samtykke. Jeg sendte informasjonsskriv (vedlegg 3) til leirskolene på e-post i forkant slik at de kunne sette seg inn i prosjektet før jeg kom til leirskolen og de var forberedt på å signere dokumentet

da jeg ankom leirskolen.

Informasjon om leirskolelærerne og leirskolen er konfidensiell slik at informantenes rett til anonymitet blir opprettholdt. Derfor er navn på leirskolelærerne, leirskolens navn og stedsnavn byttes ut med fiktive navn. Gjennom hele prosjektet har jeg presisert at elevene på leirskolen og deres medfølgende lærere ikke er en del av prosjektet, derfor trengte jeg ikke samtykke fra dem, deres foreldre eller medfølgende lærere. Likevel var det hensiktsmessig av leirskolene å informere om min rolle både før og underveis i observasjonen. Da alle er informert om min rolle og hvorfor jeg deltar i undervisningen vil det være en risiko for at deltakerne på leirskolen forholder seg annerledes til meg, enn om de ikke hadde visst hvilken rolle jeg hadde.

Gjennom forskningsprosjektet skal jeg etter beste evne gjengi resultatene i en fullstendig og riktig kontekst. Jeg vil fremstille informantene på en korrekt måte og de er i tillegg informert om sin rett til fullstendig innsyn i forskningen hvor de har mulighet til å lese gjennom transkripsjonen og resultatdelen før ferdigstilling av studien i tråd med Den nasjonale forskningsetiske komité samfunnsvitenskap og humaniora sine anbefalinger (Staksrud et al., 2021, s. 23).

«Ifølge NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, skal alle forsknings- og studentprosjektet som innebærer behandling av personopplysninger, meldes til personvernombudet for forskning» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). I prosjektet har jeg gjennomført observasjon hvor jeg har benyttet meg av feltnotater og intervju hvor jeg har benyttet meg av diktafon. Jeg har ikke benyttet meg av personopplysninger eller andre sensitive opplysninger underveis. Studien er meldt inn til NSD i løpet av høsten 2022 (Vedlegg 4). Søknaden ble godkjent i midten av september 2022.

## 4.0 Funn og diskusjon

I 4.0 vil oppgavens funn bli presentert og diskutert opp mot teori. Utgangspunktet er problemstillingen *Hvordan gjennomfører leirskolelærere friluftslivsundervisningen sett i lys av det tverrfaglige temaet BU?* Og jeg skal beskrive generelle tendenser og gi eksempler på disse ved å gjengi hendelser eller utsagn fra analysematerialet.

I den tematiske analysen kom jeg frem til 2 hovedkategorier, med fem og fire underkategorier. I *4.1 ulike fremstillinger av BU i leirskolelærernes praksis* presenterer jeg observasjoner fra leirskolelærernes praksis på de tre leirskolene og tanker om de fra intervjuene med leirskolelærerne. 4.1 er delt opp i fem temaer som jeg fant fremtredende i analysen. Disse temaene ser jeg i lys av NatCul-matrisen og Bourdieus begreper før jeg oppsummerer det i *4.2 Ulike natursyn: er friluftsliv mål eller middel*. I 4.2 diskuterer jeg de ulike natursynene fra NatCul-matrisen som kommer frem i funnene og hvordan de kan belyse formålet med friluftslivsundervisningen. Til slutt i *4.3 Dominerende tendenser i leirskolelærernes etablerte praksis* diskuterer jeg bakgrunnene for hvordan leirskolelæreren gjennomfører sin friluftslivsundervisning på leirskole sett i lys av det tverrfaglige temaet BU, bærekraftshabitus og bærekraftskapital. Her presenterer jeg fire kategorier jeg fant fremtredende i analysen og bruker både observasjoner og uttalelser fra 4.1 i tillegg til noen nye momenter fra analysematerialet.

Gjennom tre uker med observasjon i tre ulike leirskoler blir det, kanskje ikke uventet, men like fullt tydelig, at leirskolelærere må forholde seg til en rekke faktorer i sin undervisning. Læreplanen, leirskolens historie, nærmiljøet, elevgruppene og lærergruppene er noen av faktorene som spiller inn i leirskolehverdagen. Leirskolelærerne opererer med et tettpakket program som ofte er preget av tidspress, spesielt i de ukene hvor skolen er redusert fra fire til tre overnattinger på grunn av økonomiske besparelser i enkelte kommuner. I tillegg møter leirskolelærerne store forventninger fra både elevgruppene og besøkende lærere, samtidig som undervisningen foregår i naturen der ukontrollerbare faktorer som været spiller inn. Analyse materialet viser at friluftslivet har en viktig plass i leirskolens undervisning og det tyder på at dette i tillegg er en arena for å lære om BU.

## 4.1 Ulike fremstillinger av BU i leirskolelærernes praksis

Leirskoler og leirskolelærerne har mulighet til å vinkle undervisningen i den retningen de selv ønsker. Ifølge Bourdieus teori kan jeg tolke leirskolen som en sosial praksis, som baserer seg på flere generasjoners praksis, «under bestemte eksistensielle vilkår» (Bourdieu, 2007, s. 152). Mye av friluftslivsundervisningen på leirskolen er basert på nærmiljø, kultur og lokalhistorie – men også leirskolens tradisjon og leirskolelærerens interesser innenfor friluftsliv og aktiviteter. Leirskolen er i tillegg forankret i opplæringsloven § 13-7b (1998) hvor det står skrevet at kommunen må tilby leirskoleopphold eller annen skoletur med minst tre sammenhengende overnattinger som en del av grunnskoleopplæringen. Loven gjør at leirskolen har en tilhørighet til grunnskolen og kan benyttes til verdifull undervisning for elevene. Analysen har ført meg fram til å sortere i fem kategorier i denne delen. Flere av leirskolelærerne og observasjoner fra de forskjellige leirskolene opptrer i flere av kategoriene. Kategoriene viser til funn fra observasjon og intervju av leirskolelærere, som kan knyttes opp mot det tverrfaglige temaet om BU. De fem ulike kategoriene er; friluftslivsundervisning med dyr, den maritime friluftslivsundervisningen, friluftslivsundervisning i skog og fjell, bruk av nærmiljø, historie og kultur i friluftslivsundervisningen og fokus på den gode opplevelsen i friluftslivsundervisningen.

### 4.1.1 Friluftslivsundervisning med dyr

Gjennom hele menneskets historie har vi levd sammen med dyr, likevel har vi skapt vansker for levevilkårene til mange av dyrene, som har blitt utryddet eller utrydningstruet på grunn av dette. Uten forskjellige arter på jorda blir kloden mer og mer sårbar og viktige ressurser blir borte. Vanddalen og Kutoppen leirskole ønsket å utvikle et forhold mellom elevene og forskjellige dyr, og videre utvikle dette til en økt forståelse for deres funksjon her på jorda og hvordan alt henger sammen. Leirskolelærerne ved begge disse leirskolene tok med elevene tett innpå både levende og døde dyr hvor de forklarte hvor dyrene lever, hva det spiser, deres historie og hvordan de bør behandles. Gjennom observasjonene mine fikk jeg høre at mange av elevene aldri hadde sett eller opplevd lignende, noe som så ut til å skape store inntrykk og opplevelser.

I intervjuet sier Per at «(...) dyredelen også handler om friluftsliv, siden vi er ute med dyra, også er det det med å bli glad i dem.» Her understreker leirskolelæreren at dyra er en del av friluftslivsundervisningen og naturen. På leirskolen tilbringes det mye tid med dyr, med et

ønske om at elevene skal utvikle et godt forhold til dyrene. Dette kan sees i retning av et økosentrisk natursyn fordi økosystemet blir satt i sentrum hvor mennesket er en del av alt liv på jorda, blant annet dyra (Goga et al., 2018). Samtidig beveger natursynet seg i en feirende retning, hvor naturen fremstår som idyllisk, vakker, nyttig og verdifull (Goga et al., 2018). Dette kommer tydelig frem da Per uttalte at menneskene utvikler et nært forhold til dyrene og dermed bidrar til å skape en sterkere tilknytning til naturen. Dette viser hvordan leirskolelærerne anerkjenner og verdsetter naturen som en verdifull ressurs, og de legger vekt på å fremme et positivt forhold til både dyr og natur blant elevene. Likevel kan Per i en annen setting ha en mer antroposentrisk og feirende naturfremstilling hvor han uttaler at «(...) også er det, til å være så mye dyr i Norge, så er det ekstremt få uhell med dyr. Det skumleste er jo elgku og hoggorm, eller det skumleste er vel egentlig veps». Her snakker han mer om hvordan dyrene påvirker oss mennesker, samtidig som han hevder at dyr og mennesker kan leve sammen uten mange negative hendelser. Mennesket blir satt i sentrum, og dyrene forventes å tilpasse seg og unngå å skape "uhell" for oss. Dette viser en perspektivendring hvor menneskets behov og sikkerhet får prioritet, og naturen og dyrene blir vurdert ut fra deres nytteverdi og potensiell fare for mennesker.

De tre leirskolene i prosjektet, var naturligvis forskjellige med hensyn til deres geografiske beliggenhet og de spesifikke temaene de ønsket å fokusere på. På Kutoppen leirskole hadde de sitt eget dyrehold, hvor både lærere og elever på leirskolen var involvert i omsorgen for dyrene. Dette hadde en innvirkning på undervisningsinnholdet på leirskolen. På Kutoppen leirskole observerte jeg en friluftslivsundervisning hvor leirskolelæreren introduserte mange av dyra de hadde inne på leirskolen. Elevene kunne engasjere seg direkte med dyra og ved hjelp av leirskolelæreren få kunnskap om deres behov, helse og hvordan man tar vare på dem. I etterkant av dette fikk elevene mulighet til å være med dyra fritt i løpet av dagen. I tillegg hadde leirskolen et valgfritt undervisningsopplegg hvor elevene kunne delta på morgenstell av dyrene. Jeg observerte at samtlige av elevene ønsket å være sammen med dyr hvor noen av oppgavene var mating, renhold av dyreområder, og bare det å være med dem. Elevene behandlet dyrene med respekt og omsorg. Noen av elevene satt på huk og ga dyrene roen og tryggheten som trengtes for at de skulle våge seg bort til elevene. I denne observasjonen fremmer leirskolelæreren et natursyn i en økosentrisk og feirende retning, hvor mennesker og dyr lever sammen med respekt og glede i hverandre.

På Kutoppen leirskole observerte jeg at leirskolelæreren fortalte om ulike dyr mens elevene

observerte og så på andre siden av gjerde. Dette kan tolkes i retning av et antroposentrisk natursyn, hvor dyrene er i fangenskap bak et gjerdet, og ikke i pakt med naturen slik de er ment til, fordi vi mennesker skal kunne se og studere de. Likevel fremmet leirskolelæreren et mer økosentrisk natursyn da aktiviteter og oppgaver var knyttet til temaer som biologi, økosystemer, dyrevern og bærekraft. Elever fikk muligheten til å utforske sammenhenger mellom menneskelig interaksjon med dyr og natur, og hvordan dette påvirker bærekraften og miljøet. Leirskolelæreren fortalte også om hvorfor enkelte dyr har dårligere rykte enn andre, og at mye av konflikten mellom dyr og mennesker kommer av at menneskene har for lite informasjon om dyret og behandler det feil. Det ble fortalt om utbyggingen av norsk natur som har forårsaket at mange dyr mister hjemmene sine og noen har blitt utryddingstruet. I tråd med Goga et al. (2018) sin beskrivelse av det økosentriske natursynet viste leirskolelæreren gjennom denne friluftslivsundervisningen hvordan mennesker bør leve sammen med dyrene og respektere deres plass i naturen på en holistisk måte med gjensidig avhengighet. Samtidig viste fremstillingen et natursyn i en problematiserende retning fordi leirskolelæreren trakk frem utfordringer som dyrene står ovenfor i naturen i dag, ved for eksempel utryddelse av dyr som følge av menneskelig aktivitet.

I friluftslivsundervisningen på Kutoppen fikk elevene se de levende dyrene på nært hold, som blir påvirket av klimaendringene vi mennesker er med på å skape. Dette kan skape en mer realistisk og ekte forståelse av det som skjer i verden i dag og samsvarer med en av de tre formene Fien (1993a, referert i Karol og Gale, 2004, s.10) hevder er bærekraftig-utdanning: utdanning i miljøet som vekker følelse av tilhørighet og bekymring for miljøet. Eleven på Kutoppen leirskole fikk mye tid med dyrene og derfor kunne de utvikle tilhørighet og bekymring for dem. Per påpekte i intervjuet hva friluftslivsundervisningen er med på å gi elevene: *«ja, det er indre motivasjon, læring om dyr. Og det er en viktig del av bærekraftsmålene som man ikke får i vanlig skole hver dag. og målet er å forstå natur og dyr bedre, og lære litt mer om det.»* Uttalelsen til Per viser til et natursyn i en økosentrisk retning som Goga et al. (2018) hevder gir en forståelse av at dyr og mennesker er avhengig av hverandre.

I et intervju beskriver Per en undervisningssituasjon hvor elevene er sammen med kalvene på leirskolen.

*«... nei det er noen som er på gråten. Hvis de klapper en kalv, også spør de om den er her neste år også veit jeg at den skal til slakt om en måned så er jeg jo ærlig på det.»*

*Da får vi for mye ku, det er ikke plass og det er begrensa hvor mange vi kan ha. Og da er det noen som begynner å gråte og spør «hvorfor kan dere ikke kjøpe det i butikken?» og da må man si at «dette er jo dyr som havner i butikken». Så det er jo skremmende hvor mange barn og voksne som ikke vet hvor kjøtt kommer fra. Man ser jo det, dem som, ja det er jo jegere som får kjeft fordi de ikke går i butikken og kjøper kjøtt, fordi de går ut og skyter fine dyr.»*

Denne samtalen som Per har sammen med elevene i friluftslivsundervisningen viser på den ene siden ærlige og konkrete hendelser med dyr. Dyrene ville fått dårligere levevilkår og blitt for mange på leirskolen dersom alle fikk formere seg og leve livet ut på leirskolen. Han gjør elevene bevisst på hvordan verden fungerer i dag, noe som kan være med på å problematisere den levemåten vi mennesker har. Dette kan sees på som et natursyn i økosentrisk og problematiserende retning ifølge NatCul-matrisen (Goga et al., 2018). På den andre siden kan situasjonen ha et natursyn i en mer antroposentrisk retning fordi de unødvendig har tatt livet av et dyr, for at vi mennesker skal kjøpe det i butikken, men som vi egentlig ikke har behov for. Likevel kan denne opplevelsen og erfaringen, som tydelig har preget eleven som begynte å gråte, være med på å opplyse eleven og gi motivasjon til å handle ved å for eksempel bli vegetarianer. Bevissthet av at natur og mennesket er avhengig av hverandre kan være med på å skape et bærekraftshabitus for elevene (Karol & Gale, 2004). I lys av Karol og Gale (2004) kan samtalen Per hadde med eleven bidra mot en bærekraftshabitus.

Under observasjon ved Kutoppen leirskole har elevene ridning med hester. De får ulike oppgaver som de skal gjennomføre underveis mens de rir på hesten, og blir utfordret i både rytme og balanse. For mange av elevene er dette en ny opplevelse, og det uttrykkes glede og begeistring da enkelte slipper tøylene, snur seg rundt og ligger på ryggen. I denne friluftslivsundervisningen fremstår naturen i en antroposentrisk og feirende retning. Hesten blir brukt til å skape mestring og glede for elevene, noe som blir sett på som verdifullt og nyttig læring, men viser til en menneskesentrert holdning. Undervisningen dras mot en antroposentrisk retning, hvor mennesket er i sentrum og forvaltningen av naturen er for mennesket beste. Å se mennesket i sentrum strider mot det økosentriske natursynet, bærekraftshabitus og bærekraftskapital hvor mennesket og natur er sammenvevet og avhengig av hverandre og en person handler med bevissthet av dette (Goga et al., 2018; Karol & Gale, 2004). Likevel kan denne friluftslivsundervisningen være med å skape andre verdifulle opplevelser som elevene tar med seg som positive og gode for resten av livet. Leirskolen



gjennomfører i tillegg en annen undervisningsøkt med hest hvor elevene er med på stell. Her får elevene et innblikk i hestens historie og kultur, og hvordan teknologien har tatt over for hestens rolle i gårdsdrift, samtidig som de får lære om sikkerhet rundt hest. Jeg observerer at mange av elevene får god kontakt med hestene og har inntrykk av at de ønsker å gjøre en god jobb for at hestene skal ha det bra. Dette viser et økosentrisk natursyn hvor et godt samspill mellom menneske og hest skaper og gir noe som tyder på en gjensidig glede.

Under en observasjon av Vanndalen leirskole underviste leirskolelæreren om dyrelivet i havet. Her fikk elevene et større innsyn i hvordan fisker lever. Leirskolelæreren hadde først en innendørs undervisning om livet i havet, deretter var de ute og gjennomførte aktiviteter som å sette ut og ta inn garn, fiske, ro, plukke søppel og gjennomgå fangsten for dagen. Ut ifra observasjonene kan det tyde på at leirskolen har bærekraftskapital innenfor feltet i denne friluftslivsundervisningen fordi friluftslivsundervisningen samsvarer med det Fien (1993a, referert i Karol & Gale, 2004) hevder er bærekraftig utdanning. Her undervises det først *om miljøet*, deretter *i miljøet* og til slutt *for miljøet*. Friluftslivsundervisningen kan i tillegg finne støtte «green school program» skrevet om i Gough (2020), og Jordet (2010) som begge påpeker at naturen og samfunnet skal benyttes som kunnskapskilde og læringsarena for å vekke etiske og miljøbevisste handlinger. Natursynet til leirskolelæreren i denne friluftslivsundervisningen fremmer en økosentrisk og en blanding av feirende og problematiserende retning. Friluftslivsundervisningen i denne observasjonen heller mot det økosentriske fordi livet i havet blir sett på som likeverdig med mennesket og viktigheten av å ta godt vare på det blir fremmet gjennom god informasjon i forkant og at naturen blir brukt som kunnskapskilde for å vekke gode verdier. Dette kan være med på å gi elevene en større respekt og medfølelse med dyr i havet. Elevene kan få et ønske om å ta vare på og bruke havet på en hensiktsmessig og bærekraftig måte. Natursynet kan på den ene siden bli sett på som problematiserende fordi leirskolelæreren viser og påpeker hvordan vi mennesker er med på å skape utfordringer for havet og dyrene som lever der. På den andre siden er den feirende da leirskolelæreren tar med elevene på ulike aktiviteter i og rundt havet for å vise havets nytteverdi og de gode opplevelsene man kan få ved å være i og rundt det.

#### **4.1.2 Den maritime friluftslivsundervisningen**

På Vanndalen leirskole hadde de stort fokus på maritim friluftslivsundervisning. De benyttet seg av fjorden, fiske, båt og dyrelivet i vannet. Noe som fikk mye oppmerksomhet var plast og annen søppel som blir dumpet i havet, marin forsøpling, dette hadde de også relevant

undervisning om på leirskolen. Havet er ekstremt stort og friluftslivsundervisning knyttet til dette kan gi nødvendig informasjon til elever hvor de får kjenne tett på kroppen hvordan havet fungerer og hva som finnes der.

Leirskolens iboende forhold til fjorden kom frem i Lars sin uttalelse fra intervjuet «(. . .) *vi er ute og fisker og bruker fjorden på ulike måter. Hovedtema for uka er jo fjorden som økosystem.*» Gjennom observasjonene på Vanndalen så jeg at leirskolen hadde fokus på handling og opplæring i handling når det gjaldt marin forsøpling. Her gjennomførte de først en teoriundervisning innendørs hvor det ble informert om forsøpling og konsekvenser det har for dyr og jorda. Deretter flyttet de undervisningen ut og leirskolelæreren tok med elevene ut i små robåter hvor de trålte og plukket opp søppel dersom de fant det. Lars uttalte i intervjuet at «*vi har jo fokus på marin forsøpling, og det er jo viktig med tanke på bærekraft*». Både observasjonene og det Lars uttalte finner støtte i Hallås et al. (2019) som hevder at kunnskap om klima og klimaendringene ikke nødvendigvis fører til bærekraftige handlinger og endring i atferd. Straume (2017) hevder at det er mangel på handling og opplæring i handling som er problemet. I friluftslivsundervisningen fra observasjonen beskrevet ovenfor fikk elevene undervisning i hvordan de kan forholde seg til og handle i forhold til marin forsøpling, noe som videre kan føre til bærekraftig handling og endring i atferd.

Leirskolelæreren på Vanndalen leirskole hadde i tillegg en friluftslivsundervisning hvor de kjørte båt med elevene ut til der garnet var satt ut dagen før. Det var veldig mye regn som gjorde at mange av elevene ble våte og kalde. Likevel fikk alle gruppene trekke opp det garnet de selv hadde satt ut dagen før. Etter at gruppen kom tilbake til brygga renska de ut garnet og studerte fangsten de hadde fått. Leirskolelæreren hjalp elevene å se hvilke typer arter de hadde fått i garnet, slik at de kunne notere det ned i arbeidshefte de hadde fått utdelt for uken. Friluftslivsundervisningen som beskrevet her, i tillegg til marin forsøpling fra avsnittet ovenfor, viste at leirskolelæreren hadde et natursyn i en økosentrisk retning i denne undervisningen. Leirskolelæreren gjennomførte friluftslivsundervisningen på en måte som samsvarer med Goga et al. (2018) sin beskrivelse av økosentrisk holdning hvor økosystemet er i sentrum og mennesket er en del av alt livet på jorda. Denne friluftslivsundervisningen kan ifølge Høyem (2008) føre til at elevene blir mer miljøbevisste ettersom de selv er med og reflekterer rundt marin forsøpling. Leirskolen gir elevene gode erfaringer om livet på og i havet og er med på å problematisere handlingene vi gjør, og forholdet vi har til naturen.

Jeg observerte at leirskolelæreren på Vanndalen kombinerer teoriundervisning innendørs med

praktisk undervisning utendørs. Innendørs fikk elevene undervisning om livet i havet, fisk, behandling av fisk, behandling av utstyr, bekledning, utstørsorden, sikkerhet på brygga og i båt og fiske. Etter undervisningsøkten innendørs ble alle elevene fordelt i ulike båter av leirskolelæreren. De som var i den store båten byttet på å styre båten, bruke kart og kompass. Deretter fikk alle gruppene sette ut garn, med instruksjoner fra læreren. Leirskolelæreren fortalte om norsk fangst og fisketradisjon underveis i prosessen, samt om økosystemet, havet, bærekraftig behandling av fisk og naturen, hvor maten kommer fra og hvordan påvirker vi mennesker naturen, havet og livet på jorda. Da elevene fikk denne informasjonen samtidig som de drev aktiviteter ute i feltet ble friluftslivsundervisningen autentisk og situasjonsbestemt. I tillegg påpekte Lars at elevene lærte om BU gjennom «(...) *fotosyntesen for eksempel da. Der har vi jo praktiske forsøk der vi får se at dette her er ikke bare teori, men at det har en effekt.*» En av forsøkene de gjennomførte var sjekk av O<sub>2</sub> nivået i to forskjellige bøtter med vann fra fjorden. Begge bøttene inneholdt fisk, men det var en med og en uten tang. I undervisningsøkten kombinerte leirskolelæreren innendørs undervisning, utendørs undervisning i feltet og praktiske forsøk som viste til en økosentrisk og problematiserende retning på natursynet. Leirskolelæreren underviste i hvordan elevene skulle opptre i naturmiljøet med bekledning, utstyr og sikkerhet, samtidig ble elevene undervist om god og bærekraftig behandling av fisk og andre arter i havet. Likevel kan det diskuteres om fiske, selv om de slipper fangsten tilbake i fjorden, er en handling som trekkes mer mot det antroposentriske natursynet. Dette fordi fiske i seg selv er en aktivitet hvor mennesker utnytter naturen og fisken til sin fordel.

Da jeg observerte på Vanddalen leirskole, gjennomførte leirskolelæreren en friluftslivsundervisning om fisk, næringsnett, næringskjeden, biologisk mangfold, livet i havet og fikk et større innsyn i hvordan fisker lever. Elevene ble undervist i autentiske situasjoner hvor de var med på å sette ut garn, ta inn garn og gå gjennom fangsten de hadde fått. De studerte artene og fant ut hva de het og hvordan de ser ut. Dette eksempelet fra friluftslivsundervisningen på leirskole støtter det Karol og Gale (2004) hevder skal til for å utvikle en bærekraftskapital: kunnskap om livet på jorda og viten om kompleksiteten i at individers prosess fører til både positive og negative konsekvenser for miljøet og forståelsen av at sosiale kulturelle, politiske, teknologiske og økonomiske system, og effekten de har på miljøet blir sett på som verdi innenfor feltet.

Sinnes (2021) hevder at fokuset blant mange mennesker hittil har ligget på menneskers

vinning, til fordel for naturen og jorda, og at dette må endres. Naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet er punkter skolen skal bidra å utvikle for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Karol og Gale (2004) hevder at læreren selv må ha en bærekraftskapital og bærekraftshabitus for at utdanningen skal fremme det samme for skolen og elevene. Lars forklarte undervisningen på leirskolen slik: «*det handler jo om økosystemet. At ting skal være i balanse der, for at ting skal være bærekraftig.*» Med andre ord hevder leirskolelæreren at balanse i økosystemet må til for en bærekraftig fremtid. I Lars sin uttalelse viste han natursyn i en økosentrisk retning, da mye tydet på at han forstår at mennesker, dyr og resten av økosystemet må være i balanse for en BU, dette støtter en bærekraftskapital.

#### **4.1.3 Friluftslivsundervisning i skog og fjell**

Det vi ofte forbinder med friluftsliv her i Norge er søndagstur på den lokale turstien i skogen eller på fjellet. På søndagsturen handler det om å koble av i naturen i rolige omgivelser, tradisjonelt friluftsliv, uten krav til ekstreme opplevelser eller utstyr. Rudaa og Thorsen (2018) hevder at leirskolene ønsker å bruke den tradisjonelle friluftaktiviteten til fordel for det nye og moderne friluftslivet. Både Kutoppen og Skogåsen leirskole hadde et tydelig fokus på friluftsliv i skog og fjell, og begge skolene hadde dedikert en dag til tur.

Tur-dagen på Skogåsen og Kutoppen leirskole befant seg i skog- og fjellområder i nærområdet. Elevene fikk mulighet til å bli kjent med ulike terreng, oppleve utfordringer og glede ved friluftsliv i varierte miljøer og utvikle ferdigheter knyttet til blant annet orientering. Begge leirskolene la stor vekt på å skape en meningsfull og engasjerende opplevelse av friluftsliv for elevene gjennom utfluktene. Disse turene ga elevene muligheten til å lære og oppleve glede og utfordringer ved å være ute i naturen og utvikle en dypere forbindelse til den. Det er viktig å merke seg at fokusområdene og aktivitetene på Kutoppen og Skogåsen leirskole kan variere avhengig av sesong, værforhold og tilgjengelige ressurser. Hver leirskole tilpasser undervisningen og aktivitetene til sin geografiske og pedagogiske kontekst for å gi elevene en meningsfull opplevelse av friluftsliv i skog- og fjellområder.

Da leirskolelærerne gjennomførte friluftslivsundervisning i skog og fjell observerte jeg at de ønsket å dele så mye kunnskap som mulig om for eksempel landskap, planter, dyreliv, historie og det å være ute på tur, slik som Per presiserer i intervjuet: «*Vi prøver jo å få inn litt om at tregrensa for eksempel hever seg, at det blir varmere klima.*» I observasjonen på Kutoppen leirskole skulle hele klassen ut på tur, i ulike turer basert på hvilket nivå de ønsket å utfordre

seg med. Dette krevde at elevene selv valgte hva de var i stand til å klare ut ifra bratthet, vær, lengde og hastighet på turen. Leirskolelæreren benyttet seg av muligheten til å snakke om lokal historie, planteliv, dyreliv, orientering og veivalg. Her fikk elevene lære om nye ting på stedene det faktisk hadde skjedd og befant seg. Dette var erfaringsbasert læring hvor elevene fikk oppleve det på nært hold og brukt alle sansene i læreprosessen. Den erfaringsbaserte læringen kan finne støtte i Vetlesen (2015) sin bok hvor han hevder at naturen bør være opplevd eller erfart med en forening mellom natur og kultur, subjekt og objekt og kropp og sjel.

Erfaringsbasert læring hvor elevene kommer tett på hvordan klimaproblematikken påvirker naturen rundt oss kom også til syne under en annen observasjon på Skogåsen leirskole hvor leirskolelærerne tok med seg elevene på en tur rundt i skogen som omringet leirskolen. Her fikk elevene komme tett på en naturkatastrofe som skjedde like rundt leirskolen. Det er store områder hvor trær har blitt feid ned som følge av ekstremvær, noe man ser mer og mer av på grunn av klimaendringene. Leirskolelæreren plukket opp denne tematikken videre i en annen friluftslivsundervisning senere i uka. Elevene satt i en halvsirkel inne i skogen på benker laget av trær. Foran dem så de nok en gang utover et svært område hvor mange trær hadde falt, og det bar preg av tømmerhogst og maskinarbeid. Leirskolelæreren repeterte om stormen som herjet for en tid tilbake. Etter hvert fortalte han om karbonets kretsløp og hvordan jorda endrer seg fordi vi slipper ut mer CO<sub>2</sub> enn det naturen klarer å ta opp. Trær som råtner eller dør uten å bli brukt til materialer eller liknende frigir CO<sub>2</sub> ut i atmosfæren. Elevene ble undervist om klimautfordringene og hvordan menneskenes utslipp mest trolig har vært med å skape ekstremvær, økonomiske problemer og klimautslipp. Ikke bare i nærmiljøet rundt leirskolen, men også andre steder i verden. De får se med sine egne øyne hvordan klimaet har påvirket skogen rundt leirskolen og hvilke skader det har gitt videre for folkene som bor der. Leirskolelæreren viser et natursyn i en økosentrisk retning fordi han bruker konkrete eksempler fra naturen i nærområdet til å undervise elevene om sammenhengen mellom menneske og natur. Undervisningen kan også sees i retning av et problematiserende natursyn fordi leirskolelæreren kommer med konkrete eksempler på hvordan naturen blir ødelagt på bakgrunn av menneskelig aktivitet. Dette funnet fra analys materialet kan være med å aktualisere hvordan konkrete erfaringer kan spille en rolle for å tilrettelegge for læring om BU.

Alle tre leirskolene la vekt på gode opplevelser og mestring i friluftslivsundervisningen sin. Et

eksempel fra Kutoppen var da elevene fikk oppleve å gå tur, bli sliten og være ute i kaldt vær, deretter en stor kontrast ved å komme inn i varmen, spise middag og slappe av.

Leirskolelæreren Per uttalte at «*man setter ekstra stor pris på å ha det varmt da man har hatt det kaldt*». Kontrasten forsterker hele opplevelsen og gir sannsynligvis en følelse av mestring over å ha gjennomført. På den ene siden kan disse friluftslivsopplevelsene trekkes mot et antroposentrisk natursyn, da det var rettet mot menneskets opplevelse og hvordan vi utviklet oss ved bruk av naturen. På den andre siden kan denne friluftslivsundervisningen være med på å skape en økt glede og interesse for å være ute i naturen og fortsette å dyrke en spirende friluftslivsinteresse, som videre kan gi en økt lyst til å ta vare på naturen rundt oss, et økosentrisk natursyn.

#### **4.1.4 Bruk av nærmiljø, historie og kultur i friluftslivsundervisningen**

Gjennom oppholdet på de tre leirskolene observerte jeg at de satte nærmiljø, historie og kultur høyt. De ønsket å bruke stedets kvaliteter, vise området rundt leirskolen fra sin beste side og gjøre det så interessant som mulig for elevene å ha friluftslivsundervisningen sin der.

Siri poengterer at leirskolen hadde et ønske om å benytte seg av det som er rundt leirskolen til fordel for å legge til rette for moderne aktiviteter:

*«Mange har sånne fine klatreparker, men det kan de være med foreldrene på. Så vi får heller fokusere på det vi har i vårt nærmiljø. Ja og der har vi jo masse historie, kultur og historiske personer, det er viktige kilder da, å bruke nærmiljøet. Det har så mye spennende.»*

Siri sin uttalelse samsvarer med Rudaa og Thorsen (2018) som hevder at leirskole fremmer autentiske situasjoner i naturen i nærområdet, hvor de søker et mer tradisjonelt friluftsliv til fordel for ekstreme opplevelsaktiviteter som krever mye utstyr. I tillegg påpeker læreplanen i kroppsøving at nærområdet skal brukes for å utforske naturen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lars støtter videre dette i sin uttalelse om bruken av de områdene som befinner seg rundt leirskolen: «*Det vi vektlegger er å gjøre ting i praksis, og ha så lite teori som mulig. Og da bruker vi jo de ressursene og de områdene som vi har. Så plasseringa til leirskolen gjør det naturlig hva man skal drive med.*» Det å fremme det tradisjonelle friluftslivet til fordel for det moderne gir et større fokus på dypere økologiske verdier istedenfor ferdighet og prestasjon (Backman, 2011). For at friluftslivsundervisningen skal fremme bærekraftskapital

og videre bærekraftshabitus hos elevene bør den være rettet mot en bevissthet om at natur og mennesker er sammenvevet og avhengig av hverandre, til fordel for dyrking av mennesket (Karol & Gale, 2004), noe leirskolen fremmet ved å fokusere på undervisning i og rundt nærmiljøet med de ressursene de har til rådighet der. Da leirskolene valgte friluftslivsundervisning i nærområdet var de i tillegg med på å jobbe imot en av faktorene som friluftslivsaktiviteter har størst klimaavtrykk fra, transport (Hille et al., 2007; Aall et al., 2011). De bevegde seg med korte avstander og forårsaket dermed minst mulig klimaavtrykk. Likevel kan dette problematiseres ved at elevene må transporteres til og fra leirskolen.

Rudaa og Thorsen (2018) hevder at undervisningen på leirskole belyser sammenhengen mellom lokalhistorie og endringer i samfunn og natur. Dette fikk jeg tydelig observere da leirskolen underviste om lokal historie, kultur og tradisjoner som for eksempel jakt, natursti, fiske, tur, seterdrift, dyr og bygninger. Per påpekte dette i intervjuet:

*«Men ellers så har vi, tidlig høst så har vi sæterdag og kanopadling der vi prater om sætertradisjoner, enda litt mer enn vi gjorde på fjellturen. Også har vi fått inn hundekjøring, så de lærer litt om hvordan man transporterte seg før på vinterstid.»*

Under mitt feltarbeid på leirskolene observerte jeg at Skogåsen leirskole gjennomførte ulike undervisninger som inkluderte historisk og kulturell undervisning i tillegg til bueskyting. På Skogåsen leirskole, der elevene lærte om bueskyting, fortalte leirskolelæreren om den historiske betydningen av bueskyting som et våpen for overlevelse, jakt og forsvar. Han understreket også viktigheten av å ta sikkerheten på alvor når man bruker dette redskapet. Elevene ble opplært til å bruke pil og bue med respekt, og jeg fikk en følelse av at de tok aktiviteten seriøst og var skjerpet under undervisningen. Denne type undervisning kan tolkes i forskjellige retninger når det gjelder natursyn. På den ene siden kan natursynet som ble fremmet gjennom historisk friluftslivsundervisning bli dratt i en økosentrisk retning ved at elevene fikk en større forståelse i hvordan verden og teknologien har utviklet seg og videre hvordan denne utviklingen påvirker miljøet nå i forhold til tidligere. På den andre siden kan aktiviteter som bueskyting tolkes i en antroposentrisk retning, da fokuset ligger på menneskelig ferdighet og prestasjon.

Verden og hvordan mennesker ser på den har formet seg gjennom historien. Historien har vært med på å forme hvert enkelt menneske og deres bærekraftshabitus (Karol & Gale, 2004). Tidligere har man oppnådd makt og suksess gjennom å utnytte og kontrollere naturen, noe

teknologien har vært en bidragsyter til (Hverven, 2018; Vetlesen, 2015). Vetlesen (2015) hevder at naturen har blitt noe abstrakt hvor mennesker ved hjelp av teknologien skiller seg mer og mer fra den. I intervjuet fikk Per frem hvordan leirskolen ønsket å vise elevene en hverdag uten nyere teknologi:

*«Også trekker vi linja fra gamledager fram til i dag. I forhold til det med utvikling, at det er lov å bremse opp og tenke nytt eller er det sunt det jeg driver med, har jeg behov for ny mobiltelefon. Nå har de hatt en uke uten mobiltelefon, og at de prøver litt slikt, den andre leirskolelæreren har nevnt litt på det med nærhet til naturen og at de får kontakt med seg selv igjen. Ikke bare den skjermtiden. Og det tenker jeg, ja, kan gå litt på det med bærekraft, klare den avkoblingen fra all teknologi. Og det er jo en unik mulighet på leirskole for du er her mandag til torsdag/fredag, men du har ikke tilgang på det du har til vanlig. Likevel så har de alt de trenger. Men det er jo som du sier, altså, hvis man skal reflektere over, nesten alt vi gjør er jo, eller kommer på en eller annen måte inn i bærekraft. I større eller mindre grad.»*

Her uttrykte Per en bærekraftshabitus ved at han så verdien i at elevene kommer vekk fra mobilen og annen teknologi, og nærmere naturen. Ved å fjerne elevene fra teknologi som mobil eller data kan de bli mer bevisst på naturens egenverdi og se betydningen av å bevare naturen i sin opprinnelige tilstand. Det kan gi mulighet til å oppleve naturen på en mer direkte og sanselig måte. Når elevene ikke blir distraheret av for eksempel mobil, kan de rette oppmerksomhetene mot detaljer i naturen, lytte til lyder, kjenne på teksturer og observere det som finnes rundt dem.

Elevene kan i tillegg få muligheten til å komme nærmere seg selv og de andre elevene ved at de sannsynligvis får mer tid og konsentrasjon til å teste nye friluftslivsaktiviteter og tenke og omgås andre i sosiale former i den virkelige verden til fordel for en virtuell verden. Det viser til natursyn i en økosentrisk og problematiserende retning hvor leirskolelæreren var oppmerksom på hvordan teknologien skapte avstand mellom menneskene og naturen. Ifølge Karol og Gale (2004) vil lærerens troverdighet og ektefølelse i undervisningen kunne videreføres til elevene, i denne sammenhengen vil elevene kunne utvikle samme verdier som Per.



#### 4.1.5 Fokus på den gode opplevelsen i friluftslivsundervisningen

Mange elever får gode opplevelser med friluftsliv i løpet av et leirskoleopphold (Meld. St. 18, (2015-2016)). Mye tyder på at leirskolene ønsker at elevene skal få minner for livet.

Leirskolene fremmer en helhetlig undervisning hvor selve opplevelsen, erfaringen og pakken av det å være borte fra kjent og kjært i fire til fem dager kan være med på å skape utvikling og læring om seg selv og andre. Siri poengterer dette i intervjuet:

*«Jeg kan jo si litt om den der viktigheten av leirskole da. Ikke bare det at de skal lære det og det og det. Men viktigheten av at elevene blir møtt av helt nye personer, som kanskje ikke vet at du har den diagnosen, du oppfører deg sånn og sånn i klasserommet og har mye ting/balast med seg da. Veldig ofte kan det være unger som sliter i klasserommet som blomstrer på leirskole. Som er kjempeflinke til å lage bål for eksempel, det får man aldri sett i et vanlig klasserom, så det er veldig mange som kommer styrket ut av et leirskoleopphold som får vist sine styrker. Så det er viktig det med leirskole og vi får ofte tilbakemelding på at noen unger har fått en mye bedre status i klassen etter endt leirskoleopphold. Den var flink på orientering, den var ekstra kul når han bada og sånne ting. Så det er viktig. Også opplever vi ofte at de vrenger godsida ut, at de viser den beste sida av seg selv. Også selvsagt at de kommer litt vekk fra mamma og pappa, det tenker jeg er viktig.»*

Samtalen med Siri viser at leirskole ikke bare er friluftslivsundervisning, men hele opplevelsen og utvikling av det enkelte mennesket. Dette samsvarer med Rudaa og Thorsen (2018) som hevder at elever som finner skolen utfordrende til vanlig, med mye teori og stillesitting, blomstrer på leirskole hvor de får oppleve, erfare og være i aktivitet. Dette kommer i tillegg fram i intervjuet med Lars:

*«Vi hadde, som du sier, ganske ekstremt vær. Så når vi var ute og trakk den lina, da blåste det og regna, og det var sol og det var doble regnbuer. Det var jo en naturopplevelse som de forhåpentligvis husker for mer enn at de selv var kalde og våte.»*

Ved være med på friluftslivsaktivitet i utfordrende vær kan elevene oppleve av de tåler og klarer mer enn de trodde de gjorde. De flytter barrierer og grenser i tillegg til å skape minner de kan se tilbake på med resten av klassen i ettertid. For noen av elevene handler det derfor

ikke om det de sitter igjen med av ny kunnskap og lærdom, men det de har mestret og opplevd sammen i et fellesskap. Dette understreker viktigheten av å se på leirskolen som en helhet for å skape en felles bærekraftskapital og bærekraftshabitus (Gough, 2020; Sinnes, 2021).

I friluftslivsundervisningen på leirskolen hevder Siri at de vektlegger det enkle friluftslivet. Hun sier:

*«Ja, vi tenker jo på at vi skal ha enkelt friluftsliv. Eeéh, og at man blant annet skal bli glad i å være ute, i skog, mark og fjellet.» Videre sier Siri at: «Vi fokuserer på at elevene skal bli glade i naturen. Og blir du glad i naturen så vil du ta vare på den. Og da vil du jo på en måte beskytte den (...) og da vil du heller ikke ruinere naturen som veldig mange faktisk gjør.»*

Jeg observerte på Skogåsen at et av målene for leirskoleuka blir tatt opp ved frokostbordet. Leirskolelæreren sier at fokuset denne uka har vært å få gode opplevelser ute i og med naturen slik at elevene ønsker å benytte seg mer av den i fremtiden. Målet er at elevene skal få et godt forhold til naturen slik at de ønsker å ta vare på den for kommende generasjoner og bli en naturvenn. Balmford et al. (2002) hevder at de som oppholder seg mye i naturen utvikler en større forståelse for den og et ønske om å ta vare på den. Påstanden til Balmford et al. (2002) støttes videre i Stortingsmelding nr. 18 (Meld. St. 18, (2015-2016)) hvor det står skrevet at friluftslivsaktivitet vil kunne skape et forhold til naturen som gir økt vilje til å ta bærekraftige valg. Dette kan tyde på et natursyn som er mot en økosentrisk og feirende retning. Likevel vil en bærekraftshabitus hvor holdninger og verdier er oppdatert om den BU kun være starten. For at den BU skal gå i en positiv retning må man handle (Straume, 2017). Det å delta i friluftslivet er ikke nødvendigvis nok for å skape en bærekraftshabitus og bærekraftskapital. Friluftslivsundervisningen bør være en plattform for refleksjon rundt sitt eget og andres forhold til naturen (Høyem, 2008), noe jeg opptil flere ganger observerte at leirskolene gjorde gjennom sin friluftslivsundervisning. Blant annet ved å snakke om CO<sub>2</sub>-utslipp fra trær, marin forsøpling og dyr som er utrydningstruet.

Et av de største klimaavtrykkene fra tradisjonelt friluftsliv er produksjon av friluftslivsutstyr (Hille et al., 2007; Aall et al., 2011). Gjennom observasjonene mine har jeg inntrykk av at leirskolene har lite fokus på nytt og ønsker heller, på lik linje med Næss referert i Sinnes (2021) sin dypøkologi, å tilpasse seg naturens krav og behov med en egenverdi helt uavhengig av menneskenes bruk av naturen. Dette kommer frem i intervjuet med Per:

*«ja, det går jo litt på det å, oss prøver å legge vekt på at det trenger ikke være nye klær for å være gode klær. Jeg vet ikke hvordan turmøte til den andre leirskolelæreren var, men vi prøver når vi er to stykk å ha et ordentlig turmøte og der legger vi vekt på det. At det trenger ikke være nye klær. Også prøver vi jo å skrive det, jeg vet ikke om vi har spesifisert det, hvis det ikke er spesifisert må vi se. Det viktigste er at de har klær som fungerer. Vi ser jo det på fjøsklæra, at de stort sett er gamle klær. Så litt det med bekledning tenker vi på (...)*

Når elevene blir oppfordret til å bruke gamle klær til fordel for å kjøpe inn nytt er ikke det bare bra for miljøet, men kan være med å gi elevene en opplevelse av mindre press om å ha det nyeste og beste. I tillegg til bekledning uttrykker Per at leirskolen har et bevisst forhold i mat, sortering av søppel og at BU er et tema på leirskolekursene:

*(...) og matsvinn, som vi har et bevisst forhold til. De skal forsyne seg i forhold til det de spiser, nå er vi jo heldig med at den overskuddsmaten går jo til dyra, vi bruker det jo slikt sett. Også er det satt ut sorteringsbokser i gangene så man kan sortere søppel. Der kan vi bli flinkere på å lære elevene. Også når vi var på leirskolekurset pratet vi litt om det med bærekraft, på leirskolekurset som jeg var på, det er for alle leirskolene i Norge. Det er jo noe som leirskolene generelt tenker på. Som jeg ser for meg at vi skal utvikle litt her på denne leirskolen også. Det ene prinsippet som vi tenkte å få inn er jo «bruk halvparten», klarer du deg med halvparten av det du har. Hvis du skal kjøpe nye klær kan du kjøpe et par sokker istedenfor to. Så om oss kan få inn det litt mer da.»*

Jeg observerte at alle de tre leirskolene prioriterte å ha fritid hvor elevene fritt kunne boltre seg i nærområdet rundt leirskolen. Det var alltid en leirskolelærer eller skolelærer til stede, men elevene fikk selv holde på med roing, være med dyr, padling, fiske, hinderløyper og det naturen hadde å tilby. De fikk prøve og feile under trygge rammer. Elevene fikk skape, oppleve og erfare selv, uten å hele tiden høre snakk fra læreren. Alle leirskolene var mobilfrie. Den ene leirskolelæreren uttalte at elevene ofte bruker mobilen til å slappe av ellers i hverdagen. Nå var de heller ute i naturen og lekte, spilte spill eller var sosiale med de andre elevene. På en leirskole har de den unike muligheten til å være vekk fra hjemmet, nær naturen, uten teknologiske dupperingser, uten en ettermiddag spikret med fritidsaktiviteter og sammen hverandre. Teorien sier at friluftslivsaktiviteter er viktig for å utvikle naturtilknytning og økologisk bevissthet, samt klimapositiv atferd og bærekraftig livsstil (Dannevig & Aall,

2018; Tjønndal et al., 2022). Da leirskolene har såpass stort fokus på friluftsliv tyder det derfor på at de er en arena hvor disse bærekraftige verdiene blir fremmet.

## **4.2 Ulike natursyn: er friluftsliv mål eller middel**

Beskrivelser fra 4.1 har vist hvordan ulike natursyn kommer til uttrykk gjennom friluftslivsundervisningen. Leirskolelærerne har varierende natursyn som påvirker i hvilken grad de bruker friluftslivsundervisningen til å belyse det tverrfaglige temaet BU. I 4.2 skal jeg ved hjelp av det økokritiske verktøyet NatCul-matrisen (Goga et al., 2018) som tidligere skrevet om i 2.3.2 belyse hvordan ulike natursyn påvirker friluftslivsundervisningen på leirskole, og videre det tverrfaglige temaet BU.

Naturforståelsen er avhengig av den kulturelle konteksten den blir fremstilt i (Goga et al., 2018). Dermed vil ikke en persons naturforståelse nødvendigvis være konstant, men variere ut ifra den kulturelle konteksten personen befinner seg i. En leirskole kan tolkes som en kulturell kontekst der elever og lærere er i et fellesskap hvor de sammen utforsker friluftslivet. Denne konteksten kan variere avhengig av ulike faktorer som påvirker leirskoleundervisningen. Bourdieus teori om sosial praksis, kapital og habitus kan gi oss innsikt i hvordan disse faktorene spiller inn (Wilken, 2008). 4.1 viser at leirskolelærerne jeg observerte og intervjuet fremmet en blanding av antroposentrisk, økosentrisk, problematisk og feirende natursyn.

NatCul-matrisen kan gi en innsikt og forståelse rundt dannelsen av barn og unge som fremtidige miljøbevisste mennesker (Hallås et al., 2017). Det tyder derfor på at matrisen kan bidra til å forstå hvordan fremstillingen av naturen i friluftslivsundervisningen på leirskole kan være med på å påvirke elevenes forståelse av naturen, og videre deres læring om BU. Synet som blir fremmet i de ulike friluftslivsundervisningene er avhengig av mange forskjellige faktorer. En tendens jeg ser er at leirskolelæreren på den ene siden har et natursyn i en økosentrisk retning når friluftslivsaktiviteten er et middel for å oppnå en BU. Denne tendensen finner sted i alle kategoriene i 4.1 hvor leirskolelæreren bruker friluftslivsundervisning. Et eksempel kommer fra 4.1.2 den maritime friluftslivsundervisningen hvor leirskolelæreren gjennomførte undervisning om fisk, næringsnett, næringskjeden, biologisk mangfold og livet i havet. Her brukte leirskolelæreren friluftslivet som middel for å gi elevene autentiske opplevelser rundt temaene og

friluftslivsundervisningen er med å gi en dypere forståelse for sammenhengen mellom menneskelig interaksjon med dyr og natur. Gjennom friluftslivsundervisningen fikk elevene innsikt i hvor skjørt og sårbart samspillet er og at vi må handle med omsorg og respekt for å legge til rette for en BU.

På den andre siden kommer et mer antroposentrisk syn fram da friluftslivsundervisningen bruker aktiviteten som selve målet for undervisningen. Et eksempel på dette er fra 4.1.1 friluftslivsundervisning med dyr hvor leirskolelæreren hadde med elever på ridetur med hest. Gjennom denne aktiviteten var selve friluftslivsaktiviteten i fokus, og målet var å legge til rette for at elevene skulle få en god opplevelse på hesteryggen. Selvutvikling, mestring og opplevelser blir sentrale aspekter i denne tilnærmingen. I dette antroposentriske perspektivet er det ikke nødvendigvis et like sterkt fokus på miljøbevissthet og bærekraft, men heller på individuelle erfaringer og utvikling. Målet er å skape en meningsfull og givende opplevelse for elevene gjennom friluftslivsaktivitetene.

Det er viktig å merke seg at disse to perspektivene ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende, og at det kan være mulig å bruke elementer fra begge synspunktene i friluftslivsundervisningen. Dette vises i Stortingsmelding nr. 18 hvor de påpeker at «friluftsliv kan brukes både som metode for læring og som aktivitet i seg selv» ((2015-2016), s. 77). Det avhenger av leirskolelæreren tilnærming, målsettinger og verdier, samt konteksten og formålet med undervisningen. Det er viktig at leirskolelærere er bevisst på hvilket perspektiv de tar i sin undervisning og hva slags verdier og kunnskap de ønsker å formidle til elevene. Dette vil bidra til en reflektert tilnærming til friluftslivsundervisningen og gi elevene en bredere forståelse av både naturen og sin egen rolle i den.

Det antroposentriske kan føre til at naturen oppfattes som et verktøy for menneskets glede, utvikling, behov og ønsker. For å få et bærekraftig forhold til naturen må vi bevege oss vekk fra et antroposentrisk natursyn og mot et økosentrisk natursyn (Straume, 2017). Lund (2022) hevder at det er viktig å være bevisst på hvilket natursyn friluftslivsundervisningen fremmer for et mer bærekraftig forhold til naturen. I lys av Lund (2022) bør derfor leirskolelærerne være bevisst på hvilket natursyn friluftslivsundervisning på leirskolen fremmer. Techne viser at menneskers natursyn blir påvirket av tidligere kulturuttrykk (Goga et al., 2018). Det tyder på at personlige opplevelser i naturen er med på å påvirke en person sitt bærekraftshabitus og utvikle en bærekraftskapital. En friluftslivspedagog, som ønsker å fremme BU, må derfor være bevisst på hvordan deres forhold til naturen påvirker undervisningen de gjennomfører

(Lund, 2022, s. 16–17).

I denne studien har analyse materialet fra leirskolene og teorien til Bourdieu sammen med NatCul-matrisen vist at leirskolelærerne har et varierende natursyn gjennom friluftslivsundervisningen. Dette natursynet kan ifølge teorien ha noe å si for deres bidrag til BU gjennom friluftslivsundervisningen. Leirskolelærerens natursyn blir opparbeidet helt fra barndommen, men kan også påvirkes gjennom livet, gjennom for eksempel utdanning. Dersom det tverrfaglige temaet BU skal tas på alvor kan det tenkes at lærerutdanningen bør ta større ansvar for leirskolelærernes forhold til naturen. Gjennom observasjoner og intervjuer på leirskolene har jeg sett en tendens til at friluftslivsundervisningene har et vekslende natursyn mellom økosentrisk, antroposentrisk, feirende og problematiserende. Hvis jeg skulle puttet friluftslivsundervisningen inn i den skjematiske NatCul-matrisen gir det mening at undervisningen blir spredt over hele da den er variert med ulike mål. NatCul-matrisen egner seg godt som analyseverktøy, men det er ikke mulig å putte leirskolen inn på et spesielt punkt. Leirskolen kombinerte perspektivene hvor undervisningen var rettet mot økosystemer og naturbevaring med aktiviteter som fremmet elevenes opplevelse og mestring, noe som kan vise en balanse. Her fikk elevene muligheten til å utvikle både omsorg for naturen og en dypere forbindelse med den samtidig som de opplevde glede, utfordring og personlig utvikling gjennom aktivitetene i naturen. Dette samsvarer med Tøstesen (2023) som også henviser til en kombinasjon av både antroposentrisk og økosentriske perspektiver i lærernes forståelser. Imidlertid vil jeg i 4.3 se på tendenser i materiale som bryter denne balansen.

### **4.3 Dominerende tendenser i leirskolelærerens etablerte praksis**

I introduksjonen til 4.0 har jeg påpekt at det er flere faktorer som påvirker leirskolelærernes praksis. I 4.3 skal jeg drøfte hvordan bærekraftshabitus og bærekraftskapital blant leirskolelærerne kan påvirke hvordan det tverrfaglige temaet BU kommer frem i friluftslivsundervisningen. I løpet av 4.1 og 4.2 har jeg gjennomført en drøfting for å identifisere hvilke elementer som har innflytelse i den sosiale praksisen innenfor friluftslivsundervisning på leirskolen. Spesielt har jeg utforsket begrepene bærekraftskapital og bærekraftshabitus for å forstå hvordan de kommer til uttrykk i denne sammenhengen. 4.3 gir videre et Bourdieusk blikk på hva som er med og styrer det som får muligheten til å komme til uttrykk i 4.1. Jeg skal presentere og drøfte en rekke faktorer som påvirker

leirskolelærernes friluftslivsundervisning og måten de bruker det tverrfaglige temaet BU. Jeg har funnet fire kategorier i analysematerialet; leirskolens tradisjon, tid, implementering av LK20 og BU et utfordrende tema. I dette prosjektet ønsker jeg å trekke frem disse faktorene slik at det kan bli mulig å forholde seg reflektivt og bevisst i forhold til dem. Videre kan disse drøftingene være med å utvikle friluftslivsdidaktikken generelt og leirskole spesielt i lys av det tverrfaglige temaet BU.

### **4.3.1 Leirskolens tradisjon**

På den ene siden er leirskolefeltet i stor grad basert på uteskole-ideer hvor induktiv læring, erfaringslæring og læring gjennom små og store oppdagelser utenfor klasserommet er fremtredende i friluftslivsundervisningen (Rudaa & Thorsen, 2018). Taus kunnskap har vært fremtredende og læreren skal oppmuntre elevene til å være selvstyrt med en veileder som en del av gruppen. Det tydet på at uteskole-ideer ofte var fremtredende da Skogåsen leirskole hadde «tur-dag». Elevene fikk noen rammer de skulle følge, ellers kunne de fritt utforske naturen underveis på turen.

På den andre siden skiller friluftslivsundervisning seg fra andre undervisningsformer ved at Nils Faarlunds, en av de mest sentrale aktørene for friluftslivsundervisning, bruker begrepet «veglederen» som skal fremme glede og dannelse i fri natur (Leirhaug et al., 2019). Vikene (2022) poengterer i tillegg at friluftslivspedagogikken ikke bare er rettet mot opplevelser, erfaringer og læring, men mot ansvar for natur og andre mennesker i naturen. Marin forsøpling som tema på den ene leirskolen (tidligere beskrevet i 4.1.2) er et konkret eksempel på friluftslivsundervisning som retter seg mot ansvar for natur og andre mennesker. Det tyder derfor på at i friluftslivsundervisningen vil selvutvikling, mestring, erfaringer og opplevelser, i tillegg til glede, dannelse og ta ansvar i naturen være kulturell kapital innenfor feltet.

Selv om leirskolelæreren står ganske fritt til å velge hvordan type undervisningen som skal gjennomføres på leirskolen tyder det på at leirskolen er bundet til tradisjoner som har gått gjennom mange år og blitt leirskolens doksa. Det vil si at de bruker mye tid på det praktiske, som friluftslivsundervisningen er en stor del av, og muligens mindre tid på det teoretiske, som kunne gitt oppdatert kunnskap og rom for kritisk tenkning og refleksjon. Et eksempel henter jeg fra Kutoppen leirskole da elevene fikk hilse på, klappe og stille dyr. Elevene fikk erfare, oppdage og lære dyrene å kjenne gjennom praktisk undervisning. De tilbrakte tid med dyrene, ble tryggere og fikk mer kunnskap om de. Dette er gode forutsetninger for å utvikle et tettere

bånd med dyr, oppleve mestring og selvutvikling. Likevel kunne en invitasjon til refleksjon rundt forholdet mellom dyr og mennesker i verden vært med på å påvirke elevenes natursyn og videre en bærekraftshabitus.

Et annet eksempel kan være da elevene gjennomførte en båttur eller gåtur hvor det var utfordrende vær ved Vanndalen og Kutoppen leirskole. De gjennomførte friluftslivsundervisningen og trosset regn, sludd og kulde. I etterkant kunne de se tilbake på mestring over å ha gjennomført, en opplevelse og erfaring av dårlig og utfordrende vær og selvrealisering gjennom å virkeliggjøre sitt potensiale. Dette bærer preg av et natursyn i en antroposentrisk retning som Straume (2017) og Hverven (2018) hevder har vært et kjennetegn på vestlig etikk. Straume (2017) hevder at verden har vært preget av et antroposentrisk natursyn hvor mennesket er i sentrum. Dette har vært med å påvirke menneskers habitus og derfor hele samfunnet vi lever i, også leirskolefeltet.

Selv om ulike eksempler fra analyse materialet viser til gamle tradisjoner innenfor friluftslivsundervisningen observerte jeg på Skogåsen leirskole som tidligere nevnt i 4.1.3 en friluftslivsundervisning med natursyn i en økosentrisk retning hvor leirskolelæreren tok elevene med på en tur rundt i skogen. Der observerte elevene trær som hadde blitt feid ned av en storm, hørte på fortellinger fra leirskolelæreren og tuslet rundt. Etterfulgt av turen satte elevene seg på benker ute i skogen og leirskolelæreren gikk gjennom hva som hadde skjedd med trærne, hva det forårsaker for naturen og menneskene i nærområdet. Her benytter leirskolelæreren seg av det Straume (2017) hevder er viktig i skolens bærekraftsundervisning: tverrfaglighet og systemkritikk. Vanndalen leirskole hadde friluftslivsundervisning med tema marin forsøpling hvor elevene lærte om marin forsøpling, gjennomførte leting og observering av marin forsøpling i miljøet og plukket marin forsøpling for miljøet. Denne undervisningen støtter Fien (1993a, referert i Karol & Gale, 2004) sine tre former for bærekraftsutdanning: utdanning *om, i og for miljøet*. Ved Kutoppen gjennomførte leirskolelæreren friluftslivsundervisning med dyr. Enkelte av dyrene i undervisningen er på listen over utrydningstruede arter og leirskolelæreren brukte tid på å reflektere med elevene over hvorfor noen arter blir utrydningstruet og hva vi kan gjøre for å forhindre dette i fremtiden.

Analyse materialet forteller at mye av friluftslivsundervisningen på leirskolene er basert på tradisjoner fra tilbake i tid, som har blitt feltets doksa. Leirskolene gjennomfører største delen av undervisningen utendørs, hvor elevene får oppleve, erfare og prøve ut nye ting. Friluftslivsundervisningen bygger ofte på erfaringsbasert læring, oppdagende læring og taus



kunnskap. Leirskolene er opptatt av å bruke nærmiljøet, kulturen og historien som omringer skolen og dette har skapt tradisjoner for undervisningen gjennom flere perioder. Disse tradisjonene er trygge å følge, men dersom leirskole skal legge til rette for bærekraftsundervisning bør det jobbes mot en bærekraftskapital gjennom hele leirskolen (Gough, 2020). Jeg viser til eksempler ovenfor hvor leirskolelæreren aktivt underviser om, i og for miljøet. Likevel er det potensiale for at større deler av friluftslivsundervisningen gjennomføres i lys av det tverrfaglige temaet BU.

Bærekraftsparadokset i friluftsliv viser at friluftslivsundervisning er en arena med verdier i konflikt (Lund, 2022). Det er et skille mellom verdi-drevet tradisjonelt friluftsliv og moderne friluftsliv hvor det tradisjonelle har dype økologiske verdier i motsetning til det moderne som legger vekt på ferdighet og prestasjon i naturen (Backman, 2011). Rudaa og Thorsen (2018) hevder at leirskolen søker mot det tradisjonelle friluftslivet hvor autentiske situasjoner i naturen i nærområdet står i fokus til fordel for det nyeste utstyret og ekstreme opplevelsesaktiviteter. Analyse materialet støtter Rudaa og Thorsen (2018) og viser at det tradisjonelle friluftslivet har kapital innenfor friluftslivsundervisningen på leirskolefeltet. Noen av aktivitetene de gjennomførte var turgåing, roing, fisking, bålbrekking, orientering, dyrestell, ridning, utforsking av nærkultur og historiske plasser. Siri (tidligere nevnt i 4.14) hevder at leirskolen ønsker å bruke det tradisjonelle friluftslivet i nærområdet;

*«Mange har sånne fine klatreparker, men det kan de være med foreldrene på. Så vi får heller fokusere på det vi har i vårt nærmiljø. Ja og der har vi jo masse historie, kultur og historiske personer, det er viktige kilder da, å bruke nærmiljøet. Det har så mye spennende.»*

Funnene fra analyse materialet viser at det er det tradisjonelt friluftsliv som har kapital innenfor leirskolefeltet, fremfor det moderne. Teorien tyder likevel på at det ikke er nok å kun drive tradisjonelt friluftsliv i seg selv for å fremme et bærekraftshabitus og bærekraftskapital hos elevene. Ifølge en studie av Høyem (2008) er det ikke en direkte sammenheng mellom deltakelse i friluftsliv og miljøvennlig handlinger. Som tidligere nevnt viser undersøkelsen til Hille et al. (2007) at «tradisjonelt friluftsliv» er den tredje største energiforbrukeren av 30 fritidskategorier. Dette problemet må sees i en større sammenheng hvor politikken må endres slik at fritidsforbruksvaner blir mer miljøvennlige og koblingen mellom økonomisk vekst og fritidsbruk må endres hevder Aall et al. (2011). Dermed tyder det på at det ikke er nok å drive friluftslivsundervisning i seg selv, men man må reflektere, diskutere, formidle naturen og

forholdet mellom mennesker og naturen på en økokritisk måte (Lund, 2022; Sæle & Hallås, 2020). I 4.1 ser jeg flere eksempler på friluftslivsundervisning hvor leirskolelæreren bruker refleksjon rundt endringer i naturen og hvordan det påvirker planter og dyr som lever der. Dette skjer blant annet gjennom en observasjon Kutoppen leirskole hvor leirskolelæreren introduserer elevene til forskjellige dyr. Elevene får være med å observere, mate og se på dyrene, noen av dyrene får de hilse og klappe på. Underveis forteller leirskolelæreren om dyr som befinner seg på rødlisten og bakgrunnen for at dyrene blir færre og færre. Dette får elevene til å stille spørsmål og reflektere rundt hva vi mennesker gjør som kan skade enkelte dyrs eksistens.

Analysematerialet viser at leirskolefeltet på den ene siden hadde friluftslivsundervisning med et natursyn i en antroposentrisk og feirende retning som hadde fokus på menneskets utvikling, ferdigheter og gode opplevelser. På den andre siden ser jeg at friluftslivsundervisningen også bærer preg av et natursyn i den økokritiske og problematiserende retningen fordi leirskolelæreren la opp til refleksjon rundt forholdet mellom menneske og naturen. Gjennom observasjonsperioden fikk jeg et inntrykk av at leirskolelærerne hadde mål, drømmer og ambisjoner for leirskolefeltet, og gjerne ønsket mer bærekraftsundervisning. Lars ønsket å bruke mer tid på det tverrfaglige temaet BU i friluftslivsundervisningen på leirskole:

*«jaa, jeg tenker jo at vi burde hatt mer om det. Blant annet den oppgaven som jeg nevnte i sta. Det hadde jo vært en oppgave som hadde passet veldig bra på leirskolen vår. Men som sagt så er det et stramt tidsskjema, så det er å få tid til det. Dagene er jo fullpakka.»*

Tradisjonene og kapitalen i leirskolefeltet står såpass sterkt at det kan være vanskelig å endre på. Det kan tyde på at denne endringen er en prosess som ikke bare pågår på leirskolene, men skoler og samfunnet generelt. Likevel har vi opparbeidet oss en habitus basert på levemåte gjennom hele historien, det vil ta tid før bærekraftshabitus blir normalen.

### **4.3.2 Tid**

Et kjent problem i skolen er mangel på tid. Tid til å planlegge, tid til å gjennomføre og tid til å evaluere og forbedre. Tordsson (2010) hevder at tidspress, organisatoriske rammer og krav om effektivitet strider imot egenverdi og nærhet til naturen som er sterke verdier i friluftslivet. Lærernes tid til å planlegge, endre og oppdatere friluftslivsundervisningen i en travel hverdag

er en utfordring. Dette kan føre til at man kan bli komfortabel i det vante og tradisjonelle.

Gjennom observasjonene mine fant jeg ut at en leirskolelærer fungerer ikke kun fra kl. 8–16 i undervisningssammenheng. De var ofte med på å arrangere sosiale aktiviteter på kveldstid, styrte måltidene og var kontaktperson eller omsorgsperson dersom noe skulle skje med elevene både i og utenfor undervisningstiden. Jeg fikk i tillegg inntrykk av at det var økonomiske forskjeller i leirskolene, hvor noen var utstyrt med tre leirskolelærere pluss instruktører, og andre hadde kun 2 leirskolelærere. Med kun 2 leirskolelærere kunne det være veldig sårbart dersom den ene av ulike årsaker ikke kunne møte opp på arbeid. Disse faktorene spiller en rolle når det kommer til planlegging av ny friluftslivsundervisning, evaluering, tid og energi til å gjennomføre endringer i undervisningssammenheng og muligens rette det mot en enda mer bærekraftsutdanning.

Noe leirskolelærerne ga uttrykk for var at det ikke var nok tid til å undervise i ønskelig grad om BU i friluftslivsundervisningen på leirskolen. Dersom de skulle fått et større fokus på BU i undervisningen hevdet blant annet Lars at noe annet i undervisningen måtte bort: *«Hvis du skal få inn nye aspekter så må du ta noe annet bort. Det er veldig stramt tidsskjema.»* Liten tid til å få inn noe nytt påpekte også Siri i intervjuet;

*«altså, ja, det er alltid sånn at man føler at man kunne prata mer om det. Men vi vet også at ungene blir utålmodige hvis vi har for mye om det, og det er jo andre ting de skal oppleve også. De skal oppleve hyttetimen, padle i dammen, de skal oppleve orientering og de skal bare sitte og fnise på hytta også, det også er leirskole. Så jeg tenker at det er kanskje greit det vi har, og det vi tenker at vi sitter igjen med. Vi har fått dyppet litt inn i materien og at de kanskje vil søke informasjon andre plasser og de lærer selv mer om det etterpå. Jeg tror kanskje ikke vi har mulighet til å utvide det noe særlig mer, dessverre. Det er jo flere temaer vi ønsker å prate om, vi må plukke en viss andel egentlig.»*

Ut ifra Lars og Siri sine uttalelser fikk jeg inntrykk av at dersom bærekraftsundervisning skal inn i leirskolen i større grad måtte noe annet fra undervisningen bort. Et opphold på leirskole inneholder ofte aktiviteter fra morgen til kveld, med undervisning på dagtid og sosiale aktiviteter på kveldstid. Tidligere har normalen på et leirskoleopphold vært fire overnattinger, fra mandag til fredag. Likevel observerte jeg at mange kun hadde tre overnattinger, da det er det minste kommunen må tilby (Opplæringsloven, 1998, § 13–7b). Dette gjør at det planlagte

opplegget på fem dager må kortes ned til fire og noe av undervisningen må velges bort.

Ut ifra det Lars og Siri sa i intervjuet kan det tyde på at de ser på bærekraftsundervisning som et tema som hele undervisningen må omhandle for eksempel gjennom søppelrydding, prosjektarbeid eller matproduksjon. Dette kan tyde på en tolkning av det tverrfaglige temaet BU som er i strid med det Kunnskapsdepartementet påpeker hvor de tverrfaglige temaene bør komme inn på fagenes premisser, og ikke fortrenge annet fagstoff (2017a). Gough et al. (2020) og Sinnes (2021) hevder at skolen som helhet, hvor elever, lærere og lokalsamfunn er inkludert, må delta i arbeidet for å løse og oppdage klimaproblemer, både på lokalt og globalt nivå. Det å jobbe mot en bærekraftskapital i skolen handler derfor ikke bare om undervisning som spesifikt har dette som tema, men bør sees i en helhet gjennom hele skolen. Gough (2020) bruker eksempler som å se på utviklingen av strategier, handlingsplaner, etterutdanning av lærere og muligheten for bærekraftige løsninger i bygningene, bruk av energi, vann, søppelsystem og transport for å reorientere skolen mot en bærekraftig retning. Gjennom «Green School programs» arbeider de for at skolen skal fungere som et rammeverk som er med på å påvirke hele lokalsamfunnet, på den måten arbeider skolen mot en felles bærekraftshabitus og å utdanne elever som har det indre drivet til å handle innenfor BU (Gough, 2020). Derfor tyder det på at BU ikke trenger å stå som overskrift på alle friluftslivsundervisningen, men alle friluftslivsundervisningene er utviklet med en bærekraftshabitus og bærekraftskapital slik at tema ligger som et slør over alt leirskolen og leirskolelærerne gjør.

Mange av leirskolene har allerede et godt utgangspunkt for å utvikle bærekraftskapital og bærekraftshabitus på skolen. Likevel kan det for noen være vanskelig å se hvilke gode ressurser og verktøy de har for nettopp bærekraftsutdanning. Dette kommer frem i intervjuet med Per:

*Intervjuer: «Kan friluftslivsundervisning på leirskole brukes til å fremme det tverrfaglige tema om BU?»*

*Per; «ja altså ... Hvis vi ikke hadde den dyredelen så hadde vi hatt mer tid og kanskje mer fokus mot det da. Vi har jo i forhold til andre leirskoler dyr som tar litt undervisningstid.»*

*Intervjuer: «Mm, ja, men vi har jo også snakka om at dyra er en del av det.»*

*Per: «det er jo en viktig del av den bærekraftdelen. Og det er jo en del av friluftsliv å være ute med dyr. Ellers, ja det er jo, nei, ikke noe jeg kommer på stående fot. Det er jo litt, hm, nytt, eller det er ikke nytt, men samtidig er det litt nytt at det skal inn i læreplanen.»*

Uttalelsen til Per bærer preg av et natursyn i en antroposentrisk retning som har vært med på å forme menneskets habitus opp gjennom historien. Hverven (2018) og Vetlesen (2015) hevder at mennesker har søkt kontroll over naturen, for så separasjon fra naturen gjennom nyere teknologi. Karol og Gale (2004) hevder i sin artikkel at bærekraftsutdanning avhenger av lærere med en bærekraftskapital og bærekraftshabitus. Ut ifra uttalelsen til Per kan det tyde på at leirskolelæreren synes det er utfordrende å koble BU og friluftslivsundervisning, noe som kan ha rot i hans habitus som ikke har blitt påvirket av den nye læreplanen og det tverrfaglige temaet BU.

Det tyder på at leirskolelærerne påstår at dersom de skal undervise i BU må de sette av timer til kun dette temaet. Ifølge teorien om hvordan man skal legge til rette for bærekraftig utdanning handler det ikke nødvendigvis om å sette av konkrete timer, men å endre hele skolens verdigrunnlag (Gough, 2020). For å gjøre dette vil refleksjon rundt BU i de forskjellige undervisningsformene leirskolen gjennomfører være en viktig kilde til å skape læring rundt tema. Observasjonene fra de ulike leirskolene viser at mye av friluftslivsundervisningen allerede legger til rette for læring om BU.

#### **4.3.3 Implementering av det tverrfaglige tema BU fra LK20**

Problematikken leirskolelærerne opplever med tid til å bruke det tverrfaglige tema BU i friluftslivsundervisningen kan ha røtter fra en utfordrende prosess ved å innføre temaet sammen med resten av de nye momentene fra LK20. Selv om friluftslivsundervisningen på leirskolene bærer preg av bærekraftsutdanning, kan analyse materialet tyde på at det er komplisert å forstå hvordan det tverrfaglige temaet BU skal passe inn i undervisningen uavhengig av fag og undervisningsform.

Hallås et al. (2019) legger vekt på at lærerens undervisningspraksis blir gjenspeilet av deres oppfatning av klima og miljø, som videre kan vise en forståelse av hvilke faktorer som påvirker elevenes miljøbevissthet. Dette kan tolkes som at leirskolelærerens habitus kommer til syne gjennom undervisningspraksisen. Bourdieu hevder at habitus endres hele tiden i takt

med samfunnet og menneskets ytre omgivelser, likevel skjer det verken raskt eller uten problemer (Wilken, 2008). Det kan derfor være sannsynlig at leirskolelærerens undervisningspraksis og forståelse av BU ikke har påvirket deres habitus i takt med implementeringen av LK20. Det kan være utfordrende å endre en undervisningspraksis (Straume, 2017). Krüger (2016) viser til muligheter gjennom konferanser og seminarer. Disse sosiale praksisene kan være med å legge opp til endring gjennom i form av debatter, erfaringsutveksling, utprøving og en utvidelse av sitt eget spekter og repertoar.

Implementering av LK20 fører ikke bare til at læreplanen er fornyet, slik at læreren og andre ansatte må lese seg opp på det, men at hele praksisen i skolen må endres. De tverrfaglige temaene; *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling* tar utgangspunkt i samfunnsutfordringer som er aktuelle og krever engasjement ikke bare fra enkeltmenneske men hele fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2017b). De tvinger lærerne til være mer reflekterte i undervisningen sin og skape en læringsprosess hvor nyere forskning og teori skal diskuteres gjerne gjennom praktiske eksempler som man ofte får i friluftslivsundervisningen. Begrepet BU har fantes langt tilbake i tid og det tverrfaglige tema BU i LK20 skal ligge som et slør over de andre fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Analyse materialet fra 4.4.2 tyder på misforståelse av begrepet og rollen det har i undervisningspraksisen, noe som kan gjøre det vanskelig for lærerne å bruke det aktivt. I intervjuene med leirskolelærerne kan det tyde på at de tror BU må stå som tema for friluftslivsundervisningen dersom det skal «gjelde», selv om de tverrfaglige temaene er ment til å dryppes inn i alt i en undervisningstime.

BU er fortsatt ganske nytt for mange i skolen, og kan være vanskelig å bruke siden det er så stort og er med oss i alt vi gjør, eller ikke gjør. Mange har diskutert betydningen av BU i teorien og brukt mye tid på å forstå klimaproblemet på papiret, men det har vært lite fokus på hvordan lærerne skal omsette teorien til praksis. På leirskole skal elevene få mulighet til å utvikle sine faglige og sosiale erfaringer gjennom å være sammen på nye måter å komme i kontakt med et nytt miljø (Burner, 2021). Det er derfor et bredt og variert opplegg hvor uforutsette ting kan oppstå gjennom friluftslivsundervisningen. I intervjuet stilte jeg spørsmål angående leirskolelærernes bruk av læreplanen:

Intervjuer: «*Legger dere vekt på læreplanen?*»

Per: «*Vi har lagt ut på hjemmesida vår og sett hvilke læreplanmål vi går innom. Så vi*

*er bevisstgjort om at vi er innom dem og de læreplanmålene. Når vi lager et opplegg så ser vi på om det fungerer innenfor læreplanmål. Men det er ikke slik at vi tenker at denne uken må vi gjøre det for å nå det målet.»*

*Lars: «Eeh, nei, jeg må være så ærlig og si at det er ikke sånn at når det kommer en ny læreplan så gjør vi veldig om på opplegget. Det endrer jo ikke premissene for miljøet vi har rundt leirskolen. Men noe tilpasning prøver vi. Som for eksempel selvberging ble jo mer sentralt nå i nye læreplanen, og da implementerte vi det i opplegget på leirskolen.»*

*Siri: «Ja, vi gjør det og vi har brukt læreplanen mye, både ved å linke det opp til historisk kultur i nærområdet og karbonets kretsløp. Før vi hadde om karbonets kretsløp pratet vi om lav og fjellplanter, men det er borte fra læreplanen nå, så derfor valgte vi å kutte ut det og heller legge inn en økt med karbonets kretsløp. Vi drar nok inn litt lav og fjellplanter på fjellturen, når vi har muligheten til det. For det er jo viktig å kunne, selv om det ikke står i læreplanen, men i og med at det ikke står i læreplanen så har vi karbonets kretsløp som en erstatning da.»*

I intervjuene merket jeg at leirskolelærerne ble noe usikre ved spørsmål rundt læreplanmål. Per og Siri sa de brukte læreplanen i sin undervisning, mens Lars sa at miljøet rundt leirskolen gjorde at det var vanskeligere å gjennomføre endringer selv om han viste til eksempelet med selvberging. På hjemmesiden til leirskolene og undervisningsplanen står det svart på hvitt hvilke læreplanmål de følger i de forskjellige undervisningene. I realiteten ute i friluftslivsundervisningen fikk jeg inntrykk av at det ikke ble lagt så mye tanker rundt teorien, men oppmerksomheten var på praksisen og det som skjedde her og nå i friluftslivsundervisningen.

Selv om det kan tyde på at implementering av LK20 er en utfordring for leirskolene viser likevel analyse materialet i 4.1 at leirskolene gjennomførte mye bærekraftsutdanning hvor leirskolelæreren viste til et natursyn i en økosentrisk og problematiserende retning. For å arbeide mot en bærekraftskapital og bærekraftshabitus blant elevene krever det samtidig mye av den enkelte lærer og deres syn på BU (Hallås et al., 2019; Karol & Gale, 2004). Praksisen som gjennomføres på en leirskole gjenspeiles i både kapital innenfor leirskolefeltet og leirskolelærerens habitus. Dersom det tverrfaglige temaet BU skal gå igjen i alle fag tyder det på at den gamle praksisen må erstattes med en ny bærekraftig praksis som bygger på

bærekraftskapital og bærekraftshabitus.

#### **4.3.4 BU – et utfordrende tema**

Studien til Ogunbode et al. (2022) viser at en stor andel av 23-åringene i Norge ikke bare er bekymret for klimaet, men ekstremt bekymret. Sinnes (2021) skriver i sin bok at menneskers bekymring kan komme fra at kunnskap om klimautfordringene hele tiden er tilgjengelig og blir delt, men vi får for lite kunnskap om hva vi faktisk kan gjøre med problemet. Med en historie hvor vi er vant til et antroposentrisk syn på naturen (Hverven, 2018; Straume, 2017) tyder det på at det er vanskelig å ta innover seg den klimakrisen vi faktisk befinner oss i.

Leirskolelæreren har selv ansvaret for å tilrettelegge undervisningen for å følge LK20 og ha en god undervisningspraksis. De står veldig fritt til å velge hvordan undervisningen skal foregå og hvilke læreplanmål de skal ha med. Norsk leirskoleforening (u.å.-a) hevder at leirskole er tverrfaglig opplæring som følger skolens formålsparagraf. BU er et komplekst begrep som kan være vanskelig å snakke om for mange. Bakgrunnen for dette kan være at vi mennesker har i mange år hatt en livsstil som har vært skadelig for klimaet (Hverven, 2018). I den moderne vestlige kulturen har vi historisk vært egosentriske og hatt et feirende og antroposentrisk natursyn hvor mange har tatt avstand fra naturen (Vetlesen, 2015).

Gjennom intervjuene med leirskolelærerne la jeg merke til at BU var et vanskelig tema for samtlige å snakke om. Stamming, stotring, unnskyldninger og et inntrykk av at leirskolelærerne selv følte de gjorde for lite satt jeg igjen med. Mye tyder på at BU er et komplisert tema, som mange føler de kunne gjort mer for. Dette støtter studien til Ogunbode et al. (2022) som viser at mange har et anstrengt forhold til klimautfordringene og bekymrer seg for klimaet. Ofte kan dette skje fordi de føler seg maktesløse ovenfor klimaproblemene.

Bærekraftsundervisning i skolen har vært preget av lærere som informerer elevene om hva forskere og naturvitere sier om klimakrisen, og lite tverrfaglighet og systemkritikk (Straume, 2017). Gjennom mine observasjoner på alle tre leirskolene så jeg likevel at leirskolelærerne la til rette for tverrfaglighet da elevene gjennom friluftslivsaktivitet fikk lære om natur, historie, samfunn og etikk. Et eksempel på dette som tidligere nevnt i 4.1.2 er fra en observasjon ved Vann dalen hvor leirskolelæreren hadde med elevene ut for å sette og ta inn fiskegarn. Her fikk elevene være med og lære om norske fangst- og fisketradisjoner, kunnskap om økosystemet, havet og hvor maten vi spiser kommer fra og se med egne øyne hvor fisken



kommer fra og hvordan vi mennesker påvirker naturen. Leirskolen som ofte befinner seg tett på friluftslivet har mulighet til å ta med elevene ut slik at de får erfaringsbasert læring og autentiske opplevelser i undervisningen. Disse erfaringene og opplevelsene kan leirskolelæreren videre reflektere over sammen med elevene.

Historien om hvordan mennesker har forholdt seg til BU gjennom tidene har vært med på å påvirke menneskenes habitus. Det er ikke en selvfølge at en leirskolelærer innehar en bærekraftshabitus. Likevel vil et økt fokus på BU i skolen være med å påvirke leirskolen og leirskolelærerne til å ha en bærekraftskapital og videre kunne påvirke elevenes habitus gjennom undervisningen.

Mye av ansvaret for innholdet i friluftslivsundervisning legges på leirskolelæreren. Deres syn på klima, miljø og undervisningspraksis kan være med på å forstå hva som påvirker miljøbevisstheten til elevene (Sobel, 2016; Jordet, 2007; Quinn et al. 2016 referert i Hallås et al., 2019). Leirskolelæreren må inneha en bærekraftshabitus og bærekraftskapital for å gjennomføre en troverdig bærekraftsutdanning. Gjennom intervjuene merket jeg på stemningen at leirskolelærerne var forsiktede og redd for å trå feil. Det kan tenkes at de var redd for å skade leirskolens omdømme eller at de ønsket å ha fokus på BU som tema, men kanskje ikke hadde nok kunnskap om hvordan. Det natursynet leirskolelæreren hadde og habitus som utviklet seg helt fra barndommen til i dag var med på å påvirke undervisningen som ble gjennomført og hvordan dette ble formidlet til elevene.

I intervjuet med leirskolelærerne stilte jeg spørsmål om deres tanker rundt BU som tema for friluftslivsundervisningen på leirskole:

*Lars: «Man bruker naturen. Eeh, og da blir det jo at man automatisk har fokus på bærekraft. Det handler jo om å leve i pakt med naturen. Det ligger litt sånn implisitt i selve leirskolekonseptet. Så det blir på en måte automatisk fokus på det. Selv om det kanskje ikke har, konkret, så ligger det på en måte undertonet, som handler om bærekraft når du bruker naturen.»*

Det kan tyde på at Lars hevdet friluftslivsundervisning automatisk hadde fokus på bærekraft, noe som er omdiskutert i teorien. Dette bekrefter artikkelen til Tjønndal et al. (2022) som refererer til en rekke studier som har en gjennomgående tendens i at naturtilknytning er en forutsetning for klimapositiv atferd og bærekraftig livsstil. Likevel stiller mange seg kritisk til

om dette kan skje på tur alene, med veiledning gjennom organisert friluftsliv, undervisning og hvordan naturen blir fremmet gjennom språket (Dannevig & Aall, 2018; Høyem, 2008; Lund, 2022; Sæle & Hallås, 2020).

Da jeg stiller Siri det samme spørsmålet, svarte hun slik:

*Siri: «Ja jeg synes tema BU passer inn i leirskolen, for det hører jo med under begrepet friluftsliv. (...) Og vi fokuserer på at elevene skal bli glade i naturen. Eeh, og blir du glad i naturen så vil du ta vare på det. Eeh og da vil du jo på en måte beskytte det og da kommer du jo inn i det kretsløpet og da vil du heller ikke ruinere naturen som veldig mange faktisk gjør.»*

Siri viste til samme tendenser som Lars da det gjaldt sammenhengen mellom friluftsliv og BU. Samtidig trakk hun frem leirskolens fokus på å bli glad i å være ute i naturen, som videre kan føre til et ønske om å ta vare på den. Dette får støtte i Balmford et al. (2002) som hevder at mennesker som oppholder seg mye i naturen utvikler en forståelse for den og et ønske om å ta vare på den. Samtidig fremmer det et økosentrisk natursyn som ser på naturen som holistisk og avhengig av hverandre (Goga et al., 2018).

## 5.0 Avsluttende ord

I 5.0 skal jeg avrunde studien ved å gjøre rede for de viktigste momentene i 5.1 konklusjon. Videre i 5.2 ser jeg på hvordan studien kan vise vei mot videre forskning. Til slutt i 5.3 gjør jeg rede for kritiske refleksjoner til studien.

### 5.1 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan leirskolelærere gjennomfører friluftslivsundervisningen på leirskole sett i lys av det tverrfaglige temaet BU. Et sentralt funn er at leirskolelærerne fremmer forskjellig type natursyn i de ulike friluftslivsundervisningene de gjennomfører. Denne innsikten bidro til å undersøke videre hva leirskolelærerne blir påvirket av knyttet til sitt natursyn i friluftslivsundervisningen; leirskolens tradisjon, tid, implementering av LK20 og BU et utfordrende tema.

Vanndalen, Kutoppen og Skogåsen leirskole viser alle tre hvordan leirskoler og praksis i leirskoler er preget av en allerede etablert praksis gjennom mange år. Sett i lys av NatCul-matrisen kommer det frem i studien at leirskolelæreren fremmer et variert natursyn. Gjennom intervju med leirskolelærerne og observasjon kommer det frem gode eksempler på hvordan friluftslivsundervisningen fremmer et natursyn i en økosentrisk og problematiserende retning, som litteraturen hevder videre er med på å underbygge bærekraftskapital og bærekraftshabitus hos elevene. Likevel ser det ut til at friluftslivsundervisningen har stort potensiale som ikke alltid kommer frem på bakgrunn av leirskolelærernes og feltets kapital og habitus. Det er tendenser til at leirskolelæreren bygger undervisningen sin på det friluftslivsundervisning som er kjent for erfaringsbasert læring, taus kunnskap og oppdagende læring.

Friluftslivsundervisningen bygger ofte på at elevene skal utforske og finne ut av naturen og omgivelsene, ofte på egenhånd, men også med veiledning fra leirskolelæreren. Ifølge litteraturen om bærekraftsutdanning er ikke alltid dette nok. For at undervisningen skal påvirke bærekraftshabitus hos elevene tyder det på at leirskolelæreren bør legge opp til refleksjon rundt temaet. Det er viktig å inkludere undervisning som fokuserer på miljøet, gir kunnskap om miljøet og gjennomføres i miljøet.

Det tverrfaglige temaet BU skal plottes inn i undervisningen og leirskolelæreren er selv fri til

å velge hvor og hvordan. Da vi ser tilbake i historien bærer mennesker i vesten preg av et antroposentrisk natursyn og det ligger dermed ikke en selvfølge at en leirskolelærer har utviklet en bærekraftshabitus. I diskusjonen blir det tydeliggjort at det er flere faktorer som spiller en rolle for å sikre tilstrekkelig fokus på det tverrfaglige temaet BU i leirskolen, slik at det kan påvirke elevenes bærekraftshabitus. Samtidig er dette et kollektivt ansvar som hele samfunnet må være med å påvirke hverandre på.

Gjennom intervju og observasjon kan det tyde på at det tverrfaglige temaet BU kommer frem i friluftslivsundervisning på leirskole da leirskolelæreren bruker friluftslivsundervisningen som middel for å rette fokuset mot BU. Dersom friluftslivsundervisningen er et mål i seg selv uten BU som et overordnet tema kan analyse materialet vise til et mer antroposentrisk natursyn hvor elevene og deres mestring, opplevelser, glede og utvikling er viktigere temaer.

Ut ifra mine observasjoner er leirskole en god plattform for å lære om BU. Leirskolelæreren får sjansen til å oppmuntre elevene til å tenke på sin klimapåvirkning og hvordan de kan gjøre endringer for å redusere sitt, andres og hele befolkningens klimautslipp. Ved å gjennomføre friluftslivsundervisning med aktiviteter som fremmer bærekraftshabitus og bærekraftskapital som å redusere avfallsmengden, resirkulere, ta vare på dyre- og planteliv, kan elever lære om viktigheten av BU på en erfaringsnær måte. Friluftslivsundervisningen på leirskole kan hjelpe elevene å forstå hvordan deres handlinger kan påvirke jorda og gi dem styrke og vilje til å ta bærekraftige valg i fremtiden.

## **5.2 Veien videre**

Som tidligere nevnt er leirskole et felt som bærer preg av lite forskning, derfor har det vært både utfordrende og spennende å gå inn i dette feltet. Jeg opplever BU i leirskolen som et relevant område å forske videre på. Dette prosjektet har sett på leirskolelærerens gjennomføring av friluftslivsundervisning sett i lys av det tverrfaglige temaet BU. Ny kunnskap har kommet frem i tillegg til flere spørsmål og mulige forskningstemaer.

I denne studien har jeg forsket på leirskolelærerne og deres friluftslivsundervisning. En spennende forskning videre ville vært hvordan elevene eller klasselærerne oppfatter det tverrfaglige temaet BU på leirskole. Hvilken påvirkning har en uke på leirskole for elevene,

hva sitter de igjen med og hvordan opplever klasselærerne det? For videre studier kunne det også vært interessant å koble leirskole opp mot andre temaer som for eksempel sosialisering, livsmestring, folkehelse, demokrati og medborgerskap.

BU blir mer og mer sentralt ettersom årene går, det kunne derfor vært interessant å forske enda mer på temaet i forbindelse med leirskolen, utdanning av lærere og utformingen av læreplan. En ide kunne vært å se på lærerutdanningen og friluftslivsundervisning eller gjennomføre et prosjekt hvor BU blir innført som eget fag i grunnskolen.

### **5.3 Kritiske refleksjoner**

Funnene i denne studien har begrensninger når det gjelder generalisering, da det var et relativt lite antall informanter og kun en uke datainnsamling per leirskole. Datamaterialet jeg samlet inn kan derfor kun gjelde for de spesifikke leirskolelærerne i den gitte tidsperiode, og friluftslivsundervisningen kunne sett annerledes ut før eller etter studien ble gjennomført. Derfor var det viktig å ta hensyn til den sosiale, kulturelle og historiske konteksten som kunne påvirke leirskolelærerne både under intervju og observasjon.

Dersom studien hadde hatt som formål å se på hvordan leirskolelærere gjennomfører friluftslivsundervisning sett i lys av det tverrfaglige temaet BU på et generelt grunnlag, kunne det vært hensiktsmessig å gjennomføre studien med et større utvalg eller kvantitativ metode. På grunn av begrensningene i tid og omfang av dette ettårige masterprosjektet, valgte jeg imidlertid en kvalitativ tilnærming for å kunne gå i dybden på leirskolelærernes praksis. I tillegg til diskusjonen ser jeg på beskrivelsene av observasjoner og intervju som en del av det produserte resultat og har derfor lagt vekt på å gjøre dem «tjukke» slik kvalitativ forskning gjerne vil. Verdien i min oppgave er fyldige beskrivelser av det som gjøres i friluftslivsundervisningen på leirskole, noe det foreligger liten forskningsbasert presentasjon av. Antallet informanter er basert på varighet, omfang og formålet til prosjektet. Et større antall ville muligens kunne bidratt til et bredere kunnskapsgrunnlag og større overførbarhet. Likevel veide ikke det opp for det faktum at flere informanter kunne bidratt til mindre tid til de dypere analysene jeg i hovedsak var ute etter.

Det er verdt å nevne at kvalitative forskningsprosjekt alltid er preget av forskerens

forforståelse og subjektive vurderinger. For å øke validiteten var jeg oppmerksom på min egen rolle, forforståelse og eventuelle bias som kunne påvirke min tolkning av intervjuene og observasjonen. Derfor har jeg reflektert over hvordan mine egne holdninger og erfaringer kan påvirke prosjektet i 3.1.3. Det var i tillegg nyttig å bruke både observasjon og intervjuer som kilder til data for å få en bredere forståelse av leirskolelærernes praksis på leirskolen.

Videre i 3.4 er analysen av datamaterialet nøye beskrevet for mest mulig gjennomsiktighet for å øke prosjektets reliabilitet. Likevel vil det være vanskelig i en kvalitativ studie hvor en variasjon i tolkninger kan oppstå avhengig av forskeren. For å styrke prosjektet kunne det vært nyttig å ha flere forskere som vurderer og sammenligner analysene av datamaterialet. Dette ville bidratt til å øke påliteligheten og validiteten av forskningsresultatene.

## Litteraturliste

- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole—En gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), Article 3. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Backman, E. (2011). Friluftsliv: A contribution to equity and democracy in Swedish Physical Education? An analysis of codes in Swedish Physical Education curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 269–288. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.500680>
- Balmford, A., Clegg, L., Coulson, T. & Taylor, J. (2002). Why Conservationists Should Heed Pokémon. *Science*, 295(5564), 2367–2367. <https://doi.org/10.1126/science.295.5564.2367b>
- Biesta, G. J. J. (2021). *Undervisningens gjenoppdagelse*. Cappelen Damm.
- Birkeland, T. (2016). Forhandling om natur – kultur. En økokritisk lesning av Jörg Müller og Jörg Steiners bildebok Kaninliv (1978). *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 7(1). <https://doi.org/10.3402/blft.v7.33705>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J. G. Richardson (Red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. Hans Reitzels Forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Brundtland, G. H. (1987). *Vår felles framtid*. Tiden.
- Bukve, O. (2021). *Forstå, forklare, forandre: Om design av samfunnsvitenskapeleg forskningsprosjekt* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Burner, T. (2021, 29. januar). Leirskole. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/leirskole>
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskap?: En indføring i moderne videnskapsteori*. Gyldendal.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dale, E. L. (2001). Den profesjonelle læreren. I *Slipp elevene løs!: Artikler med søkelys på lærerrollen*. Gyldendal Akademisk.
- Dannevig, H. & Aall, C. (2018). Friluftsliv og bærekraft. I L. I. Magnussen (Red.), *Friluftsliv og guiding i natur. Teori og praksis* (s. 81–92). Universitetsforlaget.

- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991003988474702202"&media type=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- FN-sambandet. (2021, 28. oktober). *Bærekraftig utvikling*. FN.  
<https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- Føllesdal, D., Walløe, L. & Elster, J. (1990). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (5. utg., 2. opl). Universitetsforlaget.
- Faarlund, N. (2015). *Friluftsliv – en dannelsesreise*. Ljå Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forl.
- Goga, N. (2016). Miljøbevissthet og språkbevissthet. Om ungdomsskolelevers møte med klimalitteratur. *Norsklæreren*, (3), 60–72.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O. & Nyrnes, A. (2018). Introduction. I N. Goga, A. Nyrnes, L. Guanio-Uluru & B. O. Hallås (Red.), *Ecocritical perspectives on children's texts and cultures* (s. 1–23). Springer Berlin Heidelberg.
- Gough, A. (2020). Seeking a Green Future Through Education. I Anette Gough, J. C.-K. Lee & E. P. K. Tsang (Red.), *Green Schools Globally: Stories of Impact on Education for Sustainable Development* (1st ed. 2020.). Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- Gough, Anette, lee, J. C.-K. & Tsang, E. P. K. (2020). Green School Movements: An Introduction. I Anette Gough, J. C.-K. Lee & E. P. K. Tsang (Red.), *Green Schools Globally: Stories of Impact on Education for Sustainable Development* (1st ed. 2020.). Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3.utg). Universitetsforlaget.
- Gruas, L., Perrin-Malterre, C. & Loison, A. (2020). Aware or not aware? A literature review reveals the dearth of evidence on recreationists awareness of wildlife disturbance. *Wildlife Biology*, 2020(4), wlb.00713. <https://doi.org/10.2981/wlb.00713>
- Gurholt, K. P. (2015). *Friluftsliv i framtidens skole: Fag og fagovergripende kompetanse i det 21. Århundre*. (Norsk friluftsliv, s. 224–232) [Rapport fra konferansen Forskning i friluft, Røros 2015].  
[https://www.researchgate.net/publication/301213985\\_Friluftsliv\\_i\\_framtidens\\_skole\\_Fag\\_og\\_fagovergripende\\_kompetanse\\_i\\_det\\_21\\_arhundre\\_I\\_Hans-Erik\\_Laerkelund\\_m\\_fl\\_red\\_Forskning\\_i\\_Friluft\\_2015\\_Oslo\\_Norsk\\_Friluftsliv](https://www.researchgate.net/publication/301213985_Friluftsliv_i_framtidens_skole_Fag_og_fagovergripende_kompetanse_i_det_21_arhundre_I_Hans-Erik_Laerkelund_m_fl_red_Forskning_i_Friluft_2015_Oslo_Norsk_Friluftsliv)
- Hallås, A. B. O., Sæle, O. O. & Løtveit, K. (2017). Natursyn en undervisningsdag på ungdomstrinnet – ved, på og i sjø. *Vann*, 52(3), 307–317.
- Hallås, B. O., Aadland, E. K. & Lund, T. (2019). Oppfatninger av natur i planverkene for kroppspøving og mat og helse i femårige grunnskolelærerutdanninger. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 8. <https://doi.org/10.5617/adno.6097>



- Hille, J., Aall, C. & Klepp, I. G. (2007). *Miljøbelastninger fra norsk fritidsforbruk – en kartlegging* (1/07). Vestlandsforskning.  
[https://www.vestforsk.no/sites/default/files/migrate\\_files/rapport-1-07-fritidsbruk.pdf](https://www.vestforsk.no/sites/default/files/migrate_files/rapport-1-07-fritidsbruk.pdf)
- Horgen, A. (2017). Sikkerhetsdiskursen i norsk friluftsliv og fjellsport. *Historisk tidsskrift*, 96(4), 468–493. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2017-03-05>
- Hustad, E. (2006). Norsk leirskoleforening og leirskolevirksomhet i Norge. *Kroppsøving*, 56(2), 38.
- Hverven, S. (2018). *Naturfilosofi*. Dreyers forlag.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Høyem, J. (2008). Miljøvennlig friluftsliv. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49(4), 629–636.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2008-04-08>
- Høyem, J. (2020). Outdoor recreation and environmentally responsible behavior. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 31, 100317.  
<https://doi.org/10.1016/j.jort.2020.100317>
- Ingebrigtsen, K. (2015). *Barns møte med natur på leirskole*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Telemark.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk forlag.
- Karol, J. & Gale, T. (2004). *Bourdieu's Social Theory and Sustainability: What is «Environmental Capital»?* Australian Association for Research in Education (AARE) International Conference, Melbourne.
- Kasper, D. V. S. (2009). Ecological Habitus: Toward a Better Understanding of Socioecological Relations. *Organization & Environment*, 22(3), 311–326.  
<https://doi.org/10.1177/1086026609343098>
- Krüger, T. (2016). Profesjonsutdanning—Makt, viten og vilkår for endring. I *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 211–227). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *2.5 Tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?kode=kro01-05&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordna del—Prinsipper for læring, utvikling og dannning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Kjerneelementer—Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*.

- Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 3. oktober). *Etikk i forskningen*. Regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/forskning/innsiktsartikler/etikk-i-forskningen/id2000710/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (Red.). (2019). *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Leirhaug, P. E., Grøteide, H., Høyem, H. & Abelsen, K. (2020). Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmeistring i vidaregåande skule: Kan 12 timar friluftsliv gjere ein skilnad?: NPT: Vol 104, No 3. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 226–240.
- Leirhaug, P. E., Haukeland, P. I. & Faarlund, N. (2019). Friluftsvegledning som verdidannende læring i møte med fri natur. I L. Hallandvik & J. Høyem, *Friluftslivspedagogikk* (s. 15–32). Cappelen Damm.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm.
- Lund, T. (2022). An ecocritical perspective on friluftsliv students' relationship with nature. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(2), 21–36.  
<https://doi.org/10.23865/jased.v6.3033>
- Lyngstad, I. & Sæther, E. (2021). The concept of 'friluftsliv literacy' in relation to physical literacy in physical education pedagogies. *Sport, Education and Society*, 26(5), 514–526. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1762073>
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus forlag.
- 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/>
- Norsk leirskoleforening. (u.å.-a). *Formålsparagrafen – Opplæringsloven §1-1 | Norsk Leirskoleforening | En opplevelse for livet*. Norsk Leirskoleforening. Hentet 25. mai 2022 fra <https://leirskole.no/formalsparagrafen-opplaeringsloven-%c2%a71-1/>
- Norsk leirskoleforening. (u.å.-b). *Fullverdig leirskole—Et verdifullt tilbud | Norsk Leirskoleforening | En opplevelse for livet*. Norsk Leirskoleforening. Hentet 19. september 2022 fra <https://leirskole.no/rad-ved-leirskolekutt/>
- Norsk leirskoleforening. (u.å.-c). *Kunnskapsløftet – fagplandel | Norsk Leirskoleforening | En opplevelse for livet*. Norsk Leirskoleforening. Hentet 19. september 2022 fra <https://leirskole.no/kunnskapsloftet-fagplandel/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

- Ogunbode, C. A., Doran, R., Hanss, D., Ojala, M., Salmela-Aro, K., van den Broek, K. L., Bhullar, N., Aquino, S. D., Marot, T., Schermer, J. A., Wlodarczyk, A., Lu, S., Jiang, F., Maran, D. A., Yadav, R., Ardi, R., Chegeni, R., Ghanbarian, E., Zand, S., ... Karasu, M. (2022). Climate anxiety, wellbeing and pro-environmental action: Correlates of negative emotional responses to climate change in 32 countries. *Journal of Environmental Psychology*, 84, 101887. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101887>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Repp, G. (1977). *Leirskole og friluftsliv: Verdisynspunkt og didaktiske tilhøve i historisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Rudaa, S. (1994). Uteskole og leirskole. *Kroppsøving*, 44(5), 14–16.
- Rudaa, S. & Thorsen, A. (2018). *Leirskole Norsk leirskoleforening 1968 - 2018: Et streiftog gjennom 50 år*. Norsk leirskoleforening.
- Rudaa, S. & Thorsen, A. (2020). *Leirskole i norden: Samarbeid over grenser*. Norsk leirskoleforening.
- Setlo, T. (2018). Etterord. I S. Rudaa & A. Thorsen, *Leirskole Norsk leirskoleforening 1968—2018: Et streiftog gjennom 50 år*. Norsk leirskoleforening.
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Sparkes, A. C. & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Routledge.
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nilsen, T. K., Skilbrei, M.-L. & Enebakk, V. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg; s. 46). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Straume, I. S. (2017). *En menneskeskapt virkelighet: Klimaendring, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi*. Res Publica.
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning—Skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse—En innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Fagbokforlaget.
- Tjønnndal, A., Daleng, M. A. & Røsten, S. (2022). 2. «Når vi sender masse folk ut i naturen, så

fører det til slitasje og andre negative konsekvenser som vi må håndtere»: Potensialer og paradokser i DNTs arbeid for økologisk bærekraft i friluftsliv. I *Bærekraft i idrett og friluftsliv* (s. 33–54). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215061153-2022-02>

Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Høyskoleforlag.

Tøstesen, G. B. L. (2023). *Hvordan vægtlægges naturoplevelse og bærekraft gjennom friluftsliv i videregående skole?* [Under utarbeidelse]. Institutt for idrett, kosthold og naturfag, HVL.

Vesterlid Strøm, R. (2021). *Det usikre sangerlivet: En livshistoriestudie på langs og på tvers i klassiske sangeres sosiale praksis*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.125>

Vetlesen, A. J. (2015). *The denial of nature: Environmental philosophy in the era of global capitalism*. Routledge.

Vikene, O. L. (2022). *Friluftslivspedagogikk*. Snuitide. <https://snuitide.no/innhold/friluftslivspedagogikk>

Vikene, O. L., Hallandvik, L. & Vereide, V. (2016). Ledelse og læring i friluftsliv. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! : Friluftsliv: Pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. S.107-128). Fagbokforlaget.

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Tapir akademisk.

Aakre, I. L. (2018). *Leirskuleveka* [Masteroppgave]. OsloMet.

Aall, C., Klepp, I. G., Engeset, A. B., Skuland, S. E. & Støa, E. (2011). Leisure and sustainable development in Norway: Part of the solution and the problem. *Leisure Studies*, 30(4), 453–476. <https://doi.org/10.1080/02614367.2011.589863>

## Vedlegg 1: observasjonsskjema

Dato:	Type lærested:	Klassetrinn/aldersgruppe	Fag/aktivitet:
Antall lærere:	Observasjonen starter kl.:	Observasjonen avsluttes kl.:	Total tid medgått:

Tema	Beskrivelse	Tolkning

Eventuelle spørsmål til lærer:

Tema

Hvem

Hva gjør læreren? Hvor oppholder hen seg?

Hvordan bruker læreren naturen, friluftslivsundervisningen til å fremme læring?

- Hvordan læring er det fokus på? Sosial læring, faglig læring?
- Hvilke fag/tema
- BU?

Hvordan reagerer elevene på erfaringene/opplevelsene læreren tilbyr?

Hvordan gis informasjon/instrukser av læreren, og hvordan mottas det av elevene?

Hvordan forholder elevene seg til læreren?

Hvilken rolle har læreren? Tilbaketrukket, autoritær?

Hva slags erfaringer legges det til rette for, og hvordan legges det til rette?

- Spenningspregete aktiviteter
- Rolige
- Planlagte
- Innrammede
- Spontane
- Selvinitiert

Er leirskole et organisert eller spontant naturmøte?

## Vedlegg 2: intervjuguide

### Problemstilling:

«Hvordan kan friluftslivsundervisning på leirskole fremme læreplanens tverrfaglige tema om bærekraftig utvikling? Fra lærerens perspektiv.»

«Hvordan gjennomfører lærere på leirskole friluftslivsundervisning sett i lys av et bærekraftperspektiv?»

### Innledning:

- Jeg gjør læreren oppmerksom på at hen har taushetsplikt, og jeg vil forsikre meg om at intervjuet ikke vil berøre tema som kan gå inn på enkeltelevers personlige forhold.
- Jeg gir informasjon om formålet med intervjuet og hvordan jeg har observert på leirskolen.
- Jeg forsikrer læreren om at jeg ikke er ute etter å teste han/hun og at leirskole kan ha flere mål enn bærekraftig utvikling.
- Jeg gir informasjon om at intervjuet vil være anonymt

### Friluftslivundervisning på leirskole og bærekraftig utvikling:

- Kan du beskrive hva dere vektlegger i friluftslivundervisningen på leirskolen?
  - o Hvorfor blir dette vektlagt?
  - o Legger dere vekt på læreplanen?
- Hva er dine tanker rundt bærekraftig utvikling som et tema i friluftslivundervisningen på leirskole?
- Hvordan arbeider leirskolen deres med temaet bærekraftig utvikling?
- Kan friluftslivsundervisning på leirskolen brukes til å fremme temaet om bærekraftig utvikling?
  - o Hvis ja – hvordan?
  - o Hvis nei – hvorfor ikke?
- Kunne leirskolen hatt mer fokus på bærekraftig utvikling?
  - o Hvis ja – hvordan?
  - o Hvis nei – hvorfor ikke?

## Vedlegg 3: informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

### ” Friluftslivsundervisning og bærekraftig utvikling på leirskole”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan friluftslivsundervisning på leirskole kan være med på å fremme det tverrfaglige temaet om bærekraftig utvikling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Bærekraftig utvikling og klimautfordringer er ikke bare dagsaktuelt i Norge, men i hele verden. Klimautfordringene blir mer og mer relevant og har derfor fått en større plass i dagens samfunn. Undervisning og opplæring i skolen har også økt fokus på dette, med blant annet bærekraftig utvikling som et av tre tverrfaglige temaer i den nye læreplanen. Mye tyder på at barn og unge kan ta mer bærekraftige valg og få et økt ønske om å ta vare på jorden dersom de får en forståelse for friluftsliv og naturen, samt en indre motivasjon. Det er gjort minimalt med forskning på leirskole, som er en av de arenaene som i stor grad benytter seg av friluftsliv. Formålet med dette prosjektet er å finne ut hvordan friluftslivundervisning på leirskole kan fremme læreplanens tverrfaglige tema om bærekraftig utvikling.

Problemstilling: «Hvordan kan friluftslivsundervisning på leirskole fremme læreplanens tverrfaglige tema om bærekraftig utvikling? Fra lærerens perspektiv.»

Prosjektet er en masteroppgave.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å besvare problemstillingen ønsker jeg å observere og gjennomføre korte intervjuer av et lite utvalg leirskolelærere fra ulike leirskoler. Dette er for å få et innblikk i leirskolens praksis, i tillegg til å undersøke lærernes praktiske erfaringer og hvordan de opplever bærekraftig utvikling som et tema i deres friluftslivsundervisning. Jeg har derfor behov for leirskoler og lærernes erfaringer for å besvare problemstillingen. Jeg håper du/dere ønsker å delta i prosjektet!

#### Hva innebærer det for deg å delta?



Dersom du/dere ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at jeg vil gjennomføre deltakende observasjon hvor jeg som forsker/assistent er med på et helt leirskoleopphold til en klasse i løpet av høsten. Min rolle vil være assistent/forsker som i hovedsak observerer hvordan lærerne legger til rette for det tverrfaglige temaet om bærekraftig utvikling gjennom friluftslivsundervisningen. Underveis skal jeg skrive feltnotater og gjennomføre korte feltsamtaler med lærerne. Etter endt undervisning siste dagen av oppholdet ønsker jeg å gjennomføre et litt lenger intervju av læreren på ca. 20 minutter for å oppsummere dagene og få et innblikk i hvilke tanker læreren har. Her vil jeg kun benytte notater og ikke lydopptak/videoopptak. Jeg vil fokusere på undervisningen og lærerne, og ikke elevene.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Feltnotatene som blir gjort underveis i observasjonen og intervjuene er kun til eget bruk. Det er kun jeg og veilederne mine som vil ha tilgang på opplysningene. Navn og eventuell andre kontaktopplysninger vil erstattes med fiktive navn som lagres i et eget dokument adskilt fra øvrige data. I selve masteroppgaven vil jeg kun benytte fiktive navn og ingen opplysninger om skolen eller læreren vil bli publisert i prosjektet.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2023. Når det avsluttes, vil personopplysningene anonymiseres.

Etter prosjektet vil notater og øvrige dokumenter hvor personopplysninger kan finne sted bli slettet. Informasjonen skal ikke lagres for videre oppfølging eller etterprøvbarehet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet skal jeg søke NSD – Norsk senter for forskningsdata AS slik at de kan vurdere at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskulen på Vestlandet avdeling Sogndal, ved Tom Lund – mail: [tom.lund@hvl.no](mailto:tom.lund@hvl.no)  
telefon: 55585845
- Lina Nygård – mail: [lhv\\_1996@hotmail.com](mailto:lhv_1996@hotmail.com) telefon: 91304240.
- Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen – mail: [trine.anniken.larsen@hvl.no](mailto:trine.anniken.larsen@hvl.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no))  
eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tom Lund  
(Forsker/veileder)

Lina Nygård  
(student)

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Friluftslivsundervisning og bærekraftig utvikling på leirskole”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å bli observert, delta i intervju og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 4: Prosjektvurdering av NSD

10.05.2023, 11:01

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Friluftslivsundervisning og bærekraftig utvikling på leirskole](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
867087

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
13.09.2022

**Prosjekttittel**

Friluftslivsundervisning og bærekraftig utvikling på leirskole

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Tom Lund

**Student**

Lina Henriette Nygård

**Prosjektperiode**

16.06.2022 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverntjenestenes regelverk.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skyklagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

<https://meldeskjema.sikt.no/62fe0779-180f-4da4-8758-ccb86b6a3424/vurdering>

1/2

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lasse Raas

Lykke til med prosjektet!