



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Naturopplevelse som del av kroppsøving i videregående skole

Nature experience as a part of physical education in high school

**Håvard Grøteide**

Master i idrettsvitenskap

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett/ Institutt for idrett, kosthald og naturfag

31.05.19

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10

## Forord

Denne masteroppgaven representerer en krevende og lærerik prosess. Arbeidet har gitt utvikling gjennom krav om selvstendig arbeid over en lengre periode. Det er ikke uvanlig å trekke frem den paradoksale siden ved å skrive om naturopplevelser og friluftslivets mange kvaliteter, mens en sitter inne. Misforholdet har gjort seg gjeldende også i mitt tilfelle, heldigvis avbrutt enkelte ganger, med unnskyldninger om nødvendigheten av praksisnære og relevante erfaringer.

Jeg vil gjerne nytte anledningen til å takke ulike bidragsytere. Masterprosjektet hadde ikke stått særlig stødig uten solide hjørnesteiner, i form av mine eminente veiledere. Tusen takk for god oppfølging og støtte hovedveileder Petter Erik Leirhaug og biveileder Kristian Abelsen. Min forskning har tatt del i et større prosjekt, med mange involverte. En ekstra takk rettes til de som både lot seg observere og intervju.

Videre vil jeg takke kjente og kjære som har bidratt med gode samtaler og oppmuntrende ord. Det er mange personer som har vist interesse og engasjement for arbeidet mitt. Noe som har gitt ekstra motivasjon og inspirasjon. Familien min har alltid vært og er en uvurderlig støtte. Det har de også vært i denne prosessen. Det er jeg utrolig takknemlig for. Medstudenter har også bidratt til verdifulle og givende diskusjoner. Samt solide avsporinger om alt og ingenting.

Jeg vil også vise en uspesifisert takknemlighet ovenfor muligheten dette året har gitt. Det er en fantastisk mulighet å kunne spesialisere seg og arbeide med et felt som en brenner og interesserer seg for. Dette privilegiet tar jeg ikke som en selvfølge, derfor har jeg gjort et ydmykt forsøk på å gjøre mitt beste.

Sogndal, mai 2019

Håvard Grøteide

## Sammendrag

Naturopplevelser har en betydelig plass i læreplanverket for norsk skole. Samtidig er det gjort lite forskning rundt tematikken tidligere. Nyere forskning viser at undervisningspraksis ikke tilsvarende læreplanens intensjoner, når det gjelder friluftsliv i skolen og kroppsøving (Leirhaug & Arnesen, 2016). Derfor ønsker jeg å undersøke elevers oppfattelser av naturopplevelse, og videre relatere deres oppfattelser opp mot læreplanen.

Masteroppgavens teoretiske grunnlag fremhever naturopplevelsens posisjon i både gjeldende og ny læreplan. Deretter trekkes naturfilosofi og forholdet til natur inn. Det danner et teoretisk rammeverk som gir gode betingelser for å relatere naturopplevelser til læreplanen.

Kvalitativ metode ble valgt med utgangspunkt i problemstilling. Data ble samlet inn gjennom observasjon av to undervisningsøkter i friluftsliv og fokusgruppeintervju. Observasjonen ble gjennomført i én klasse (n=32), mens fokusgruppeintervjuene bestod av tre grupper fra to klasser (n=20).

I resultat- og diskusjonsdelen kommer det frem at elevene har rike og varierte oppfattelser av naturopplevelse. Deres beskrivelser av selve naturopplevelsen blir oppsummert i fem punkter: naturens estetikk, sanselig relasjon, emosjonell relasjon, kroppslig møte, frihet og avkobling. I likhet med tidligere studier innenfor friluftsliv i skolen (Abelsen & Leirhaug, 2017), vektlegger elevene en sosial dimensjon ved friluftsliv. Det kommer frem en oppfattelse av at naturopplevelsen har betydning for mellommenneskelige og sosiale prosesser. Flere av elevene er inntatt av tematikk som relateres til livslang bevegelsesglede. Deretter omtales og diskuteres naturopplevelser i forbindelse med mobiltelefon. Temaet så ut til å engasjere, der elevene så både fordeler og ulemper med bruk av telefon relatert til naturopplevelser.

Læreplanen vier miljøbevissthet en betydelig del. Ifølge elevene kan vilje til å ta vare på miljøet utvikles ved å gi tilknytning til natur. De ser muligheter til å jobbe tverrfaglig med tematikken og praktisk undervisning og direktemøter blir beskrevet å ha større påvirkningskraft enn teoretisk undervisning. Flere av elevene tenkte på miljøbevissthet gjennom undervisningen og knyttet det blant annet opp mot sporløs ferdsel. Resultat- og diskusjonsdelen viser at deler av innholdet i læreplanen kan ses i lys av økofilosofi, og at elevene kommer med uttalelser som samstemmer med økofilosofi. Der det uttrykkes at naturopplevelser og naturnærver gir motivasjon til å ta vare på natur. Et endret natursyn presenteres som en alternativ inngang i møte med læreplanens intensjoner. Denne vinklingen blir aktualisert gjennom elevenes oppfattelser om at direktemøter med natur kan gi sterkere samfølelse og tilknytning til den.

Nøkkelord: Naturopplevelse, friluftsliv, kroppsøving, læreplan, naturfilosofi

## Summary

In Norway, pupil's experiences with nature have a significant place in the school curriculum. However, little research has been done on this subject. Recent research shows that teaching practices do not correspond to the aim of the curriculum regarding *friluftsliv* –Nordic tradition and word for outdoor life and activities– in school and physical education (Leirhaug & Arnesen, 2016). Therefore, I want to explore students' perceptions of experience of nature, and further relate their perceptions to the curriculum.

The theoretical basis of this master's thesis emphasizes the position of an experience of nature in both the current and the new curriculum. Natural philosophy and our relationship to nature are drawn, and form a theoretical framework that provides appropriate conditions for relating experiences of nature to the curriculum.

A qualitative method was chosen for gathering data based on the research question. Data was collected by the observation of two teaching sessions involving *friluftsliv* and focus group interviews among pupils. The observation was conducted in one class (n = 32), while the focus group interviews consisted of three groups from two classes (n = 20).

The results and discussion section show that the students have rich and varied perceptions of the nature experience. Their description of their experiences in nature are summarised in five themes: nature's aesthetics, sensory relation, emotional relation, bodily encounter, freedom and relaxation. As in previous studies in outdoor activities in schools (Abelsen & Leirhaug, 2017), the students emphasize the social dimension of outdoor life. There is a perception that the experience of nature has a great social importance. For example, several of the pupils spoke about how *friluftsliv* and the outdoor education can contribute to a lifelong interest in joy of movement.

Furthermore, the nature experiences are discussed in connection with mobile phones. This was an engaging subject and the students saw both the advantages and disadvantages of using a mobile in the outdoors.

The curriculum prioritizes environmental awareness. According to the students, the willingness to care for the environment can be developed by interacting with nature. They see opportunities to work across the disciplines with the theme. Practical teaching and direct meetings are described as having a greater influence than theoretical teaching. Several of the pupils mentioned how cleaning up the camp and such tasks could awake environmental awareness and responsibility. The results and discussion section show that parts of the content of the curriculum can be seen in light of ecophilosophy. In fact, the students have made statements that coincide with ecophilosophy,

including stating that nature experiences and nature presence provide motivation to care for nature. An altered view of nature is presented as an alternative entrance in the face of the curriculum's intentions. This angle is brought to light through the students' perceptions that direct meetings with nature can give stronger cohesion and connection to it.

Keywords: Nature experience, outdoor life, physical education, curriculum, nature philosophy

# Innhold

Forord.....	ii
Sammendrag .....	iii
Summary .....	v
1.0 Innledning.....	1
1.1 Valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling.....	1
1.3 Begrepsavklaring .....	2
1.4 Kontekst for «et annerledes kroppsøvfingsfag».....	4
1.5 Oppgavens oppbygging .....	4
2.0 Teori.....	6
2.1 Friluftsliv i læreplanen.....	6
Naturopplevelse i LK06.....	6
Naturopplevelse i skolens fremtid .....	9
2.2 Naturfilosofi.....	10
Natursyn .....	11
Økofilosofi og økosofi.....	13
2.3 Teknologi og faren ved abstraksjon .....	14
2.4 Forholdet til natur .....	15
3.0 Metode .....	17
3.1 Valg av metode og oppgavens oppbygging.....	17
3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	17
3.3 Forskerrolle og forforståelse .....	19
3.4 Utvalg.....	21
3.5 Feltarbeid med deltagende observasjon som metode .....	21
3.6 Fokusgruppeintervju som metode .....	23
Utforming av intervjuguide .....	23
Gjennomføring av fokusgruppeintervju .....	24

3.7	Analysens oppbygging .....	26
3.8	Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet .....	27
3.9	Etiske overveielser .....	28
4.0	Resultat og diskusjon .....	31
4.1	Naturopplevelse .....	31
	Oppfattelser av naturopplevelse .....	32
	Klasserommet og naturen .....	35
	Mestring .....	36
	Naturopplevelser i undervisningen .....	37
4.2	Sosial dimensjon .....	39
	Kommunikasjon .....	39
	Naturopplevelser alene, eller sammen med andre? .....	40
	Sosial læring .....	42
4.3	Livslang bevegelsesglede .....	44
4.4	Naturopplevelser og mobiltelefon .....	45
4.5	Miljøbevissthet og forholdet til natur .....	49
	Miljøbevissthet .....	49
	Forholdet til natur .....	53
	Natursyn .....	56
5.0	Avslutning .....	60
5.1	Veien videre .....	62
	Referanser .....	63
	Vedlegg .....	67
	Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeerklæring – elever .....	67
	Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeerklæring – lærere .....	70
	Vedlegg 3: Intervjuguide .....	73



## 1.0 Innledning

I denne oppgaven studeres videregående elevers naturopplevelser i friluftslivsdelen av kroppsøvningsundervisning. Videre settes dette i sammenheng med både læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) og kommende læreplan. Masterprosjektet inngår i et større aksjonsforskningsprosjekt, som har formål å utforske en modell for kroppsøvningsfaglig utvikling med styrket innslag av dans og friluftsliv.

### 1.1 Valg av tema

Det er mange grunner til at temaet for oppgaven er valgt. I et forsøk på å oppsummere de viktigste faktorene må egen skolegang, utdanning og interesse for natur og friluftsliv nevnes. Tematikken har også latt meg kombinere bakgrunnen som utdannet faglærer i idrett og kroppsøving og videreutdanning i friluftsliv. Gjennom utdanningen har jeg utviklet interesse for læreplanen. Det har gitt innsikt i at undervisning fra egen skolegang ikke samstemte med føringer læreplanen i kroppsøving gir for friluftslivskompetanse. Dette stemmer overens med nyere forskning som viser at undervisningspraksis ikke samsvarer med læreplanens intensjoner, når det gjelder friluftsliv i skolen og kroppsøving (Leirhaug & Arnesen, 2016). Deler av oppgaven dreier også i retning av tematikken natur- og miljøansvarlighet. Det er noe jeg engasjerer meg for, har en vesentlig del i læreplanverket og er dagsaktuelt.

Naturopplevelsesbegrepet opptrer som nevnt i mange sammenhenger. Offentlige dokumenter, skjønnlitterære og faglitterære bøker og tidsskrift, aviser, ukeblader og dagligtalen kan nevnes. Læreplanverket vier opplevelser i natur betydelig plass. Samtidig er det gjort lite forskning på naturopplevelser i undervisningssammenheng. Dette gjør det interessant å bidra med ny kunnskap på feltet. Forskning på friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget er ikke omfattende og når en avgrenser seg til elevperspektivet i videregående opplæring er bidragene marginale. Abelsen og Leirhaug (2017) har gjort en kunnskapsoversikt basert på en systematisk gjennomgang av empiriske studier om friluftsliv med elevperspektiv i norsk skole i perioden 1974–2014. Der kom det frem at det bare er gjort to studier om friluftsliv i kroppsøvningsfaget i videregående skole. Dette er noe av bakgrunnen for hvorfor det er interessant å kartlegge elevers oppfattelse av begrepet naturopplevelse og kvalitetene de tillegger det. Kunnskapen kan i neste omgang bidra til diskusjonen om hvordan legge til rette for friluftslivsundervisning og innfri intensjonene i læreplanen.

### 1.2 Problemstilling

Gjennom deltagelse i det nevnte overordnede prosjektet, har jeg fått anledning til å undersøke nærmere hvordan en styrket friluftslivsdel av kroppsøvningsundervisningen og elevenes

naturopplevelser eventuelt kan bidra til å nå intensjonene i læreplanen. Basert på egne erfaringer med friluftsliv som elev og student, skolens utfordring med å gjennomføre friluftslivsundervisning og identifiserte kunnskapshull, har jeg utformet følgende problemstilling:

*Hva er naturopplevelse for elever i videregående skole og hvordan kan deres oppfattelser av naturopplevelse relateres til læreplanverket og overordnede målsetninger knyttet til natur- og miljøansvarlighet?*

### 1.3 Begrepsavklaring

Friluftsliv og naturopplevelser er begrep som ofte figurerer sammen. Samtidig kan de være utfordrende å definere. Videre forklares hva denne oppgaven legger til grunn for de to begrepene.

Friluftslivsbegrepet brukes i mange sammenhenger, og ser ofte ut til å ilegges ulik betydning. Begrepet kan opptre i ulike lovverk, samfunnsplanlegging, næringslivet, utdanning og skole, media og dagligtale. Her kan det ramses opp flere aktuelle instanser, men de nevnte viser bredden og variasjonen av begrepets bruksområder. Gjennom Meld. St. 18 (2015–2016) kommer Klima- og Miljødepartementet med tiltak og føringer for arbeid med friluftsliv (Klima- og miljødepartementet, 2016). Dette gjelder blant annet motivering og rekruttering, forvaltning av områder og ivaretaking av arealer for friluftsliv. Meldingen legger også til grunn en definisjon av friluftslivsbegrepet, for å sikre at det jobbes målrettet innenfor området, slik at virkemidler kan tilpasses og utformes for å oppnå de nasjonale målene innenfor friluftsliv (Klima- og miljødepartementet, 2016). Meldingen definerer friluftsliv som «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 10).

Naturopplevelsesbegrepet er sammensatt av de to norske ordene «natur» og «opplevelse». For å forstå begrepet nærmere, kan det være interessant å se på de to ordene hver for seg. «Natur» kan forstås på ulike måter. Hessen (2008) forklarer at det ikke finnes en entydig definisjon på natur. Den vanlige definisjonen av natur er; alt som ikke er skapt av mennesker. Den klare todelingen mellom kultur og natur er ifølge Hessen (2008) vanlig og praktisk, men tynt fundert teoretisk. Denne påstanden grunnis blant annet ved at mennesket også er en del av naturen, og derfor er alt i utgangspunktet natur (Hessen, 2008), men også dette synspunktet kan betraktes som et resultat i lys av analyser som ser begrepet natur som sosiokulturelt og språklig konstruert (Soper, 1995). Bischoff (2015) uttrykker også at skillet mellom natur og kultur ikke alltid er tydelig, og ofte et tenkt analytisk skille. Sammensmeltingen eksemplifiseres med stier, som skaper møtet mellom mennesket og landskap. Både Hessen (2008) og Bischoff (2015) trekker frem oppfattelsen og opplevelsen individet

har rundt naturbegrepet, som viktig i forståelsen av det. Næss (1999) forklarer at natur i tillegg til den objektive tilnærmingen, kan beskrives både subjektivt og fenomenologisk.

Opplevelsesbegrepet er også vanskelig å definere. Filosofen Gadamer (1900-2002) representerer den tyske tradisjonen som skiller erfaring (Erfahrung) fra opplevelse (Erlebnis). En opplevelse er noe som skjer på et bestemt sted til en bestemt tid. Den bryter med hverdagen, og en rykkes ut av den vante tilværelsen for en stund, før en vender tilbake igjen. Hukommelsen bevarer opplevelsen, og den kan ses tilbake på og minnes. Gadamer (2010) forklarer også motsetningen som ligger i opplevelsesbegrepet mellom liv og begrep.

Opplevelsen har en særegen umiddelbarhet som ikke tillater at man mener noe om dens betydning. Alt opplevd er selvopplevd. Opplevelsen tilhører i bunn og grunn dette selvets enhet, og rommer dermed en unik og uerstattelig forbindelse til dette ene livet som helhet. Opplevelsen overskrider derfor vesentlig hva vi kan si om den og fastholde som dens betydning. [...] Opplevelsens væremåte er simpelthen å være bestemmende på en slik måte at man ikke blir ferdig med den (Gadamer, 2010, s. 95).

Sitatet viser opplevelsens iboende definisjonsutfordring. Begrepets subjektive karakter fremkommer også i forståelsen av naturopplevelsesbegrepet. Dette forklares nærmere i neste avsnitt.

Det er ingen stor overraskelse at naturopplevelsesbegrepet er utfordrende å definere, når det er sammensatt av to begrep uten klare fastsatte avgrensninger. Hessen (2008, s. 13) er også inne på utfordringen som ligger i å formidle innholdet i en opplevelse og følelse: «Det er bare i begrenset grad mulig å formidle overveldende følelser, da disse nødvendigvis er vesentlig rikere og mer sammensatte enn språket som endimensjonalt forsøker å gjengi dem». Jeg har tatt utgangspunkt i forståelser rundt begrepet fra primært norsk forskning og litteratur. Det kan tenkes at forståelsen fra en norsk og nordisk kontekst, skiller seg noe fra en internasjonal begrepsbruk, blant annet på grunn av sin tilknytning til friluftsliv.

Bischoff (2015) har gjennom sine studier kommet frem til at naturopplevelser kan forstås ved at de skapes gjennom hver enkeltes kroppslige relasjon til omgivelsene. Våre handlinger, følelser og kroppslighet skaper naturopplevelser i møte med natur. Gjennom sin forskning om stiers betydning for opplevelsen av natur, oppsummerer Bischoff (2015) hva som går igjen i beskrivelsen av naturopplevelser. Dette sammenfattes i en; følelsesmessig, mental og åndelig opplevelse, som kan både være ekstraordinær og hverdagslig. Opplevelsen er ofte i natur med lav grad av tilrettelegging, med opplevelse av relasjon og slektskap med natur. Videre kan naturopplevelsen beskrives som frihet, balanse og flyt. Det er opplevelsen av selvet i møtet med natur (Bischoff, 2015) . Som det kommer frem av dette avsnittet, er det mange variasjoner i naturopplevelsens innhold.

Mytting og Bischoff (2015) har skrevet en lærebok med utgangspunkt i LK06 for det valgfrie programmet friluftsliv i utdanningsprogram for idrettsfag i den videregående skolen. Deler av innholdet kan også knyttes mot friluftslivsdelen av kroppsøvningsundervisningen i videregående skole. Oppfattelsen av naturopplevelsesebegrepet blir også her beskrevet som mangfoldig. Det som ses og oppleves blir blant annet påvirket av kulturell bakgrunn og utdanning til foreldre og stedet og miljøet en vokser opp i. Natur oppleves og forstås slik som individet har lært som barn og ungdom. Videre understrekes det at naturopplevelsen ikke kan være endelig eller sant, men består av ulike oppfatninger alt etter hvem man er. Mytting og Bischoff (2015) hevder også at naturopplevelsen er den viktigste drivkraften i friluftslivet. Naturopplevelsens mange nyanser gjør det vanskelig å definere hva som er naturopplevelse og hva som ikke er det. Derfor belyses forståelsen elevene ilegger begrepet i denne oppgaven, uten et forsøk på å avgrense dets innhold. Hensikten med prosjektet er blant annet å undersøke videregående elevers oppfatning av naturopplevelse og ikke finne en universell avgrenset betydning av begrepet. Videre forklares konteksten for det overordnede forskningsprosjektet som masterarbeidet mitt inngikk i.

#### 1.4 Kontekst for «et annerledes kroppsøvningsfag»

I prosessen med å finne problemområde for masterprosjektet mitt, ble det aktuelt å delta i et større prosjekt. Det var et allerede påbegynt aksjonsforskningsprosjekt med formål å utforske en modell for kroppsøvningsfaglig utvikling med styrket innslag av dans og friluftsliv. «Et annerledes kroppsøvningsfag» gjorde det mulig for meg å forske innenfor både kroppsøving og friluftsliv.

Skoleåret 2018-2019 har første fase av aksjonsforskningsprosjektet blitt gjennomført.

Kroppsøvningsundervisningen inneholdt 12 timer friluftsliv og 12 timer dans i løpet av skoleåret.

Læreren hadde ansvar for den praktiske utformingen av undervisnings- og læringsarbeidet. Modellen undersøkes ved første trinn i videregående opplæring, og totalt er det syv skoleklasser ved tre skoler involvert i prosjektet. Undervisningen har blitt gjennomført innenfor etablerte skolerammer og tar utgangspunkt i LK06. Prosjektleder er Kristian Abelsen, universitetslektor ved Norges Idrettshøgskole.

Bakgrunnen for prosjektet er et misforhold mellom LK06 som beskriver et allsidig kroppsøvningsfag, og praksis med et mer ensidig fokus. Det kommer frem gjennom forskning at det mangfoldige læringspotensialet er uutnyttet, fordi faget i stor grad preges av idrettens tankesett (Borgen & Engelsrud, 2015). Videre indikerer forskning at læreplanens intensjoner og undervisningen elevene faktisk møter, spriker særlig innenfor dans (Arnesen, Leirhaug, & Aadland, 2017) og friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2017; Leirhaug & Arnesen, 2016). Nærmere beskrivelse av prosjektet kommer frem i metodekapittelet.

## 1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgavens neste kapittel tar for seg relevant teori som bidrar til å belyse og svare på problemstillingen. Kapitlet beskriver friluftsliv og naturopplevelsens posisjon i læreplanen. Deretter belyses naturfilosofi, teknologi i forbindelse med naturopplevelser og forholdet til natur. Det tredje kapitlet tar for seg metode, og forklarer det metodologiske grunnlaget for masteroppgaven. Den delen av oppgaven redegjør for valg av metode, vitenskapsteoretiske vurderinger, forskerrollen, forforståelse, utvalg, observasjon og fokusgruppeintervju som metode, analysens oppbygging og etiske retningslinjer som har vært gjeldende for dette prosjektet. Resultat og diskusjon utgjør det fjerde kapitlet med fem delkapittel: Naturopplevelse, Sosial dimensjon, Livslang bevegelsesglede, Naturopplevelser og mobiltelefon og Miljøbevissthet og forholdet til natur. Det fjerde kapitlet er strukturert for å harmonere med problemstillingen. Det vil si at kapitlet er todelt, og starter med å svare på hva naturopplevelse er for elever i videregående skole. Deretter drøftes det hvordan oppfattelsen deres kan relateres til læreplanverket og overordnede målsetninger knyttet til natur- og miljøansvarlighet. I det femte kapitlet blir prosjektet oppsummert og det mest fremtredende funnene fremhevet. Her foreslås også videre forskning rundt tematikken.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet redegjør jeg for masterprosjektets teoretiske bakgrunn og grunnlag. Først vil jeg drøfte posisjonen naturopplevelser og friluftsliv har i læreplanverket for den norske skole. Deretter kommer en litt bredt anlagt presentasjon av naturfilosofi som grunnlag både for å forstå naturopplevelse og løfte oppgavens perspektiv inn i en større sammenheng. I forlengelsen av dette og skolens målsetninger tar jeg for meg teknologiens rolle i forholdet til natur, før naturopplevelsens betydning for miljøengasjement trekkes frem.

### 2.1 Friluftsliv i læreplanen

Friluftsliv og naturopplevelse som begrep belyses innledningsvis i oppgavens kontekstualisering. For å kunne svare på problemstillingen er det også viktig å vite hvilken posisjon begrepene har i læreplanen. Videre tolkes først relevante deler av LK06. Deretter trekkes det inn aktuelt innhold som har kommet med fagfornyelsen, som i skrivende stund er et pågående arbeid.

#### Naturopplevelse i LK06

I LK06 trekkes naturopplevelse frem på overordnet plan i Generell del av læreplanen under overskriften om «Det miljømedvitne mennesket». Mest relevant for denne oppgaven er avsnittet om Naturglede, hvor det understrekes at opplæringen skal «fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet, over å leve i et vakkert land, over landskapets linjer og årstidenes vekslings» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 20). Videre forklares det at opplæringen bør gjøre en ydmyk overfor det uforklarlige, til å bruke kropp og sanser for å oppdage nye steder og utforske omverdenen. Kropp, sinn og tanke røres av friluftsliv og «Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse: kunnskapen om elementene og om samspillet i livsmiljøet må gå sammen med erkjennelsen av vår avhengighet av andre arter, samfølelsen med dem og gleden over naturliv» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 20).

«Det miljømedvitne mennesket» inneholder et avsnitt om «Menneske, miljø og interessekonflikter» hvor naturopplevelse ikke omtales direkte, men natursyn får oppmerksomhet. Innledningsvis står det at ny kunnskap og teknologi har utvidet rommet for inngrep både i menneskeliv og natur. Denne kunnskapen har imidlertid ofte hatt skadelige sidevirkninger, som har blitt oppdaget sent. Dette eksemplifiseres med sur nedbør, skogdød og drivhuseffekt. Videre står det at «levesettet vårt og samfunnsforma vår har djupe og trugande verknader for miljøet» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 20). Dette gir økt krav til kunnskap og bevisste økologiske, etiske og politiske avgjørelser hos enkeltindivid og samfunn. For å sikre bærekraftig utvikling stilles det særlige kunnskapsmessige og moralske utfordringer relatert til samspillet mellom økonomi, økologi og teknologi. Utviklingen må ta hensyn til begrensningene natur, ressurser, teknologisk nivå og sosiale forhold gir. «Opplæringa må

følgeleg gi brei kunnskap om samanhengane i naturen og om samspelet mellom menneske og natur» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 20). Videre forklares det at denne forståelsen kan oppnås gjennom fordyping i naturfagene. Det understrekes samtidig at konkret kunnskap er viktig, men ikke nok alene. Det er også nødvendig med helskaplig naturfaglig og økologisk innsikt (Utdanningsdirektoratet, 2015a)

Læreplanen i kroppsøving innleder med beskrivelse av formål for faget. Her kommer det frem at «Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. [...] Rørslekultur i form av leik, idrett, dans, svømming og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 2). Videre står det at elever skal utvikle kompetanse gjennom et stort spekter ulike lek- og aktivitetsformer. Utvikle allsidighet og «lære å praktisere og verdsetje trygg ferdsel og opphald i naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 2). Formuleringene i formålet gir inntrykk av at friluftsliv har en sentral posisjon i kroppsøvingsfaget, noe som gjenspeiler seg i neste del av læreplanene i kroppsøving.

Læreplanen i kroppsøving er strukturert i totalt fire hovedområder, litt avhengig av skoletrinn. Trinnene Vg1-Vg3 har tre hovedområder; idrettsaktivitet, friluftsliv, trening og livsstil. I forbindelse med elevenes naturopplevelse er det mest relevant å se på innholdet som er beskrevet i hovedområdet friluftsliv. Beskrivelsen forklarer at friluftslivsdelen omfatter kompetanse som trengs for å kunne ferdes i og verdsette opphold i naturen. Videre står det at blant annet lokale friluftstradisjoner, nærmiljø og opphold i naturen til ulike årstider skal vektlegges (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Friluftslivsdelen i læreplanen blir konkretisert nærmere i kompetansemålene, og for mitt prosjekt er det mest nærliggende å trekke inn kompetansemål etter Vg1. Der står det under overskriften for friluftsliv at eleven skal kunne «praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 6).

Avsnittene over har vist hvordan naturopplevelsen framtrer i læreplanen. Samtidig inneholder læreplanen elementer som er relevant å se i sammenheng med naturopplevelser, selv om dette ikke omtales eksplisitt. Nedenfor vil jeg hente opp innhold i læreplanen som brukes i diskusjonsdelen da de har med elevers opplevelser og kan betraktes som støttende i forståelse av naturopplevelser, uten at natur eller naturopplevelse nevnes direkte. Mestringsbegrepet er et eksempel på dette. I Generell del av læreplanen omtales mestring under overskriften om «Det arbeidende menneske». Opplæringen skal nøre utholdenheten til elevene ved opplevelse av at erfaringer, kunnskap og anlegg gir bedre mestring. Generell del av læreplanen beskriver også lærerrollen, der en god lærer beskrives med en evne til å gi elevene opplevelse av egen mestring.

Som vi skal se senere i oppgaven, er det også aktuelt å trekke inn deler av læreplanen som omhandler sosialisering og samarbeid. Det er relevant å se nærmere på innholdet under overskriften «Det samarbeidende mennesket», som står i Generell del av læreplanen. Utdanningsdirektoratet (2015a) uttrykker her at personlige evner og identitet utvikler seg i samspillet med andre. Videre forklares det at mesteparten av opplæringen skjer i skoler. Konsekvensene av dette er ifølge Utdanningsdirektoratet (2015a) blant annet mindre muligheter til å ta avgjørelser med direkte praktiske virkninger og følger for andre, slik at elevene kan lære av egne tiltak. Derfor er det vesentlig å utnytte arbeidsfelleskapet i skolen med sikte på å lære elevene gode omgangsformer.

Et begrep som opptrer i læreplanen for kroppsøving er «livslang bevegelsesglede». I veiledningen til læreplanen står det forklart at «Opplæringen i kroppsøving har som viktig mål å oppøve allsidige kroppslige ferdigheter og gi grunnlag for en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 2). Læreplanens formål beskriver faget som et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Videre forklares det at bevegelseskultur i form av blant annet friluftsliv er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet. Formålet utdypes avslutningsvis med at opplæringen skal gi utgangspunkt for mestring og livslang bevegelsesglede med utgangspunkt i egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Generell del av LK06 og ny overordnet del av læreplanverket omtaler fem grunnleggende ferdigheter som skal utvikles gjennom hele opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2015a; Utdanningsdirektoratet, 2018). Én av disse er digitale ferdigheter. Denne ferdigheten blir i dette prosjektet trukket frem spesielt, blant annet fordi tematikken har vært gjennom en stor endring og utvikling i nyere tid. Digitale ferdigheter kan tenkes å være aktuelt i sammenheng med undervisning i forbindelse med naturopplevelser og friluftsliv. Utdanningsdirektoratet (2016) beskriver ferdigheten med innhenting og behandling av informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser. De digitale ressursene skal kunne brukes hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver. Innunder temaet digitale ferdigheter, deler Utdanningsdirektoratet inn i fem ferdighetsområder. Blant de fem omtales evnen til å «produsere og bearbeide». Dette ferdighetsområdet innebærer kreativt og skapende bruk av digitale ressurser. Arbeidet med de grunnleggende ferdighetene spesifiseres nærmere i hvert enkelt fag sine læreplaner. Innenfor kroppsøving forklarer Utdanningsdirektoratet (2015c) at digitale ferdigheter innebærer å bruke digitale verktøy, ulike medium og ressurser hensiktsmessig og forsvarlig. Dette innebærer blant annet innhenting og behandling av informasjon, planlegging og gjennomføring av aktivitet og trening, kommunisering og dokumentasjon, på en forsvarlig måte (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Neste avsnitt tar for seg innholdet i fagfornyelsen som kan være relevant inn mot naturopplevelser.



## Naturopplevelse i skolens fremtid

Gjennom fagfornyelsen av kunnskapsløftet skal skolen få nye læreplaner høsten 2020. Denne prosessen kan deles i tre faser. Første fase er gjennomført, der overordnet del av læreplanverket og kjerneelementer er besluttet. Andre fase er i gang med videre utvikling av læreplanene. I tredje fase skal skoler, skoleeiere og lærerutdanningene forberede seg på å ta i bruk læreplanene. Det kan knyttes friluftslivsfaglig interesse til arbeidet som er gjort i første fase av fagfornyelsen. I nye overordnede del av læreplanverket utdypes verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Kapittelet 1.5 Respekt for naturen og miljøbevissthet er særlig interessant. Innledningsvis står det at «Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Videre forklares det at mennesket er en del av naturen og har ansvar for forsvarlig forvaltning. Elevene skal få kunnskap om og utvikle respekt for naturen gjennom opplæringen. Det trekkes inn dagens og morgendagens utfordringer knyttet til klimaendringer, forurensing og tap av biologisk mangfold. I den forbindelse understrekes viktigheten av kunnskap, etisk bevissthet og teknologisk innovasjon for å finne løsninger for å ta vare på livet på jorda (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Som en del av nye overordnede del av læreplanen, har Utdanningsdirektoratet (2018) utviklet tre tverrfaglige temaer, som skal prioriteres i alle fag. De tverrfaglige temaene er «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap», og «bærekraftig utvikling». Gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag, skal elevene få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. Det skal skape forståelse for at kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og elevene skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det kan tenkes at alle tre temaene har relevans i sammenheng med naturopplevelser.

Den nye overordnede delen av læreplanen inneholder også elementer som ikke knyttes direkte opp mot naturopplevelser, men som kan være relevant. I den sammenhengen er det interessant å trekke inn beskrivelsen av «folkehelse og livsmestring», som er ett av tre tverrfaglige temaene som skolen skal legge til rette for. Temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Det innebærer blant annet å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte. Håndtering av tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet. Det kan også knyttes interesse mot overskriften «Prinsipper for læring, utvikling og dannelse». Her kommer det frem at skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling. Dette skal skje gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen ellers. I beskrivelsen av hva dette innebærer, står det blant annet at «Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 11).

I arbeidet med utviklingen av nye læreplaner har Utdanningsdirektoratet (2018) utformet «kjerneelementer». Kjerneelementene er det viktigste innholdet, som elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget. Det kan for eksempel være kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer. De utgjør det mest sentrale i fagene som elevene skal kunne etter endt grunnskole eller endt videregående opplæring, og gir retning og rammer for den kommende utviklingen av læreplanene i de enkelte fagene (Kunnskapsdepartementet, 2018a). Innenfor kroppsøving har Kunnskapsdepartementet (2018b) utviklet tre kjerneelement: Bevegelse og kroppslig læring, deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, uteaktiviteter og naturferdsel. For friluftslivsundervisningen er sistnevnte, «Uteaktiviteter og naturferdsel», mest aktuell. Under denne overskriften kommer det frem at eleven skal bli kjent med nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider. Videre står det at «naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel er sentralt» (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 1). Deretter kommer det frem at kroppsøvingsundervisningen har et særlig ansvar for at elevene skal få oppleve ulike kulturer innen friluftsliv, inkludert samisk kultur. Det kan også være relevant å se på de andre kjerneelementene relatert til friluftslivsundervisningen. Beskrivelsen av «Bevegelse og kroppslig læring» trekker frem kroppsøving som en arena der kroppslig læring kan foregå gjennom lek og øving i blant annet friluftsliv. Kjerneelementet «Deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» beskrives blant annet med at «elevene skal løse utfordringer og oppgaver i et læringsfelleskap, og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd» (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 1).

I nye overordnede del av læreplanen omtales også mestring. Under overskriften «Prinsipper for læring, utvikling og danning» forklares det at elevene dannes i møte med andre, gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Innholdet i overskriften «Undervisning og tilpasset opplæring» forklarer at «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 16). Videre forklares det at det er avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger. Dette fordi elevenes læring og tro på egne evner og muligheter påvirkes av skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring. Ambisjonen om å legge opp til mestring er fundert i at elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige (Utdanningsdirektoratet, 2018).

## 2.2 Naturfilosofi

Begrepet naturfilosofi kan relateres til filosofer som Kant, Schelling og Hegels forsøk på å samle og systematisere naturvitenskapelige forskningsresultater innenfor et helhetlig syn på naturen (Hverven, 2018). Her er begrepet imidlertid brukt i betydning av hvordan mennesker forholder seg til natur. Motivasjonen og argumentasjonen for å gjøre denne delen omfangsrik i oppgaven er (1) at

innholdet i naturfilosofidelen kan gi grundigere forståelse av intensjoner og innhold i læreplanen, slik det har blitt trukket frem i avsnittet over. Videre, (2) at en kort presentasjon vanskelig vil kunne yte rettferdighet til de komplekse perspektivene som naturfilosofien omhandler og diskuterer. Til dette ligger også en antakelse om at disse perspektivene kan bidra inn mot analysedelen i tolkningen av elevenes beretninger om sine naturopplevelser og forholdet de har til naturen.

### Natursyn

For å gi en teoretisk ramme på natursynet vi har i dag, presenteres kort natursynets historiske utvikling. Fordi historien er lang, og denne delen av oppgaven tross prioritert omfang, er relativt kort, utelates mange nyanser, men de viktigste historiske trekkene er forsøkt inkludert. Filosofen Hegge (1993) har beskrevet natursynet i det han kaller «den mytiske tid». Denne betegnelsen er kanskje noe upresis, men sier noe om samtidens forståelse av selvet og omgivelsene. Hegge forklarer at menneskene opplevde på en umiddelbar måte sitt jeg som en del av naturen og naturen som en del av sin sjel. Billedlige og vesensorienterte oppfattelser av verden var ikke subjektiv fantasi, men hadde virkelighetskarakter. Det var ingen skarp adskillelse av naturen som menneskene opplevde og naturen som forklart, slik som er tilfelle ved senere tidsaldres naturforståelse. Videre forklares det at forholdet og slektskapen til naturen også gir moralske implikasjoner. Fordi mennesket opplever og forstår naturen ut fra seg selv, føler det også med naturen som en nær slektning. Dermed opplevs det som skader naturen, som noe som direkte griper inn i menneskets egen verden og skader mennesket. Den mytiske forståelsen skaper en holdning til naturen som begrunner og motiverer intuitive økologiske handlinger, som forhindret at naturen kom ut av økologisk likevekt (Hegge, 1993).

Den vesensorienterte og billedlige oppfattelsen og forståelsen av verden skal senere endre seg. Hegge (1993) trekker frem den klassiske greske kultur, der mytiske billedopplevelser erstattes av begreper og idéer. Den begrepsmessige tenkningen medfører en annen situasjon når det gjelder forholdet mellom menneske og natur. Selv om grekernes begreper og idéer hadde noe av den samme umiddelbare virkelighetskarakter som var karakteristisk for det mytiske natursynet. Det skiller seg derimot noe fordi den begrepsmessige forståelsen av naturen, i motsetning til den umiddelbare sanseoppfattelsen av den, innebærer suksessiv selvstendigjørelse i menneskets egen sjelelige eksistens i forholdet til naturen. Dette medfører etterhvert at mennesket stiller seg som subjekt i forhold til naturen som objekt (Hegge, 1993). Det mytiske natursynet kan se ut til å brytes ytterligere i forbindelse med påvirkning fra religion. Utviklingen av den vestlige kulturens syn på forholdet mellom menneske og natur preges av kristendommen. Med bibelen som referanse er det vanlig å ta utgangspunkt i to ulike naturforståelser: på den ene siden er forestillingen om at mennesket er en del av Guds skaperverk og alt som inngår i den skapte naturen oppfordres til å

lovprise Gud. Dette peker på et natursyn med iboende egenverdi. På den andre siden har Gud gitt menneskene ansvar som forvaltere av naturens ressurser, med utgangspunkt i at alt som finnes på jorden er til for å være menneskets «føde». Den skapte verden består av skapninger og objekter uten annet formål enn å tjene menneskers interesser. Dette natursynet er med på å bidra til oppfatningen om at mennesket er naturens herre og mester (Vetlesen, 2008).

Videre må også naturvitenskapen ta sitt ansvar for endring i natursyn. Newton, Galileo og Bacon var blant samtidens vitenskapsmenn som med banebrytende studier på 1600-tallet, bidro til at naturforståelsen ble matematisert og mekanisert (Hegge, 1993; Hverven, 2018). Komplekse prosesser styrt av mekaniske krefter blir forklart i en lineær årsak-virkning sekvens. Vetlesen (2008) beskriver hvordan denne forståelsen ikke gir erkjennelsesmessig, opplevelsesmessig eller følelsesmessig grunnlag for at mennesket skal føle seg i slekt med naturen. De nye forklaringene gjør at naturen fremstår som objekt i lydighet ovenfor et sett med metodiske prosedyrer og kriterier. Den blir sett på som tilgjengelig for menneskelig bearbeiding og utnytting. Menneskets subjektivitet river seg løs fra omverden, i overensstemmelse med Descartes' dualisme, og hans oppdeling av res cogitans (den tenkende substans) og res extensa (den utstrakte substans) (Vetlesen, 2008; Hverven, 2018).

Endringene av natursyn kan oppsummeres med at vi har gått fra besjeling av naturen og alt levende i den, til å tømme den for iboende verdi. Vetlesen (2008) forklarer at naturen i dag er blitt et objekt for vår utnyttelse. Utnyttelsen har blitt mer effektiv og systematisk gjennom vitenskap og teknologi som verktøy. Ensidig utnyttende måte å betrakte og behandle naturen på, ødelegger menneskesamfunnets naturgrunnlag i et omfang som slår direkte tilbake på samfunnets evne til å bestå (Vetlesen, 2008). Møtet mellom to ulike natursyn beskrives av en Wintu-indianer som er sitert av Dorothy Lee i Setreng (1976). Sitatet representerer ikke nødvendigvis en hel kultur eller natursyn som gjelder alle indianere, men uttrykker forskjellige natursyn og mulige konsekvenser av dette.

De hvite brydde seg aldri om land eller rådyr eller bjørn. Når vi indianere jakter, spiser vi opp alt kjøttet. Når vi graver opp røtter, lager vi små hull. Vi rister ned nøtter fra trærne. Vi hogger ikke ned trærne. Vi bruker bare død skog. Men de hvite bryter opp grunnen, fjerner trærne, dreper alt. Treet sier: «gjør det ikke. Det er vondt. Ikke drep meg.» Men de hogger det ned og skjærer det i småbiter. Naturens ånd hater dem. Indianerne skader aldri noe, men de hvite ødelegger alt ( referert i Setreng, 1976, s. 143).

Vi kan lese ut ifra skildringen at naturen behandles veldig forskjellig, med utgangspunkt i forskjellig natursyn. Wintu-indianeren beskriver et tre med sjel og evne til å føle smerte. Ulempene med et mekanisk og dualistisk natursyn er også aktuelt i dagen samfunn. Det kommer frem i følgende sitat:

At vi på kort tid, uanfektet, og med all verdens dokumentasjon, har kunnet ødelegge så mye natur, er ikke bare et tegn på fremmedgjøring, men direkte følge av den. Kanskje er den grunnleggende faktoren her verken psykologisk eller økonomisk, men filosofisk: For å bevare naturen (det som ennå er igjen), må vi betrakte og behandle den som noe annet enn middel for menneskelige formål (Vetlesen & Hessen, 2018, avsn. 18).

Dette sitatet er hentet fra en kronikk i Dagbladet, skrevet av filosofen Vetlesen og biologen Hessen. Forfatterne beskriver utfordringer ved et syn mange, kanskje uten å være klar over det, har på naturen i dag og mulige konsekvenser av dette. De foreslår filosofi som grunnleggende for betraktning og behandling av naturen. Eksempelet viser aktualiteten diskusjonen om natursyn har.

Beskrivelsen i de foregående avsnittene av dagens natursyn, er det som ligger til grunn når «natursynet vi har i dag» og «det rådende natursynet» omtales senere i oppgaven. Samtidig er det verdt å nevne at det ikke nødvendigvis finnes noe enerådende natursyn, og at det finnes mange nyanser og motstridende betraktninger. Det kan også tenkes at holdninger og det som blir uttrykt, ikke alltid gjenspeiler handlinger og det som blir praktisert. Videre beskrives «økofilosofi og økosofi», en alternativ måte å forholde seg til naturen på.

#### Økofilosofi og økosofi

Økofilosofi og økosofi er filosofi som tar avstand fra natursynet kan se ut til å være rådende i samtiden, hvor naturen betraktes som ressurser og dens verdi måles i lys av menneskenes virke og liv. Det er verdt å merke seg at det etter hvert har utviklet seg et bredt spekter av argumentasjon for å ta mer hensyn til naturen. Enten det er naturens egenverdi og rett til liv som gir argumentasjon, eller om det er et menneskesentrert syn som ligger til grunn. Til tross for filosofiens lange historie, har den ikke inneholdt en egen disiplin som omhandler naturen, før i nyere tid. Naturfilosofi kom først på banen i 1960- og 70 årene. Denne grenen av filosofien oppstod omtrent samtidig i Australia, USA og Norge (Brennan & Lo, 2016). Næss (1912-2009) var og er det mest kjente navnet relatert til Norges bidrag til naturfilosofien. Han var tidlig ute med helhetlig naturfilosofisk tenkning (Hverven, 2018). Næss' engasjement og filosofi har vært en sterk bidragsyter for naturvern og miljøengasjement i Norge. Filosofen og friluftslivstenkeren har bidratt gjennom blant annet utvikling av økofilosofi og økosofi (Dannevig & Aall, 2018).

I forbindelse med friluftsliv og naturopplevelsers rolle i naturengasjement, kan det ses i lys av Næss' fremheving av forståelsen av vårt samspill med annet liv:

Jo større forståelse vi får av vårt samliv med andre vesener, jo større omhu vil vi vise.

Dermed er også veien åpen for glede over andres trivsel og sorg over deres død og

fordervelse. Vi søker vårt eget beste, men ved selvets utvidelse, søker vi dermed også andres (Næss, 1991, s. 278).

Det forklares også at mangel på annerkjennelse fører til likegyldighet. «Det som vi ser på svær avstand og ikke synes å angå oss, får i høyden bakgrunns karakter» (Næss, 1991, s. 277).

Økofilosofi kan også kalles økologiens filosofi. Det er en type vitenskapsfilosofi i analogi med for eksempel fysikkens vitenskapsfilosofi. Næss (1991) er en av grunnleggerne av begrepet, som ilegger både moralske, logiske og etiske argumenter for naturens egenverdi. Det forklares at målet med økofilosofien er å øke forståelsen av begivenheter og prosesser innen økosystemer ved å studere betingelsene for holdbar kunnskap. Økofilosofi er en deskriptiv retning, som ikke inneholder grunnleggende verdipostulater. Næss (1991) bruker begrepet «økofilosofi» ved innføring av grunnleggende normer eller verdier.

Sammenlignet med økofilosofi, er økosofi en mer normgivende disiplin. «Økofilosofien søker å beskrive og forklare, økosofien søker dessuten å gi normer, innbefattet, de grunnleggende, og de som mer eller mindre implisitt synes å være forutsatt i økologiske og økofilosofiske undersøkelser av tilsynelatende helt deskriptiv karakter» (Næss, 1991, ss. 22). Næss (1991) forklarer at økosofi er et filosofisk system som setter økologisk likevekt som grunnverdi og behandler naturen under mangfoldets perspektiv. Det gjør at også menneskene blir deler av naturen.

### 2.3 Teknologi og faren ved abstraksjon

Det har blitt nevnt tidligere i teksten at teknologiutvikling har bidratt til mer effektiv utvinning av naturressurser. Det kan tenkes at den også påvirker måten vi opplever naturen. I Meld. St. 18 som omhandler friluftsliv, prioriterer Klima- og miljødepartementet (2016) en egen underoverskrift med tittel «Teknologiutvikling og spesialisering». Her kommer det frem at teknologisering har bidratt til større innslag av differensiering og spesialisering. Mer kostbart- og teknologisk friluftslivsutstyr blir trukket frem som en ulempe, men et større spekter av muligheter trekkes frem som fordelaktig. Klima- og miljødepartementet (2016) oppgir at av Norges befolkning mellom 12 og 50 år eier 95 prosent smarttelefon. Dette medfører at Norge er et av landene i verden der smarttelefon er mest utbredt. I fortsettelsen forklares bruksområdet av smarttelefonen i friluftslivssammenheng: Muliggjør deling av tekst og bilder via sosiale medier, en kan lese værmelding, loggføre turer, leie hytter og lese kart på nett (Klima- og miljødepartementet, 2016). Mulighetene telefonen gir blir trukket frem, mens mulige ulemper ikke omtales. Kanskje finnes det noen ulemper med bruken også. Økofilosofen og miljøvernaktivisten Setreng (1934-2014) var allerede i 1976 kritisk til tekniske innslag i menneskers miljø.

«Hovedtendensen innen industrivekstsamfunnet er at et mangfoldsmiljø erstattes av en slags «teknisk kapsel», - et «Apparatmiljø» kommer til å stå mellom mennesket og naturmiljøet og mellom det og dets medmennesker. Generelt kan vi si: Når «apparat-miljøet blir tykkere», øker grad av komplikasjon, dvs. mengden av kvalitetsplan avtar i det kompleks mennesket deltar i» (Setreng, 1976, s. 45).

Med «komplikasjon» menes en oppfatning av at virkeligheten er oppdelt i målbare biter, som gjør at mennesket kan «beskrive omverdenen og seg selv for å oppnå oversikt og herredømme» (Setreng, 1976, s.29). Det kritiske blikket rettet mot teknologiens påvirkning av menneskets forhold til natur, er også aktuell i nyere tid. Vetlesen (2015) påpeker utfordringene med å omgi seg med moderne teknologi. Ifølge han gjør teknologien at vi distanserer oss fra naturen og gjør naturerfaringenes vilkår dårligere. Mennesker forholder seg i mindre grad direkte til natur, fordi de er omgitt av høyteknologiske og urbane samfunn. Møtet med naturen er ofte preget av teknologiske mellomledd. Fagfornyelsen fokuserer også på teknologi, i for eksempel beskrivelsen av det tverrfaglige temaet: Bærekraftig utvikling. Teknologi har ifølge Utdanningsdirektoratet (2018) en betydelig innvirkning på menneske, miljø og samfunn. Teknologitvilling kan både bidra til å løse problemer, men også skape nye. Utdanningsdirektoratet (2018) hevder derfor at kunnskap om teknologi også innebærer en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan håndteres.

## 2.4 Forholdet til natur

Videre drøftes hvordan omgang med naturen kan påvirke vår holdning til den. I oppgavens kontekstualisering ble Bischoffs (2015) studier om naturopplevelse forklart. Ett av momentene som ble trukket frem som sentrale for naturopplevelsen, var opplevelsen av relasjon og slektskap med natur. Dette funnet kan være med på å forklare hvorfor friluftsliv og naturopplevelser ofte omtales i forbindelse med miljøengasjement. Dette perspektivet er i overenstemmelse med den tradisjonen som vegledning i friluftsliv representerer innen friluftslivspedagogikken (Faarlund, 2015; Haslestad, 2002), og slik vi har sett er tilfellet i deler av læreplanen. Friluftslivsinteresserte mennesker er ifølge Dannevig og Aall (2018) ofte over gjennomsnittet opptatt av natur- og miljøvern. For mange gir friluftslivet følelsen av dyp forbindelse med spesifikke steder i naturen. Ødeleggelser av et sted som gir følelsesmessig tilknytning, kan det fremkalle savn og sorg. Miljøpsykologisk forskning indikerer at det er sammenheng mellom å bedrive friluftsliv og være miljøbevisst (Kaplan, 2000). Tanken om at økt friluftsliv gir økt oppslutning om aktiv miljøpolitikk kan også ses i norsk friluftslivspolitik. Myndighetene tar utgangspunkt at tilrettelegging av friluftsliv blant annet kan øke oppslutning om ambisiøs miljøpolitikk (Klima- og miljødepartementet, 2016).

Avsnittet over kan gi inntrykk av at friluftslivsinteresserte lever på en miljøvennlig måte. Samtidig viser undersøkelser at det ikke nødvendigvis er sammenheng mellom å utøve friluftsliv og ha bærekraftig livsstil. Naturvernholdningene friluftslivsinteresserte eventuelt har, er primært knyttet til naturområder de har et forhold til (Kaplan, 2000). Mangelen på denne koblingen synes først og fremst å gjelde holdning til globale miljøutfordringer (Dannevig & Aall, 2018). Det å ta vare på konkret landskap engasjerer mer, enn usynlig gass. Ifølge Dannevig og Aall (2018) er utfordringen med å se direkte kobling mellom egen atferd og konsekvensene den kan få for miljø og klima, med på å forme et samfunn som ikke er bærekraftig.

Det viser seg imidlertid at naturopplevelser under enkelte omstendigheter kan bidra til mer engasjement om de globale og mindre konkrete miljøproblemene, som klimaendringene. Innenfor miljøpsykologisk forskning hevdes det at «naturtilknytning» kan henge sammen med naturvennlig adferd og bærekraftig livsstil (Nisbet, Zelenski, & Murphy, 2009). Naturtilknytningen forutsetter innen denne forskningen et verdisyn og et bestemt sett kulturelle preferanser. Det innebærer empati for naturen, også fenomen i naturen vi ikke er tilknyttet gjennom egen erfaring. Ifølge Nisbet et al. (2009) kan slik økologisk bevissthet og naturtilknytning utvikles gjennom friluftslivsopplevelser. Sandell og Öhman (2010) hevder også at møte med natur kan ha potensial til å spille en viktig rolle i utdanning innen miljøvennlighet og bærekraft. Denne ideen har vært sentral i deler av det norske friluftslivsmiljøet (Faarlund, 2015), slik vi også kan finne den igjen i læreplanverket og i Vetlesens (2008) tenkning. Samtidig må det understrekes at det ikke foreligger forskningsdokumentert generell kausalitet mellom naturmøter og miljøvennlige forpliktelser.



## 3.0 Metode

I dette kapittelet drøftes det metodologiske grunnlaget for masteroppgaven. Først redegjøres det for valg av metode og mer overordnede vitenskapsteoretiske vurderinger. Videre utdypes forskningsprosessen i lys av forskerrollen og forforståelse, før jeg tar for meg utvalg. Deretter presenteres observasjon og fokusgruppeintervju som metoder. Avslutningsvis utdypes analysens oppbygging og etiske retningslinjer som har vært gjeldende for dette prosjektet.

### 3.1 Valg av metode og oppgavens oppbygging

Valg av metode avhenger av tema og formål med forskningen. I denne oppgaven har de tematiske rammene med friluftslivsundervisning kombinert med problemstillingen vært styrende. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) må de tematiske spørsmålene «hvorfor» og «hva» besvares før man kan stille spørsmålet «hvordan». Oppgavens innledning og teoridel har redegjort for hvorfor og hva, mens dette kapittelet har kommet til hvordan. Resultat og diskusjon er samlet i ett kapittel, fordi det gir gode rammer for å trekke paralleller og drøfte resultatet i lys av teori. Problemstillingen spør etter innsikt i subjektive erfaringsprosesser og menneskelige opplevelser, noe som kvalitative forskningsmetoder er utviklet for å kunne belyse (Kvale & Brinkmann, 2017). Enkelt fortalt går kvalitative metoder i dybden og vektlegger betydninger, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall (Thagaard, 2018). Selv om jeg altså har valgt en kvalitativ tilnærming i oppgaven, er det viktig å ta med seg at generelle betraktninger av kvalitative og kvantitative forskningsmetoder lett kan skjule større kompleksitet og et mangfold av datagenereringsteknikker og analysemetoder innenfor begge tradisjoner. Valget av metode og analyse styres ikke bare av faglige hensyn, men også i noen grad praktiske forhold. Mulighetene man har for å gjennomføre observasjoner og intervjuer, hvem resultatene skal kommuniseres til, ressurser og hvilke kunnskaper, erfaringer og motivasjon forskerne har, kan også ha innvirkning. Jeg hadde muligheten til å delta i et forskningsprosjekt som ga rammer for både kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Så lenge tematikken holdt seg innenfor kroppsøvingsundervisning med innslag av friluftsliv eller dans, kunne problemstilling velges fritt. Gjennom deltagelse i et allerede etablert prosjekt, fikk jeg anledning til å samarbeide med en medstudent i datainnsamling og deler av analysen. Samarbeidet beskrives nærmere lengre ned i teksten. Valg av teknikk for å innhente empiri, kan også omtales som valg av metode. Valget av metoder for datainnsamling omtales imidlertid i egne avsnitt lengre ned i teksten.

### 3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Fortolkning har en sentral plass innenfor kvalitative metoder, med målsetning om å oppnå forståelse for de fenomener vi studerer. Mitt forskningsprosjekt tar utgangspunkt i et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapssyn. Den fenomenologiske rammen gir teoretisk grunnlag for

observasjonene og fokusgruppeintervjuene. Dette fordi elevenes individuelle opplevelser og erfaringer i og med natur skal belyses. Den tradisjonelle forståelsen av fenomenologi innebærer å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig, snarere enn å forklare og analysere. Samtidig ønsker denne oppgaven å beskrive elevenes naturopplevelser, men også drøfte og analysere. Følgelig gir ikke fenomenologi alene grunnlaget for analysearbeidet og blir ikke brukt systematisk analytisk. Derfor inkluderes også hermeneutikken som videre legger rammene for fortolknings- og analysearbeidet. I neste avsnitt drøftes fenomenologi nærmere og hermeneutikken i avsnittet etter.

Som filosofisk retning ble fenomenologi grunnlagt av Husserl (1859-1938) rundt år 1900. Heidegger (1889-1976) videreutviklet den som eksistensfilosofi, mens Sartre (1905-1980) og Ponty (1908-1961) tok fenomenologi i en eksistensialistisk og dialektisk retning. Den ble senere utvidet til å omfatte menneskets livsverden av Husserl og Heidegger. Det filosofiske grunnlaget har videre gitt retning for både pedagogisk arbeidsform og som metodetilnærming innenfor kvalitativ forskning. Bruken innenfor kvalitativ forskning, som kan kalles fenomenologisk metode, peker på interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra perspektivene aktørene selv har (Kvale & Brinkmann, 2017). Det fenomenologiske synet søker den subjektive opplevelsen, og forståelsen av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Fenomenologi innebærer at interessen sentreres rundt fenomenverden slik den oppleves av de vi studerer, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Derfor må forskeren være åpen for erfaringene til de personene som studeres (Thagaard, 2018). Friluftsliv og naturopplevelser kan undersøkes gjennom ulike teoritradisjoner, men inneholder noen elementer som fenomenologi er velegnet til å belyse. Bischoff (2015) eksemplifiserer dette med de komplekse kroppslige, opplevelsesmessige og relasjonelle sidene ved friluftsliv, som vil si opplevelsesøyeblikkene og menneskers meningsdannelse i konkrete situasjoner i naturen. Gjennom å være og handle i naturen, både opplever oss selv og naturen i møtet med naturen (Bischoff, 2015).

Hermeneutikken beskrev opprinnelig de regler som fantes for fortolkning av dokumenter innen jus, filologi og teologi. I dag kjenner vi hermeneutikken som den humanistiske vitenskapens metode. Den mest fremtredende personen innenfor hermeneutisk filosofi er den tidligere nevnte Gadamer. Gjennom blant annet hovedverket *Wahrheit und Methode* (Sannhet og metode) fra 1960 beskriver han sin hermeneutiske filosofi. Det forklares at erkjennelse av sannhet innenfor humanistiske disipliner, krever forutforståelse av tradisjonen som studeres. Han gjør selv oppmerksom på at begrepet fordommer var en av opplysningstenkernes viktigste skyteskiver. Selv hevder han fordommer er positivt, og fungerer som produktive mulighetsbetingelser for forståelse. Dermed også for at vi skal erfare noe som sant, med utgangspunkt i ens forråd av innsikter, erfaringer, opplevelser og oppfatninger (Gadamer, 2010).

Innenfor hermeneutikken fremheves betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Det vektlegges at fenomener kan tolkes på flere nivåer og at det ikke finnes en egentlig sannhet. Tradisjonen tar utgangspunkt i at mening bare kan forstås i den sammenheng den studeres og er del av. I lys av helheten forstås delene (Thagaard, 2018). Fangen (2010) fremhever hvordan hermeneutisk tilnærming legger grunnlag for tolkninger på flere plan. Fortolkningen forskeren gjør i kraft av sin deltagelse, kan kalles fortolkninger av første grad. Deltagerne i felten fortolker sin livssituasjon på linje med forskeren, på dette nivået. Annengrads fortolkninger bygger på deltagerens egen forståelse, men går videre ved å trekke inn et nivå som gjenspeiler teoretiseringene forskeren gjør. Ifølge Thagaard (2018) innebærer forskerens tolkninger av den symbolske betydningen en dobbelt hermeneutikk. Forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkeligheten. Den doble hermeneutikken kan eksemplifiseres med at elevene fortalte gjennom fokusgruppeintervjuene, om sin tolkning av situasjoner. Innholdet som ble fortalt, ble igjen fortolket av meg som forsker. Dersom forskeren tolker handlinger ut fra teorier som fremhever handlingens skjulte eller underliggende betydning, kan det kalles fortolkninger av tredje grad. I dette prosjektet fortolkes det av tredje grad når elevenes uttalelser blir tolket i lys av for eksempel læreplanen og naturfilosofi.

### 3.3 Forskerrolle og forforståelse

Forskeren vil på en eller annen måte alltid ha et engasjement i temaet det forskes på innenfor all type samfunnsforskning. Min forforståelse for tema ble utdypet innledningsvis i oppgaven. Metodisk kan denne påvirke oppgavens styrke og det er viktig at jeg som forsker er bevisst min egen forforståelse relatert til feltet det forskes på. Kunnskapen, erfaringene og opplevelsene knyttet til friluftsliv og kroppsøvingundervisning har bidratt til engasjement for dette forskningsprosjektet. Innenfor kvalitativ forskning og den fortolkende tradisjonen, og i hermeneutikken spesielt, er det innforstått at fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere. Forskerens engasjement er i hovedsak en helt nødvendig ressurs, selv om det kan betraktes som støy (Tjora, 2017). Gadamer (2010) forklarer at forståelse må skje ut fra erfaringsgrunnlaget man til enhver tid besitter. Det er ens forråd av innsikter, erfaringer, opplevelser og oppfatninger som må benyttes dersom en vil forstå noe. Fortolkning kan på den ene siden knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt. På den andre siden kan forskerens forståelse utvikles i løpet av forskningsprosessen på bakgrunn av tendenser i dataene. Forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i datamaterialet utgjør et gjensidig påvirkningsforhold (Thagaard, 2018). Mitt teoretiske utgangspunkt og erfaringsgrunnlag ga forforståelser om potensielt innhold i empirien, før datainnsamlingen. Samtidig erfarte jeg at datamaterialet tilførte innsikter og dimensjoner jeg ikke hadde forutsett. Nedenfor drøfter jeg forskerrollen i henholdsvis feltarbeidet med observasjon og fokusgruppeintervjuene. Forforståelsens

betydning for påliteligheten i prosjektet, drøftes nærmere under overskriften om «Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet».

I en av de første beskrivelsene av observatørroller formulerte Raymond Gold (1957) fire roller: fullstendig deltaker, observerende deltaker, deltakende observatør og fullstendig observatør. Valget av feltrolle er avhengig av at forskeren tar stilling til følgende spørsmål: Hvordan kan kontakt med deltagerne oppnås? Hvordan kan interaksjonen i miljøet påvirkes av forskeren? Hva har forskeren kompetanse å delta i og hvilken rolle er etisk forsvarlig (Thagaard, 2018)? Deltagerne i prosjektet mitt var allerede en del av «Et annerledes kroppsøvfingsfag» og kontakten med elevene ble derfor oppnådd gjennom en lærer i det overordnede prosjektet. Kontakten ga muligheten til å observere i to økter med fire skoletimer friluftslivsundervisning som del av kroppsøvfingsfaget. Rollen kan beskrives som deltagende observatør, men vekslet i realiteten mellom ulike observasjonsroller. Dette beskrives nærmere i avsnittet om deltagende observasjon som metode. Relatert til min påvirkning av feltet var førsteprioritet at min tilstedeværelse ikke var til ubehag for deltagerne. Ifølge Fangen (2010) må forskeren delta i den dagligdagse samhandlingen ved å småprate og følge de implisitte sosiale reglene, for å bli naturlig inn. Kompetansen min tillot meg å fungere som lærerassistent innimellom, som kunne svare på spørsmål som elevene hadde om eksempelvis bålpyring. Det så ut til at elevene opplevde dette som en naturlig rolle. Dette kan ha sammenheng med at jeg i presentasjonen av meg selv fikk spørsmål om jeg var lærer eller student, og svarte at jeg er begge deler. Med presisjon om at jeg var der i forbindelse med studiene. Fangen (2010) forklarer at forskeren ikke bør prøve å stille seg utenfor enhver samhandling, men ta den plassen som deltagerne tildeler, og eventuelt forhandle om de vil ha forskeren inn i en rolle som ikke er ønskelig. Jeg opplevde at min rolle, som kan minne om en lærerassistent, fungerte godt.

Min posisjon som intervjuer i forholdet til elevene har vært en viktig dimensjon i datainnsamlingen. Observasjonene ga anledning til å danne relasjoner og bli kjent i forkant av fokusgruppeintervju. En aktiv forskerrolle i observasjonsfeltet, kan ha bidratt til tillit og trygghet i intervjusituasjon. Det er viktig å sette søkelys på hvordan elevenes reaksjoner er knyttet til hvordan forskeren fremstår for vedkommende. Ifølge Thagaard (2018) kan dette gjelde både personlige egenskaper og ytre kjennetegn som kjønn, alder og sosial bakgrunn. Individuelle oppfølgingsspørsmål i fokusgruppeintervjuene ble forsøkt tilpasset best mulig. Fokusgruppeintervjuets utvikling er avhengig av reaksjonene forskeren har i relasjon med elevene, samtidig som det er utfordrende å gjøre gode tilpasninger når en ikke kjenner elevene godt (Thagaard, 2018). Kontakten som oppnås i intervjusituasjonen er et metodisk poeng i seg selv. Utviklingen av tillit og troverdighet underveis, gir grunnlag for at elevene forteller åpent om sine erfaringer. Spørsmålsformuleringene ble stilt så åpent som mulig. I tillegg ble det understreket at det ikke var noen riktige eller gale svar.

### 3.4 Utvalg

Utvalg av skoler var allerede gjort før masterprosjektet var i gang, fordi forskningen inngår som del av et større prosjekt. Utvelgelse av klasser var også bestemt på forhånd. Vg1 som trinn for hovedprosjektet var valgt ut fra en antagelse av at Vg2 og Vg3 har mer etablerte oppfatninger av innhold og arbeidsformer i kroppsøving ved egen videregående skole. Utvalget i mitt prosjekt består av elever, fordi problemstillingen spør etter elevperspektivet. Jeg bestemte meg for å observere én klasse i to dobbeltimer, med en ukes mellomrom. Ved hjelp av veiledere og dialog med én av de tre skolene som var med i det overordnede prosjektet, fikk jeg anledning til å delta i undervisningen der. Skolen det ble opprettet dialog med var den av de tre som lå lengst frem i planleggingsløpet i forbindelse med friluftslivsundervisningen. Utover dette var utvelgelsen av både skole og klasse tilfeldig. Observasjon av én klasse ga anledning til dypere innsikt og mer tid med klassen, sammenlignet med observasjon av flere klasser. Samtidig gikk det på bekostning av bredden.

Det var totalt 32 elever i klassen som ble observert. Den bestod av 15 jenter og 17 gutter. I første økt var det 28 elever tilstede, andre økten 29 elever tilstede. De to første fokusgruppeintervjuene ble gjennomført med elever fra den observerte klassen. Mens det tredje fokusgruppeintervjuet ble gjennomført med elever fra en annen Vg1 klasse ved samme skolen, men som også var en del av prosjektet. Rekruttering til fokusgruppene foregikk ved at klassens kroppsøvingslærer spurte elevene om å delta på fokusgruppeintervju, i etterkant av de praktiske friluftslivsøktene. De som hadde lyst å delta på fokusgruppeintervju ble inkludert, uten kvoteutvelgning. To av elevene møtte direkte til fokusgruppeintervjuet, uten å ha gitt uttrykk for ønske om dette tidligere. Disse ble også inkludert, og hadde signert samtykke til deltagelse i prosjektet fra før.

### 3.5 Feltarbeid med deltagende observasjon som metode

Ved bruk av deltagende observasjon er forskeren tilstede i sosiale situasjoner og iakttar systematisk hvordan personer handler. I forskning med observasjon er det nødvendig å ta stilling til i hvilken grad forskeren skal være deltager eller observatør, om observasjonen skal være skjult eller åpen, og hvilken betydning forskerens nærvær har for resultatene (Thagaard, 2018). I denne oppgaven har observasjonen blitt brukt som supplement til fokusgruppeintervju for å kunne svare bedre på problemstillingen. Krumsvik (2014) forklarer at i tillegg til kvalitative forskningsintervju kan det være viktig å observere interaksjon i den konteksten som observeres. Ifølge Tjora (2017) kan selv meget begrensede mengder observasjon gi relativt nyttig tilleggsdata, for eksempel i et studium som ellers bruker intervjuer. Dersom man gjennom prosjektet har enkel tilgang til en dag med observasjoner, kan det i seg selv være grunn til å gjøre nettopp det. Observasjonene i prosjektet ga større forståelse

for konteksten undervisningen foregikk i, samt et godt rammeverk for gjennomføring av fokusgruppeintervju.

Som forsker erfarte jeg at observasjonen ga mulighet for å innta rollen som en behagelig interessert samtalepartner, som lyttet og fulgte opp ting som blir sagt, og som deltok i den sosiale samhandlingen. Rollen balanserte mellom deltagelse og analytisk refleksiv distanse, noe som kan beskrives som veksling mellom «innside» og «utside» (Fangen, 2010). Når jeg erfarte fra innsiden, betonet jeg rollen som deltager. Dette kunne være gjennom å for eksempel hjelpe å dele opp ved. Fangen (2010) beskriver en utfordring med å forstå som «insider»: en skal også kunne beskrive slik at «outsiderne» forstår. Derfor er det også viktig å kunne tenke og handle innenfor perspektivet til to ulike grupper – den jeg selv tilhører, og den jeg observerer. Idealet har følgelig ikke vært å oppnå fullstendig deltagelse, men å søke den graden av deltagelse som ga mest fyllestgjørende data. Etter fullført feltarbeid med observasjon kan jeg nok plassere meg best i rollen som Fangen (2010) omtaler som «delvis deltagende observatør». Min rolle var definert som en som kom utenfra, men samtidig deltok jeg i den sosiale samhandlingen konteksten la rammer for. Deltagelsen min ble tilpasset situasjonene slik at jeg deltok i handlinger utover småprat, for eksempel ved å spise sammen og få smake på maten som elevene lagde. Jeg hjalp til med både råd og øvingsbilde i prosessen med å lage bål. Rollen utviklet seg også noe fra første til andre observasjonsøkt. Der den første observasjonen innebar å finne en naturlig rolle, og bli kjent med de ulike elevene. I den andre økten var rollen allerede etablert, som gjorde at en større del av fokuset kunne dreie seg om selve observasjonen. Oversikten over mangfoldet og de ulike personlighetene i klassen fra første økt, gjorde det også enklere å tilpasse min tilnærming til den enkelte elev i den andre observasjonsøkten.

Feltarbeidet ga også muligheten til å skrive feltnotater. Det innebærer å forvandle forbigående hendelser som kun eksisterer i øyeblikket, til å bli redegjørelser som eksisterer på papiret, og som kan vurderes igjen og igjen (Fangen, 2010). Muligheten til å vende tilbake til notatene, har gitt stor betydning for analysearbeidet. Det har bidratt til å kunne vurdere hendelser på en helt annen måte, enn å bare forholde seg til egen hukommelse. Det har også lagt grunnlaget for å sette situasjoner i sammenheng og fortolke dem, og ikke bare deskriptivt gjenfortelle hva som har blitt sett og hørt. Det har gitt muligheten for å kunne overføre kunnskapen til andre lignende kontekster, og ikke bare gjelde en unik hendelse. I tillegg til å bidra i utvikling av intervjuguiden og gjennomføring av fokusgruppeintervju. Utarbeiding av feltnotatene ble både gjort underveis og i etterkant av observasjonsøktene. Jeg forsøkte å være selektiv både i observasjon og notering. Dette er viktig for å ikke måtte skrive endeløse referater som har lite nytte senere (Fangen, 2010). I tillegg ville mye notering underveis i observasjonen, endret rollen som observatør. Denne balansen mellom «innside» og «utside» ble beskrevet kort i forrige avsnitt. Jeg opplevde at for mye tid på utsiden hindret meg i å

delta i den sosiale samhandlingen på mest mulig naturlig måte. Derfor trakk jeg meg litt unna dersom det var situasjoner eller replikker som jeg vurderte som verdt å skrive ned med det samme. Denne seleksjonen gjorde at jeg satt igjen med detaljerte enkeltbeskrivelser etter å ha observert, i tillegg til å skrive mer generelle beskrivelser av observasjonen i etterkant.

### 3.6 Fokusgruppeintervju som metode

Ifølge Thagaard (2018) gir intervjusamtaler et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon. I dag benyttes fokusgruppeintervjuer i stigende grad. Samfunnsforskere brukte intervjuformen på 1920-tallet, men bruken ble ikke utbredt før etter 1950. Da utviklet markedsforskere det de kalte «fokusgruppeintervjuer», til undersøkelse av varepreferanser og forbrukermotiver (Kvale & Brinkmann, 2017). Metoden kan være en effektiv form for datagenerering fordi intervjudata utvikles fra flere elever samtidig. Intervjuformen kan også oppfattes mindre truende enn individuelle dybdeintervjuer (Tjora, 2017). Gjennom tre fokusgruppeintervju ga denne måten å gjøre det på, synspunkt fra 20 elever i dette prosjektet. Det så ut til at elevene var komfortable med formatet, både i form av antallet som ville delta og at samtalen fløyt godt. Samtidig forsvant kanskje noe av dybden som individuelle intervju ville gitt. Forskjellen mellom dybden og bredden ble imidlertid ivertatt i noe grad, fordi det første fokusgruppeintervjuet bestod av 9 elever, og det andre av 4. Det ga litt ulik dynamikk og mer tid per elev i det andre fokusgruppeintervjuet. Årsaken til ujevnheten var at to som ikke hadde gitt uttrykk for ønske om å delta, dukket opp. Og at en som skulle være med på det andre intervjuet, dukket opp på det første. Det tredje intervjuet ble gjennomført av min medforsker med 7 deltagere.

#### Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden innleder med brifing om blant annet intervjuformen, anonymisering og planen for intervjuet. I tillegg ble elevene informert om bruken av lydopptaker. Det innledende spørsmålet dreide seg om en konkret situasjon; høstens friluftslivsundervisning. Fokusgruppeintervjuet ble avsluttet med en debriefing der intervjuer spurte om elevene hadde noe å tilføye eller eventuelle spørsmål. Intervjuguiden inneholder overordnede spørsmål som vi ønsket å dekke, og underpunktene ble brukt som eventuelle oppfølgingsspørsmål og aktuelle tema som kunne tas opp. Spørsmålenes rekkefølge kunne endres etter hvert i intervjuforløpet, etter hva intervjuer vurderte som mest hensiktsmessig. Dersom elevene begynte å snakke om et nytt hovedspørsmål på eget initiativ, kunne dette være en mulig overgang.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) kan intervju spørsmålene vurderes både med hensyn til en tematisk og dynamisk dimensjon. Den tematiske dimensjonen bør bidra til produksjon av kunnskap og den dynamiske til å fremme god intervjuaksjon. Den tematiske dimensjonen kan dreie seg om innhenting

av spontane levende og uventede svar gjennom en spontan intervjudimensjon. På den annen side kan den senere begrepsmessige struktureringen av fokusgruppeintervjuet i analysen være lettere gjennom en mer strukturert intervjusituasjon. Den tematiske dimensjonen ble ivaretatt gjennom overordnede kategorier og hovedspørsmål som la rammer for fokusgruppeintervjuet. Dette kan eksemplifiseres med spørsmålet «Hva betyr natur for dere?». Samtidig kunne elevene komme med både uventede svar og eventuelt bli fulgt opp av de foreslåtte oppfølgingsspørsmålene og underpunktene. Underpunktene var ment som aktuelle tema som kunne bli tatt opp av elevene og spørsmål som kunne tenkes å være aktuelle å stille. Som foreslåtte oppfølgingsspørsmål og tema til det nevnte spørsmålet stod det «Er naturen viktig?», «Ressurs», «Venn», «Friluftslivsarena», «Egenverdi» og «Respekt for naturen» (Vedlegg 3). Underpunktene kunne brukes om ønskelig, men det var også åpent for elevene å komme inn på annen tematikk innunder hovedspørsmålet. Spørsmålene i intervjuguiden la derfor opp til kombinerings av den spontane og den mer strukturerte intervjudimensjonen.

Den dynamiske dimensjonen kan kjennetegnes ved positivt samspill, holde samtalen i gang og stimulere til at elevene snakker om sine opplevelser og følelser. Lettforståelige spørsmål uten akademisk språk kan ivareta denne dimensjonen (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette kan eksemplifiseres med det overnevnte oppfølgingsspørsmålet: «Er naturen viktig?». En akademisk versjon kunne trukket inn begreper som antroposentrisme og naturfilosofi. Flere av spørsmålsformuleringene gir eksempelvis mulighet til å svare ja eller nei. Lite akademisk, men samtidig nærmere dagligtalen og lettforståelig. Dersom spørsmålene ble besvart med «ja» eller «nei», ble det gjerne fulgt opp mer «kan du si mer om det?» eller «hvorfor tror du at det er sånn?».

### Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Intervjustilen var ikke-styrende, der det viktigste var å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som var fokus for gruppen. Emnene som skulle diskuteres ble presentert av gruppemoderator, som la til rette for ordveksling. Min oppgave som moderator er å skape velvillig og åpen stemning, der man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnene som er i fokus. Formålet var å få frem forskjellige synspunkter på saken, og ikke nødvendigvis komme til enighet, eller presentere løsninger på spørsmålene som diskuteres. Dette fordi informasjonen som søkes omhandler den subjektive naturopplevelsen, som kan variere fra person til person (Tjora, 2017). Som det fremkommer av intervjuguiden ble fokusgruppeintervjuet innledet med informasjon som stemmer overens med prinsippene om å kunne uttrykke ulike meninger. Elevene så ut til å både forstå og praktisere dette gjennom intervjuforløpet. Intervjuer var også bevisst på å formulere seg åpent og gi muligheter for ulike synspunkt underveis. Intervjuguiden viser også hovedspørsmålene som skulle legges til rette for ordvekslingen. Underpunktene kunne brukes som oppfølgingsspørsmål,



dersom besvarelsene ikke allerede omfattet disse. Samtidig var rekkefølgen på spørsmålene åpen for endring underveis, og spørsmål kunne utelates. Spørsmål dukket også opp underveis med utgangspunkt i hva elevene uttrykte.

På grunn av sin livlige kollektive ordveksling er fokusgruppeintervju velegnet til eksplorative undersøkelser. Det kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn individuelle og ofte mer kognitive intervjuer. Samtidig er gruppesamspillet med på å redusere moderatorens kontroll over intervjuforløpet, og et livlig samspill kan gi transkriberingen et noe kaotisk preg (Kvale & Brinkmann, 2017). Fokusgruppeintervjuers evne til å både gi spontane ekspressive synspunkter og fremstå noe kaotisk, kom frem i dette prosjektet. Elevene trakk eksempelvis frem naturopplevelsens evne til å påvirke sosialisering og tankevirksomhet. Dette var elementer som jeg ikke hadde forutsett, elementer som ikke var tilknyttet teoridel og intervjuguiden i utgangspunktet. Formatet ga også andre utfordringer i transkriberingsarbeidet, med flere stemmer å forholde seg til og mer prat i munnen på hverandre, sammenlignet med individuelle intervju. Det kan også rettes kritisk blikk mot valg av intervjuform, når problemstillingen spør etter individuelle oppfattelser og erfaringer. Individuelle intervju kunne gitt mer tid per elev og gjort mulig å gå dypere i hvert enkelt spørsmål. Samtidig viste fokusgruppeintervjuene i dette prosjektet at elevene uttrykte egne opplevelser og fikk frem subjektive perspektiv. I tillegg til spontane ekspressive uttrykk ga det også muligheten til å inkludere flere elever i studien.

Intervjuguiden og fokusgruppeintervjuene ble utformet og gjennomført i samarbeid med en medstudent. Våre problemstillings tematikk tillot et samarbeid, og effektiviserte arbeidet med empirien. Dette omtales også i avsnittet som omhandler analysens oppbygging. To av fokusgruppeintervjuene ble gjennomført av meg og min veileder, og ett av min medstudent og sin veileder. Det kan tenkes at bruk av ulike intervjuere har sine fordeler og ulemper. En fordel kan være mer varierte spørsmålsformuleringer. Ordlyden kan ifølge Kvale & Brinkmann (2017) legge opp til ganske forskjellige former for svar; fra deskriptive, atferdsmessige og opplevelsesmessige, til emosjonelle, kognitive og evaluerende. Intervjuer kan bli overveiende eksempelvis emosjonelle eller begrepsmessige ved konsekvent bruk av en bestemt type spørsmål. Ulike intervjuere har muligens gitt mer varierte spørsmålsformuleringer. En annen fordel er at ulike forforståelser gir ulike perspektiv og en annen inngang til fokusgruppeintervjuene. Det kan ha bidratt til å få frem bredde i innholdet og svarene til elevene. Ulike intervjuroller vil skape ulike intervjukontekster med tilsvarende ulike muligheter for å skape mening og produksjon av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2017). Det kan tenkes at de ulike intervjuerne løste intervjurollene litt ulikt og derfor fikk frem litt ulikt meningsinnhold.

En ulempe ved bruk av ulike intervjuere er at fokusgruppeintervjuets tematikk måtte favne to ulike oppgaver og problemstillinger. Enkelte av spørsmålene ment for min oppgave, var mindre relevant for min medstudent, og motsatt. Ved å gjennomføre fokusgruppeintervjuene alene, kunne mer tid blitt brukt på spørsmålene som angikk min oppgave spesifikt. Vår evne til å fange opp interessante tråder og stille oppfølgingsspørsmål var nok også litt ulikt vinklet. Til gjengjeld ga samarbeidet mulighet til å få synspunkter fra 20 elever og i etterkant opplevde begge at fokusgruppene ga fylldig og god empiri.

### 3.7 Analysens oppbygging

I dag er den vanligste formen for dataanalyse å kode, eller kategorisere intervjuuttalelser. Kategorier kan både utvikles gjennom analyseprosessen og være utviklet fra tidligere. Kategorisering av materialet kan gi oversikt over store transkripsjoner og lette sammenligninger og hypotesetesting (Kvale & Brinkmann, 2017). Dersom en ser vekk fra den induktive analyseprosessen som foregår gjennom observasjon, fokusgruppeintervju og transkribering, begynte prosjektets analysearbeid med inndeling av fem kategorier. De ble utformet i samarbeid med min medstudent, med utgangspunkt i teori som vi hadde tatt for oss så langt, observasjoner, gjennomførte fokusgruppeintervju og transkribering. De fem kategoriene vi kom frem til var naturopplevelser, miljøbevissthet, læring og erfaring, læreplan og naturfilosofi.

Innholdet i de transkriberte fokusgruppeintervjuene ble plassert i kategoriene ved hjelp av fargelegging. Jeg og medstudent kategoriserte fokusgruppeintervjuene hver for oss, før vi sammenlignet og diskuterte hverandres kategorisering i etterkant. Dette bidro til dialogisk perspektiv og styrket tolkningsarbeidet i denne fasen av analysen. Etter redigering av kategoriseringen jobbet vi hver for oss med analysen. Utover meningsutveksling og overordnede diskusjoner, stoppet samarbeidet her. Videre analysearbeid måtte spesifiseres nærmere ut fra problemstillingen i den enkeltes oppgave. Innholdet i hver enkelt kategori ble deretter organisert gjennom koder utviklet induktivt ut fra tolkning av handlingen eller erfaringen som eleven beskrev. Kodene som ble skapt kan eksemplifiseres innenfor kategorien naturopplevelse, med «Naturopplevelse i skole generelt», «Påvirkning fra teknologi» og «Forhold til naturen». Enkelte av kodene gikk på tvers av de opprinnelige fem kategoriene og dannet ny innsikt i materialet. Koden «Forhold til naturen» opptrådte for eksempel i fire ulike kategorier: naturopplevelse, miljøbevissthet, naturfilosofi og læring og erfaring. Deretter ble materialet kondensert innenfor hver kode. Innholdet som stod igjen skulle blant annet vise eventuelle variasjoner, kontraster, uenigheter eller enigheter. De mest relevante kodene ble deretter fremhevet og dannet grunnlaget for reviderte kategorier. De reviderte kategoriene la grunnlaget for arbeidet videre inn i resultat- og diskusjonsdelen.

Analysearbeidet har vært utfordrende, spesielt med tanke på naturopplevelsesbegrepet. Deler av samtaleinnholdet har bestått av naturopplevelse som en sentral komponent, mens i andre uttalelser har begrepet vært mindre fremtredende, men fortsatt relevant. I tolkningsarbeidet har jeg valgt å inkludere det som jeg mener er relevant og der naturopplevelser er involvert, selv om det ikke nødvendigvis uttrykkes eksplisitt. Mer om tolkning av uttalelser knyttet til naturopplevelser, senere i oppgaven. I teksten er de ulike elevene nummerert, og tildelt bokstavene a, b eller c. Bokstavene representerer hvilken fokusgruppe hver enkelt elev deltok i. Sitatene som er brukt i teksten er også tilpasset gjennom normalisering. Opptil seks småord eller betenkingsord har blitt fjernet, såfremt det ikke har endret meningsinnholdet i sitatet. Innledningsvis i resultat- og diskusjonskapittelet er sitater fra elevene også fremstilt i et lyrisk format.

### 3.8 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Innenfor forskning finnes ulike begreper og kriterier som skal bidra til å sikre kvaliteten i arbeidet. Validitet og reliabilitet er rådende innenfor kvantitativ forskning og begrepene brukes også innenfor kvalitativ forskning. Dette er imidlertid omdiskutert, der enkelte forskere har ignorert eller avvist spørsmål om validitet, reliabilitet og generalisering, som positivistiske, undertrykkende begreper som hindrer kreativ og frigjørende kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2017). Reliabilitet oppleves kanskje som mest utfordrende å bruke innen kvalitativ forskning, fordi begrepet i utgangspunktet refererer til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til samme resultat. Reliabiliteten er knyttet til en positivistisk forskningslogikk, hvor nøytralitet fremheves som et relevant forskningsideal, der resultatene ses som uavhengig av relasjoner mellom forsker og de som studeres. Samtidig argumenteres det for at kriteriet kan ivaretas gjennom redegjørelse av hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Jeg avviser ikke nødvendigvis reliabilitet og validitet som verdifulle begreper innen kvalitative tilnærminger, men vurderer pålitelighet og gyldighet som mer relevant for mitt prosjekt. Dette kan bidra til mer kreativ tenkning, variasjon og eksempelvis improvisering underveis og oppfølging av fornemmelser, gjennom observasjonen og fokusgruppeintervjuene. De to sistnevnte begrepene er i større grad utviklet med utgangspunkt i kvalitativ forskning, og er ikke overført fra kvantitativ tilnærming og tilpasset med varierende hell. Videre i neste avsnitt drøftes pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

Pålitelighet kan handle om intern logikk eller sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet. I denne oppgaven har problemstilling vært styrende for valgene som er tatt underveis. Det har gitt meningsfull sammenheng i oppgavens innhold. Tjora (2017) forklarer at innenfor all type samfunnsforskning vil forskeren ha ett eller annet engasjement i temaet det forskes på. Min forforståelse har blitt redegjort for i innledningskapittelet og i dette kapittelet. Prosjektet plasseres

innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på, der det er innforstått at fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere. Forforståelsen kan imidlertid ses på som en nødvendig ressurs. For å ivareta påliteligheten har jeg gjort rede for egen posisjon og engasjement. Det innebærer å forklare hvordan eget personlig engasjement kan prege forskningsarbeidet, eller hvordan min egen kunnskap og erfaring brukes i analysering og diskusjon av resultatene. Med utgangspunkt i min forforståelse har det vært viktig å være bevisst på dens mulige innvirkning på forskningsprosessen. Det kan tenkes at jeg hadde et ønske om å finne resultater som argumenterte for mer friluftslivsundervisning i skolen, på grunn av interesse og engasjement for friluftslivets potensielt positive sider. Dette har blitt tatt høyde for ved å ta bevisste valg, forholde seg til problemstillingen og synliggjøre tolkninger som er gjort. Første del av analyseringen ble også gjort i samarbeid med min medstudent og styrket dermed påliteligheten i kategoriseringen av datamaterialet. Påliteligheten kan også påvirkes av hvordan elevene er valgt ut og relasjonen min til elevene (Tjora, 2017). Dette ble redegjort for under overskriften «Utvalg».

Gyldighet som begrep kan knyttes til relevans og presisjon. Med det menes om hvorvidt de svarene vi finner i forskningen, er svar på de spørsmål vi forsøker å stille. Dette kan være en relativt komplisert affære innenfor en fortolkende tradisjon. Ifølge Tjora (2017) er den viktigste kilden til høy gyldighet at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, som er forankret i relevant forskning. Jeg har forholdt meg bevisst til aktuelle teorier og perspektiver, samt tidligere forskning som er gjort innenfor samme tema, gjennom litteratursøk og faglige drøftinger med veileder og medstudenter. I tillegg må metodologisk treffsikkerhet med tanke på problemstillingen alltid veie tungt. De overordnede metodologiske valgene som er tatt, er redegjort for gjennom dette kapitlet.

Overførbarhet handler om hvorvidt tolkningene innenfor rammene av et prosjekt, kan gjelde andre, lignende sammenhenger (Fangen, 2010; Thagaard, 2018). Idealet er at prosjektet kan bidra til en mer generell teoretisk forståelse av et fenomen. Naturopplevelser som del av kroppsøvningsfaget i videregående opplæring er en tematikk som er lite forsket på. Dette prosjektet bidrar med kunnskap fra elevperspektivet, og viser relevansen det har inn mot læreplanen. Ifølge Fangen (2010) vil tolkningen kunne ha overføringsverdi, dersom det er felles mønstre som kan forklare kulturer eller miljøer. Kunnskapen som har kommet frem i denne oppgaven har blitt produsert i et bestemt fag, med et bestemt tema for undervisning, ved et bestemt trinn, og kan tenkes å ha overføringsverdi til lignende kontekster. Forståelsen kan bidra til å gi meningsfull friluftslivsundervisning.

### 3.9 Etske overveielser

Overordnede etiske retningslinjer som har lagt til grunn for dette prosjektet er utarbeidet av De nasjonale forskningsetiske komiteene, som har formulert generelle etiske retningslinjer for forskning.

Begrunnelsen for utarbeiding av de forskningsetiske retningslinjene er: «Forskning er av stor betydning – for enkeltmennesker, for samfunnet, og for global utvikling. Forskning er også en betydelig maktfaktor på alle disse nivåene. Av begge grunner er det vesentlig at forskning foregår på måter som er etisk forsvarlige» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, avsn. 1). Prinsippene er ivaretatt i dette prosjektet gjennom et bevisst forhold til etikken i alle trinn gjennom forskningsprosessen. Én retningslinje er eksempelvis krav om å melde ifra om forskningsprosjekt til NSD. Dette kravet er ivaretatt gjennom godkjenning for gjennomføring av prosjektet (prosjektnummer 860804 hos NSD). Andre etiske overveielser drøftes nærmere i de neste avsnittene.

Thagaard (2018) trekker frem at etiske dilemmaer har en fremtredende plass innenfor kvalitative metoder. Det er utarbeidet særskilte etiske retningslinjer som definerer forskerens forhold til deltakerne, for studier der det er direkte kontakt mellom forsker og de personene forskeren studerer. Valgene forskeren tar gjennom forskningsprosessen kan ha konsekvenser for de personene som deltar i forskningen. Derfor er det viktig å fremheve de etiske aspektene knyttet til ulike faser av forskningsprosessen. Observasjonene ga mulighet til å ta en liten del i elevenes skolehverdag. Noe av hensikten var å forstå konteksten mer enn fokusgruppeintervju alene kunne bidratt til. Szulevicz (2015) forklarer at deltagende observasjon bygger mer eller mindre på intens interaksjon mellom forskeren og de observerte aktørene. Dermed oppstår det noen relasjoner i feltet mellom forsker og aktører, som det kan være viktig å være oppmerksom på. Det var viktig å unngå å forstyrre eller gi ubehagelige opplevelser som følge av interaksjonen mellom forsker og aktører. Ambisjonen var å bli mest naturlig inn, i en situasjon som kanskje var ny for elevene. Dette ble løst med å eksempelvis trekke seg litt unna ved notering og unngå avbrytelser av deres samspill. Videre forklarer Szulevicz (2015) at det er viktig å huske på at observasjonene er studier av menneskers hverdag. Dermed kan man blant annet oppleve å observere følelsesladde, prekære og uønskede situasjoner. I den forbindelse og generelt kan en som observatør foreta tolkninger, som de observerte aktørene ikke kjenner seg igjen i. Hvilket også krever etiske overveielser relatert til den type analyser. Undervisningsøktene ga ingen situasjoner som var åpenbart uønsket, og gjengivelsene ble forsøkt formulert på en måte elevene kunne kjent seg igjen i.

Kvale og Brinkmann (2017) forklarer at intervjuundersøkelser er preget av etiske problemstillinger gjennom hele forløpet. Ifølge Thagaard (2018) er de etiske utfordringene i intervjusituasjonen særlig knyttet til forskerens avveininger om hvor personlige og nærgående spørsmål som kan stilles. Det er et viktig etisk prinsipp at det ikke på noen måte skal være skadelig å delta i et forskningsprosjekt. Det innebærer at intervjuets forløp ivaretar intervjupersonens integritet, der forskeren tar hensyn til dens vurderinger, motiver og selvrespekt. Fokusgruppeintervju som format gjorde at de overordnede

spørsmålene ikke nødvendigvis var rettet direkte mot én person. Samtidig ble det stilt oppfølgingsspørsmål som gjerne var mer personlig rettet. De situasjonene stilte krav til etiske avveininger om hvor nærgående spørsmålene kunne være. Vedkommende sin forståelse av situasjonen, gjenspeiler de erfaringer intervjupersonen gir uttrykk for. Ifølge Thagaard (2018) er det ikke etisk forsvarlig om intervjupersonens forståelse av sin situasjon blir provosert av forskeren. Tema som for eksempel miljøbevissthet, verdisyn og læreplan kan inneholde mange ulike meninger og perspektiv. Derfor var det viktig å unngå normative og moraliserende spørsmålsformuleringer.

For å ivareta de etiske hensynene i fokusgruppeintervjuet var det også viktig å innlede med retningslinjer som skapte aksept for ulike meninger. Respekten skulle ikke bare gjelde mellom forsker og elevene, men også elevene seg imellom. Det ble også tydeliggjort at spørsmålene kunne ha ulike svar og at det ikke eksisterte noe fasit. Fokusgruppeintervjuene ble transkribert med koder som erstattet navnene til intervjuere og elever. Oversikten over kodingene ble oppbevart separat fra datamaterialet. Etter prosjektets slutt slettes datamaterialet.

## 4.0 Resultat og diskusjon

I dette kapitlet presenteres kunnskapen som er produsert gjennom prosjektet, og som bidrar til å belyse problemstillingen. Innholdet er videre diskutert i kombinasjon med relevant teori. Første del av resultat- og diskusjonsdelen tar for seg elevenes oppfattelser av naturopplevelsen spesifikt. Deretter knyttes naturopplevelse opp mot ulike deler av læreplanen. I de fire neste overskriftene omtales henholdsvis «Sosial dimensjon», «Livslang bevegelsesglede», «Naturopplevelser og mobiltelefon», «Miljøbevissthet og forholdet til natur». Sistnevnte overskrift presenterer også en alternativ inngang til arbeidet med miljøbevissthet og forholdet til naturen.

### 4.1 Naturopplevelse

Innledningsvis i dette kapitlet har jeg tatt meg friheten til å sette sammen direkte sitat fra elevene, i et lyrisk format. Det viser litt av de ulike oppfattelsene av begrepet, og at det kan involvere store variasjoner. Dette bruddet med oppgavens ellers tradisjonelle format er et forsøk på å bevare opplevelsens og følelsenes rikdom og sammensetning. Hessen (2008) gir uttrykk for at språket kan bli for endimensjonalt i forsøket på å formidle overveldende følelser: «Det forutsetter at man lykkes i å treffe strenger som gir gjenklang hos mottakeren, og det er her dikteren skiller seg fra amatøreren» (Hessen, 2008, s. 13). Til tross for at denne gjengivelsen allerede er fortolket av meg som forsker, kan det tenkes at fremstillingsformen bidrar til å belyse både dybden og bredden i innholdet.

*Villmark, Skog og Blomster*

*Ekorn, Fisk og Kreps*

*Akustikken i skogen*

*Stille og fredfullt*

*Fisking, jakting og topptur*

*Syn, hørsel og lukt*

*Høye fjell og fin utsikt*

*Frihet og mestringsfølelse*

*Solnedgangen og alt som er i naturen*

*Avkobling fra det vanlige*

*Om du trives, eller om du ikke trives*

*Om du faktisk nyter det, eller bare synes det er et slit*

*Naturopplevelse*

Sitatene viser at elevene knytter naturopplevelsen til alt ifra villmark, skog og blomster, til ekorn, fisk og kreps. Skogen er fredfull med sin akustikk. Naturen gir også muligheter for sanseutfoldelse med utforskning av hvordan naturen ser ut, kjennes ut og lukter. Naturopplevelsen ser også ut til å kunne sette følelser i sving med for eksempel mestring. Men den kan også gi ubehag gjennom å være alene eller sliten. Samtidig kan det å være sliten og få brukt kroppen gi en deilig følelse. Opplevelser i naturen kan også gi en avkobling fra den vanlige pulserende hverdagen.

Det generelle inntrykket fra feltobservasjonene er at arbeid med naturopplevelse ikke ble uttrykt eksplisitt i og gjennom undervisningen. Verken av elevene eller læreren. Analysene av fokusgruppeintervjuene viser derimot et bredt spekter av oppfattelser rundt naturopplevelsesebegrepet. Fokusgruppeintervjuene ga innganger til å høre om den enkeltes opplevelse av naturen og en rekke ulike perspektiver, som blant annet berørte naturens estetikk, avkobling, mestring, variasjon og endrede rammer for sosialisering. Flere utsagn viser at elevene selv oppfatter dette mangfoldet. 3c oppsummerer hva som forbindes med naturopplevelse ganske enkelt: «Det er mange måter å oppleve naturen på». Dersom opplæringen skal gi naturopplevelser og legge grunnlag for å meningsfulle naturmøter, er det elevenes oppfatninger og de «mange måter» som 3c viser til, som det er relevant å vite mer om. I det følgende utdypes ulike forståelser av naturopplevelse, elevene trakk frem.

#### Oppfattelser av naturopplevelse

Naturopplevelse er som vi har sett et begrep som er utfordrende å definere, med sin subjektive karakter og sin særegne umiddelbarhet. Videre skal vi se hva elevene vektlegger i forståelsen av naturopplevelse og sitt møte med naturen. Et sentralt element som trekkes frem er visuelle inntrykk, og at naturen er pen og vakker. Dette er et gjennomgående trekk og kommer flere ganger til uttrykk i alle fokusgruppene. 7a uttrykker at «Mange ganger får vi fine opplevelser i naturen, det er veldig pent mange steder (...)». Videre forklarer 4b at «(...) det er fint å gå på tur og gå på ski og se på fjellene og solnedgangen og alt som er i naturen. Jeg synes den er fin å se på». Oppfattelsene av naturen som



vakker kan ses i sammenheng med læreplanens intensjoner om å fremme glede over naturens storhet og over å leve i et vakkert land (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Dersom elever i skolen oppfatter naturen som vakker, kan naturopplevelser være en viktig del av å glede seg over vårt vakre land. Samtidig hadde det vært utfordrende å fremme glede over landskapets linjer, dersom elevene i skolen synes naturen var fæl og stygg. Det er ikke noe elevene i dette prosjektet har uttrykt, men det har kommet frem ulike oppfatninger om hva som er pent. Dette kan eksemplifiseres med 3b som foretrekker å betrakte på avstand: (...) det er kanskje finere på avstand, ikke midt oppi det. Står du ser fra en utsikt og ser ut på naturen, så da er det fint (...). Utdanningsdirektoratet (2015a) forklarer også at opplæringen skal fremme glede over årstidenes veksling. Høstens estetiske trekk er noe 6c verdsetter: «(...) når bladene er røde og gule, at det er veldig fint i naturen og at det er fine farger og det kan være fine opplevelser da».

Det kroppslige og relasjonelle møtet med naturen trekkes frem av elevene i beskrivelsen av naturopplevelser. 2b trekker inn flere sanser i beskrivelsen av hva naturopplevelser er: «... det er hvordan en selv opplever, ..., eller reagerer på enten hvordan naturen ser ut, kjennes ut, lukter, ja. Hvordan den er da». Beskrivelsen som kommer frem, samsvarer med Bischoff (2015) som forklarer at hver enkeltes kroppslige relasjon til naturen er en prosess uttrykt gjennom naturopplevelsen. Vi sanser og forholder oss til omgivelsene i et konstant vekslende samspill. Kroppen holder aldri pause, der vi sanser og tar inn omgivelsene som eksempelvis kulde, varme, lys, bevegelse, vind, former, størrelser og farger. Videre hevder Bischoff (2015) at i tillegg til handlinger og kroppslighet, skapes naturopplevelsen gjennom våre følelsers møte med naturen. På spørsmål om hva de tenker naturopplevelse betyr, svarer 1a at «Det er jo hvordan du har det i naturen da» og 7a: «Du sitter igjen med noe, enten noe positivt, minner, eller noe negativt da, erfaringer». Sitatene harmonerer med Bischoff (2015) som trekker frem følelsesmessig, mental og åndelig opplevelse som sentrale elementer i naturopplevelsen. Den følelsesmessige dimensjonen belyses også senere i teksten gjennom underoverskriften «Mestring».

Det nevnte kroppslige møtet med naturen kan være gleden ved å bruke kroppen og oppleve fysisk slit (Bischoff, 2015). Denne dimensjonen trekkes frem av 5a, «det er jo gøy å gå på tur selv om det er slitsomt også, for eksempel visst man går med tung sekk. Det er jo slitsomt, men det er fortsatt gøy». 1b trekker også frem følelsen av å bruke kroppen:

Jeg synes det er deilig å få kjent at du bruker kroppen din da. Når for eksempel du går på ski. Istedenfor at du sitter inne, så er du ganske statisk, mens visst du er ute så får du på en måte kjent på at du bruker kroppen din, at det er en deilig følelse da.

Gjennom opplevelsen av kroppen i møtet med naturen, synes det også sentralt å finne ro og avkobling, i en annen rytme enn hverdagen ellers (Bischoff, 2015). Dette ser ut til å være en utbredt refleksjon hos elevene og kan eksemplifiseres med 3a sin uttalelse: «Jeg synes det er veldig fint å komme ut i naturen, det er så stille og fredfullt i naturen. Du trenger ikke å være stressa der (...)», videre forteller 3c at « (...) det er nok mange som drar ut i skogen, for eksempel fordi det er så fredfullt. Liker akustikken i skogen». 1b uttrykker sin opplevelse av avkobling i naturen.

Det betyr litt mer frihet. Det er jo på en måte, du har ikke like mye å tenke på når du er i naturen, det er litt mer sånn fritt. Du har ikke alt, alt står ikke over deg liksom. Du kan på en måte bare slappe av.

Avkoblingen beskrives av elevene som en kontrast til eksempelvis idrett, skoledag med teori, sosiale medier, stress, bymiljø og støy. Denne forskjellen mellom naturopplevelsen som avkobling og skolehverdagen ellers, beskrives også i forbindelse med klasserommet og idrettshallen sammenlignet med naturen. Dette belyses og diskuteres nærmere gjennom neste underoverskrift.

Elevenes synspunkt om nettopp naturopplevelsen har så langt i dette kapittelet, kommet til uttrykk. De har gitt varierte beskrivelser og uttrykt et bredt spekter av oppfattelser. De ulike oppfattelsene av hva naturopplevelser består av, kan oppsummeres i de fem følgende punktene:

- Naturens estetikk: Beskrivelse av naturen som vakker, er gjennomgående i elevenes utsagn. Med utgangspunkt i synet og det litt tilbaketrunkne estetiserte blikk.
- Sanselig relasjon: Bruk av et bredt spekter av sanser i møtet med naturen.
- Emosjonell relasjon: Naturmøtet beskrives med en følelsesmessig dimensjon.
- Kroppslig møte: Møtet med naturen gjennom kroppslig bevegelse. Naturen beskrives som en arena som muliggjør bruk av kroppen, på en god måte.
- Frihet og avkopling: Naturen beskrives med en annen rytme enn hverdagen ellers, med anledning til å senke skuldrene.

I forsøket på å oppsummere elevenes oppfattelser av naturopplevelser, har noen avgrensninger vært nødvendig. Det har vært utfordrende å avgrense hva som er beskrivelser av selve naturopplevelsen, og hva som beskrives som fenomener utenfor eller parallelt med naturopplevelsen. Utfordringen har gjort seg gjeldende i både analyse- og fremskrivingsprosessen. Det grunner i mangel på et klart skille, og kan fortelle noe om begrepet i seg selv. Lengre ned i teksten kommer det for eksempel frem at en sosial dimensjon og endret måte å tenke på trekkes frem i forbindelse med naturopplevelser. Begge deler kan forstås som en del av naturopplevelsen, samtidig som det også kan oppleves å foregå utenfor selve naturopplevelsen. Poenget er at det analytiske skillet som har blitt gjort her, ikke

nødvendigvis eksisterer i den praktiske verden. Samtidig har det vært nødvendig for å skape en meningsfull og oversiktlig tekst. I de videre temaene i teksten har jeg valgt å ikke skille skarpt i analyse og diskusjonen, fordi det alltid er et klart skille i utsagnene til elevene.

Dette kapitlet har så langt besvart første del av problemstillingen, som spør om hva naturopplevelse er for elevene. Teksten videre relaterer oppfattelsen deres nærmere til andre del av problemstillingen; læreplanverket og etter hvert overordnede målsetninger knyttet til natur- og miljøansvarlighet. Jeg har sentret meg om de momenter som kom fram i analysene og kontinuerlig relatert dette til læreplan og overordnede mål med opplæringen. Det elevene sier om betydning av friluftslivsundervisning, naturopplevelse og naturnærvær i skole og kroppsøving, har jeg sortert til to hovedkategorier: en der undervisning og læring i naturen settes i kontrast til klasserom og hallundervisning, og en som omhandler mestring. Kategoriene drøftes nærmere i de to neste delkapitlene, før jeg fortsetter med de fire andre hovedkategoriene som analysen kom til at elevene knyttet inn mot naturopplevelser.

### Klasserommet og naturen

Elevene kom flere ganger innom og diskuterte forskjellen mellom undervisning i klasserommet og skogen. Der kom det frem en opplevelse av at skogen hjalp med å engasjere, mens klasserommet ble beskrevet med det jeg tolker som en følelse av begrensning, der en er bundet til klasserommet, uten å kunne bevege seg fritt: «Man føler seg ikke fri på en måte» (2a). Selv om det er klasserommet som er beskrevet her, kan det forstås som en implisitt beskrivelse av naturen som det motsatte. Mangel på konkrete fysiske rammer i form av klasserommets vegger, kan se ut til å engasjere og gi større følelse av frihet. Kontrasten mellom klasserommet og natur som uttrykkes støtter muligens oppunder frihet som en dimensjon ved oppfatningen av naturopplevelse.

Læring beskrives også annerledes i natur enn i klasserommet. Naturen trekkes frem som en bedre arena å lære om natur enn å sitte i klasserommet å gjøre det: «Man kan jo se på ting og gjøre ting, fremfor å bare høre om det» (5a). Elev 7a følger opp med at det er annerledes å se på bilder enn i virkeligheten, og blir spurt om å utdype:

Ja, du hører jo og ser og lukter og egentlig sanser noe helt annerledes da, enn visst du skal lære om det i et klasserom. Så ser du på bilder og blir fortalt. Hvordan det er, men du klarer liksom bare å forestille deg det, du klarer ikke å faktisk vite hvordan det er (7a).

Dette viser hvordan bruk av flere sanser trekkes frem som en del av naturopplevelsen. Et poeng som samstemmer med læreplanens krav til opplæringen om å bruke kropp, og sansene til å utforske omverdenen. Sammenlignet med idrettshallen blir naturen av enkelte elever fremstilt som mindre tilrettelagt: «(...) det du har ute i naturen, må du på en måte gå rundt og lete etter, visst det er noe

du trenger. Det ligger kanskje ikke rett foran deg, sånn som det ville gjort i gymsalen» (2b). 3b opplever det som lettere å vite hva som er undervisningstema og holde fokus i skogen, sammenlignet med i idrettshallen:

(...) Er du i en gymsal så kan det liksom være litt hva som helst. Du er på en skole. Det er liksom litt mer åpent da. Men skal du inn i en skog, så er det mye mer inn i den lille boblen med at det er det du holder på med akkurat nå.

Det kan se ut til at de naturlige omgivelsene, her skogen, bidrar til forutsigbarhet rundt undervisningens tema. Samtidig som at omgivelsene i seg selv er mindre forutsigbare, noe som krever eksempelvis leting for å finne noe.

Gjennom utsagnene til elevene kommer det frem oppfatninger om at undervisning i naturen bidrar til blant annet engasjement, annerledes læring, variasjon og konsentrasjon. Det kan tolkes som at naturopplevelsene knyttes til, og kanskje skapes og forsterkes gjennom, opplevelser av frihet, mulighet til å bruke flere sanser, og at elevene faktisk uttrykker at denne friheten og det mangfoldige sanselige gjør det lettere å holde fokus. I samtale om naturopplevelser kom det også frem at flere av elevene relaterer opplevelser i naturen til mestringsfølelse. Den tematikken omtales nærmere i neste avsnitt. Der drøftes den andre av de to hovedkategoriene innenfor det elevene sier om betydning av friluftslivsundervisning, naturopplevelse og naturnærvær i skole og kroppsøving.

### Mestring

I samtale om hva eleven forbinder med naturopplevelse er 2b konkret: «Frihet. Og mestringsfølelse». 2b forklarer inntrykket sitt nærmere:

Jeg mener at naturen kan styre følelsene til mennesker. Visst du drar ut i naturen, fisker for eksempel, får fisk. Lager et bål med kvistene du finner rundt deg, lager din egen middag selv, som et eksempel. Så får du veldig god mestringsfølelse, og det kan gjøre en veldig glad. Så du kan få mestringsfølelse av naturen. Å være i naturen og bruke tid der.

Beretningen framstiller en oppfatning av at naturen kan påvirke følelsene våre og bidra til å gi mestringsopplevelser. Flere av elevene er innom mestringsfølelse som en del av naturopplevelsen. Det uttrykkes at mestringsfølelsen kan komme for eksempel etter å ha klart å gå en lang tur, få fisk eller sette seg et mål som man klarer å gjennomføre. Mestring er et begrep som omtales i Generell del av læreplanen i beskrivelsen av lærerrollen og rettlederen. Under overskriften om «Formidlingsevne og aktiv læring» kommer det frem at gode lærere kan inspirere med oppmuntring og gi opplevelser av egen mestring (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Elevenes uttrykk gir grunn til å

tro at naturen gir gode rammer for at læreren kan legge opp til undervisning som gir opplevelser av mestring hos elevene.

I formålsbeskrivelsen til kroppsøving kommer det frem at faget skal medvirke til at elevene opplever mestring, og inspirasjon til å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre.

Opplæringen skal også gi utgangspunkt for mestring ut fra egne forutsetninger

(Utdanningsdirektoratet, 2015c). Observasjonene under friluftslivsundervisningen ga inntrykk av at elevene opplevde mestring. Elementer som så ut til å gi mestring kan eksemplifiseres med:

Innsamling av ved med hensyn til størrelse, form og tørrhet. Struktureringen av bålet i en båltype som elevene hadde valgt, med avgjørelser om hvor små og store trestykkene skulle være og hvordan de skulle struktureres. Få fyr og holde fyr i bålet. Matlaging på bålet. Elevene viste tydelige uttrykk for mestring i alle de nevnte situasjonene.

Elevene fortalte også om mestringsopplevelser i kroppsøvingsundervisningen gjennom fokusgruppeintervjuene. Opplevelsen av å sage av en vedkubbe ga 1b en mestringsfølelse: «Jeg har aldri vært stoltere i hele mitt liv». Undervisningsopplegget bestod også i en hjemmelekse der elevene skulle lage bål og mat på bål i grupper. 1b beskriver det først som vanskelig å motivere seg for oppgaven, men at det gikk bra å gjennomføre, og at det ga en mestringsopplevelse. I forbindelse med å lage bål og mat på bålet trekker 3c inn mestring:

Sånn når du hadde slitt litt med å få i gang det bålet mens når man endelig fikk slengt burgern på stekepanna og spiste den så var det en deilig mestringsfølelse å kunne nyte den burgern da. Så du hadde liksom kjempa til deg ved selv og gjort alt fra scratch.

Proessen med å finne og klargjøre ved, lage til bål plass, tenne på og holde fyr i bålet og tilberede maten på bålet, ser ut til å legge gode rammer for mestringsopplevelse i natur. Det stemmer overens med Generell del av læreplanen, der det kommer det frem at opplæringen skal gi elevene erfaringer i å lykkes i sitt arbeid og gi tro på egne evner.

Mestringsbegrepet har vi sett trer frem i både Generell del av læreplanen, og i formålet for kroppsøvingfaget. Observasjonene og fokusgruppeintervjuene viste at elevene både relaterte mestring til naturopplevelser, og at høstens undervisning ga mestringsopplevelser.

### Naturopplevelser i undervisningen

Innholdet i dette delkapittelet omhandler friluftslivsundervisningen som ble gjennomført i høst som en del av prosjektet. Feltarbeidet ga ingen observasjoner av eksplisitte uttrykk for eller bruk av begrepet naturopplevelse i undervisningen, som kan ha sammenheng med at naturopplevelser ikke ble vektlagt direkte didaktisk. Det betyr ikke nødvendigvis at det ikke oppstod naturopplevelser, tvert

imot kommer det frem en rekke slike beskrivelser gjennom analysen av fokusgruppene. I samtale om naturopplevelse i undervisningen blir ulike elementer trukket frem: Vannet og bryggen som var der blir beskrevet som vakker. Én legger til at man kunne drikke vannet. Enkelte har sett dyr: fisk, ekorn og kreps.

I læreplanen for kroppsøving, i beskrivelsen av hovedområdet «Friluftsliv», kommer det frem at opplæringen skal gi kompetanse som trengs for å kunne verdsette opphold i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2015c). For å nå den ambisjonen, kan det være hensiktsmessig å legge opp til gode naturopplevelser. 2b beskriver en naturopplevelse fra høstens undervisning.

Når vi var på den sletten, hvor vi grillet, eller lagde bål, også kom det sterk vind inn fra vannet. Og da kom det veldig frisk luft, og det var et pent syn, å se ut mot vannet og i gresset, blåste hardt. Det var et fint syn, og det var deilig, den vinden som kom mot deg og ja. Det var en fin naturopplevelse.

Sitatet viser en opplevelse som vitner om undervisning som ga mulighet til å verdsette opphold i naturen. Det gir ikke nødvendigvis anledning til å hevde at undervisningen har ført til den kompetansen, men det kan tenkes at naturopplevelser er viktig for å kunne utvikle den evnen. 5c uttrykker også at undervisningen ga fine naturopplevelser: «Det var en fin naturopplevelse når vi gikk rundt i skogen og måtte finne ved» (5c).

Naturopplevelsene elevene beskrev kan også knyttes mot Generell del av læreplanen under overskriften om «Det miljømedvitne mennesket» i avsnittet om «Naturglede». Der kommer det frem at opplæringen «bør gjere ein audmjuk andsynes det uforklarlege, glad over friluftsliv, nøre hugen til å ferdast utanfor oppstukne vegar, til å bruke kropp og sansar for å oppdage nye stader og til å utforske omverda» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 20). Formuleringen samsvarer med opplevelsen som 1c beskriver: «(...) jeg er ikke så ofte i skogen, men da jeg var i skogen så la jeg merke til ting jeg ikke har lagt merke til før sånn: «hvor høye trær er og hvor store steiner er og sånn, sånne småting». Eleven beskriver en opplevelse av nye inntrykk og utforsking av omverdenen. Dette i kombinasjon med den kroppslige relasjonen til omgivelsene, og bruk av sansene. Denne opplevelsen kan relateres til veiledningsteksten som omhandlet friluftsliv i kroppsøving etter innføringen av LK06. Der forklares det blant annet at friluftslivskompetanse er mer enn ferdigheter og kunnskaper. Det handler også om å gjenkjenne gode situasjoner og å lære å sette pris på natur (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Fokusgruppeintervjuene avdekket at elevene gir uttrykk for hvordan undervisningen ga naturopplevelser, selv om feltarbeidet ikke ga observasjoner av eksplisitte uttrykk for naturopplevelser og derfor kan sies ikke å være noe undervisningen løftet opp.

Fokusgruppeintervjuene viser at elevene reflekterer rundt naturopplevelsen i undervisningen og hva den kan bety. Det kom frem at undervisningen ga naturopplevelser. Elementer som planter, dyr, vann og vær ble trukket frem. Gjennom utsagnene kan det tolkes som at friluftslivsundervisning kan gi naturopplevelser, og lære å gjenkjenne de gode situasjonene og finne verdi i væren og opphold i natur.

## 4.2 Sosial dimensjon

Tidligere forskning på friluftsliv i skolen viser at elever virker å gjennomgående vektlegge og trekke frem den sosiale dimensjonen som positiv ved friluftslivsundervisning. I en kunnskapsoversikt over empiriske studier om friluftsliv i norsk skole, kommer det frem at de opplevelser og læringsutbytter som hyppigst løftes fram i studiene er relatert til sosial tilhørighet og gevinsten av samarbeid og samhandling (Abelsen & Leirhaug, 2017). Samarbeid og sosialisering trekkes også frem blant deltakerne i denne studien. Det er liten tvil om at elevene mener at naturen og eventuelt naturopplevelsen har betydning for mellommenneskelige prosesser og det sosiale.

Sosialiseringsbegrepet kan bli brukt i forbindelse med individets tilegnelse av ferdigheter, kunnskaper, normer og verdier i prosessen av å bli del av et samfunn. I denne oppgaven er begrepet imidlertid ment som kommunikasjonen som foregår mellom to eller flere individ. Elevenes refleksjoner inkluderer beskrivelser av det sosiale, der naturen nevnes eksplisitt, òg der naturen ser ut til å påvirke det sosiale, uten at elevene sier dette spesifikt. Eksempelvis gjennom oppgaver som de opplever har lagt rammer for godt samarbeid. Jeg har valgt å inkludere begge deler i denne oppgaven, fordi det kan hevdes at naturopplevelser har lagt rammene og premissene i begge tilfeller. Først eksemplifiseres elevenes beretninger om hvordan naturen direkte påvirker sosialisering.

### Kommunikasjon

Under «Det samarbeidande mennesket» i generell del av læreplanen står det innledningsvis at «Personlege evner og identitet utviklar seg i samspelet med andre - mennesket blir forma av omgivnadene samtidig som det er med på å forme dei» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 16). Omgivelsene i denne sammenhengen er kanskje ment som andre personer. Samtidig kan det også tenkes at andre typer omgivelser, som for eksempel natur, kan påvirke dette samspillet. Elevene ga uttrykk for at naturen endret måten sosialiseringen foregikk på. Der det kan se ut til at elevene opplever at de blir kjent på andre måter når de er i naturen:

Man lærer litt mer av hverandre, eller lærer mer om hverandre, når man er ute i en skog. Enn når man sitter i friminuttet og kan løpe til de andre vennene sine. Det er en helt annen setting da. Så man blir kjent med hverandre på en annen måte (7a).

Sitatet viser en oppfatning av å bli bedre kjent og lære mer om hverandre i skogen. Uttalelsen følges opp av 1a som sier seg enig. Mobiltelefonen blir trukket frem som et forstyrrende element i sosialiseringen, og at den opplevdes mindre tilgjengelig i skogen. Timene på skolen blir også beskrevet som mindre sosiale: «så følger du ikke like mye med og da er du på en måte mye mer usosial, enn når du for eksempel er i skogen. Da ønsker du på en måte å bli kjent med andre, på en annen måte» (1b). De to sitatene beskriver opplevelser av hvordan nærvær av natur og naturopplevelse påvirker sosialisering. Der det kan se ut til at endring av konteksten i form av blant annet omgivelsene også gir endring i måten man samhandler og opplever kommunikasjonen.

Elevenes samtaler gir flere eksempler på hvordan selve kommunikasjonen og innholdet i samtaler endrer seg i takt med endringer av omgivelsene. Konteksten som beskrives er en gåtur mellom to av elevene:

3b: (...) vi hadde snakket om andre ting, og kommet til andre tema enn det man gjør på skolen da. Det blir en helt annen greie. Vet ikke, det kan jeg på en måte ikke forklare hvorfor, men det er så stille og det er en helt annen setting (...)

Sitatet følges opp av 4b: «Ja. Ofte så snakker man jo om ting som skjer der og da. (...) Mens i naturen så er det ikke sånn, så man må heller snakke på et dypere plan på en måte. Om ting.» Det kan se ut til at naturens egenskaper i form av stillhet og ro, legger premisser for et annet samtaleinnhold. Elevene gir også uttrykk for at tankene endrer seg i naturen. Intervjueren følger opp med hva som menes med å snakke på et dypere plan og 3b svarer: «Du blir tvunget til å konfrontere tankene dine da». Naturens egenskaper ser ut til å gi en opplevelse av å måtte ta stilling til egne tanker. Dette diskuteres nærmere i neste avsnitt.

#### Naturopplevelser alene, eller sammen med andre?

Flere av elevene gjør et poeng ut av at opphold i naturen alene åpner for andre opplevelser enn sammen med andre. Naturen beskrives med innvirkning på å forholde seg til og ta stilling til egne tanker. Dette oppleves både behagelig og ubehagelig. Grunnen til at innholdet inkluderes under overskriften om sosial dimensjon, er at elevene uttrykker forskjeller i tankevirksomhet dersom andre er tilstede, og dermed inkluderer det sosiale. 4a forklarer hvordan naturen oppleves, sammen med andre sammenlignet med alene:

Det kommer an på hvem du er med, synes jeg. Visst du er med gode venner da, da funker det som, det funker ikke som, det funker mer sånn som kosetid. At dere har det koselig sammen, i felleskap. Men er man alene funker det mer som meditasjon. Mental helse liksom.



Beskrivelsen viser en oppfatning av endring i naturens påvirkning, avhengig om man er sammen med andre. Meditasjon og mental helse blir trukket frem i sammenheng med å være alene i naturen. På den andre side beskrives det også hvordan det kan oppleves ubehagelig å være alene i naturen:

(...) jeg får ikke slappet av, hvert fall ikke visst jeg går alene, så er du så stuck med deg selv at du på en måte er, du er tvunget til å skulle liksom konfrontere alle tankene dine, og være helt inni deg selv da, ... (...) du er liksom bare deg selv, selv om du kan gå med andre så er det på en måte en helt annen ting enn å bare sitte inne på et rom for en har, som sagt, mobilen eller, det er liksom ikke det samme når du er ute i naturen.

Det kan se ut til at opphold alene i naturen oppleves ubehagelig for 3b, fordi en da må konfrontere egne tanker. Noe en ellers kan unngå ifølge 3b, fordi oppmerksomheten blir trukket mot noe annet, eksempelvis telefonen. Ubegag knyttet til opphold i naturen alene, uttrykkes også av 6c: «... hvis jeg skulle klart å få en naturopplevelse som er bra da, så kunne jeg ikke vært alene, holdt jeg på å si, jeg måtte vært med noen. For eksempel familie eller venner». Intervjueren svarer at noen mener at man må være litt alene med naturen. 3c svarer at «Ja, det er kanskje litt smak og behag da. Fra person til person. Det er jo ikke sånn at det er fasitsvar på hvordan man skal få en best mulig naturopplevelse». Opplevelsen av ubegag skiller seg fra hvordan 4a oppfatter det å være alene i naturen, der både meditasjon og mental helse ble trukket frem. Begge deler kan være relatert til konfrontasjon og håndtering av egne tanker, men oppleves ulikt. Uansett er det interessant med tanke på psykisk helse, og hvordan undervisningen kan bidra innenfor den tematikken. Oppgaven kommer nærmere inn på dette i neste avsnitt.

Den nye overordnede delen av læreplanverket gir anledning til å rett blikket fremover, til fremtidig arbeid med naturopplevelser. I det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» står det at aktuelle områder blant annet er fysisk og psykisk helse, og at «å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 14). For 4a kan det se ut til at naturen er en arena som bidrar til å håndtere følelser og tanker:

Det kan fungere som en form for meditasjon også. Det er avslappende. Visst du er alene da, eller det er ikke så høyt støynivå, og sånt. Vi ungdommen vi har jo mye stress da, vi stresser mye i hvert fall med skole og idrett og annet. Så det er greit å kunne gå ut og liksom koble av.

Med en hverdag som beskrives som stressende, kan tenkes å være viktig med evne til å kunne koble av. Naturen beskrives som en arena det kan la seg gjøre.

## Sosial læring

Ny overordnet del av læreplanen inkluderer også prinsipper om sosialisering. Under overskriften «Prinsipper for læring, utvikling og danning» står underoverskriften «Sosial læring og utvikling». Her kommer det frem at skolen skal, gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig, støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling. I beskrivelsen av hva dette innebærer, står det blant annet at «Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 11). Gjennom samtale om undervisning i skogen, beskriver 3b indirekte hvordan denne målsetningen ble ivaretatt: «du har større valgmuligheter og det er (...) mer din oppgave, det er et større prosjekt og det står litt mer på deg, altså (navn på lærer) kommer ikke til å komme og lage det bålet for oss». Det kan se ut til at 3b opplever at naturen gir flere valgmuligheter, og at det gir større tilhørighet til oppgaven. Eleven uttrykker at opplevelsen av at sitt bidrag er avgjørende for resultatet. Opplevelsene elevene beskriver er også relevant for kompetansemålet i kroppsøving etter Vg1: «praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalde idrettar og aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 6). Som riktignok hører til hovedområdet «Idrettsaktiviter», men som det kommer frem av veiledning til læreplanen, også er relevant for friluftsliv og naturopplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Samarbeid er også forankret i de tidligere nevnte kjerneelementene, innenfor kroppsøving. Mest relevant av de tre kjerneelementene er «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter». Der står det at:

Elevene skal løse utfordringer og oppgaver i et læringsfelleskap, og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Dette innebærer å anerkjenne ulikhet og å inkludere alle uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 1).

Innholdet i læreplanen krever undervisning som legger opp til blant annet samarbeid og medvirkning. Flere av elevene trekker også frem innholdet og metodene i undervisningen som viktige for sosialisering. Natur og naturopplevelse nevnes ikke nødvendigvis direkte, men kan imidlertid se ut til å være en viktig faktor. Det kommer flere ganger til uttrykk i alle fokusgruppene at undervisningen styrket klasse miljøet. 4a: «(...) så gikk vi ut på tur og lærte i tillegg, hvordan man kunne, liksom viktige overlevelsesteknikker og sånt, så det var liksom en gøy måte å bli kjent på». 3a sier seg enig og synes undervisningen var en «(...) Veldig bra måte å bli kjent istedenfor å bare sånn, kleine leker og navneleker og dårlige leker generelt».

På spørsmål om hva eleven satt pris på i undervisningen trekkes den sosiale dimensjonen frem:

2b: Jeg hadde ikke forventet den turen med en gang jeg begynte på skolen. (...) jeg trodde det ville ta mye lenger tid for at klassen hadde blitt en sammensveiset gjeng. Men når vi først fikk den turen, så følte jeg at etter det gikk det mye bedre, sammen som en gruppe.

2b uttrykker en oppfatning av at klassen ble bedre kjent og fungerte bedre som gruppe som et resultat av friluftslivsundervisningen. 7c forklarer at «Det var en ganske fin oppgave, siden vi var ganske nye og sånn i klassen, sånn at vi ble litt bedre kjent med folk du ikke kjente fra før da. En liten icebreaker». Gjennom samtaler var elevene også inne på hvorfor de opplevde at de samarbeidet mer og annerledes enn ellers. 4a forklarer at:

Som oftest blir man mer motivert til å gjøre det der, fordi man må gjøre det. For eksempel en gruppeoppgave i klassen da er det sånn; en kan gjøre det, det går fint. Mens der var det litt at noen måtte samle inn, noen måtte starte bålet, noen måtte lage maten hjemmefra, så det ble liksom mer samspill da.

Det beskrives et samspill der ulike personer er gjensidig avhengige av hverandre i et felleskap. Noe som stemmer overens med LK06, blant annet under avsnittet om «Det samarbeidende mennesket». Der elevene har fått anledning til å ta avgjørelser med direkte praktiske virkninger, og der valgene får konsekvenser for seg selv og andre. Det står blant annet at opplæringen skal omfatte «erfaring frå arbeid der gjensidige omsyn krev disiplin, og der eigen innsats påverkar resultatet av det andre yter. Dette krev at ein må lære å organisere: utvikle evne til å samordne verksemd, leie aktivitetar, følgje direktiv, foreslå alternative løysingar» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 17). Videre forklares det også i Generell del av læreplanen at en større del av oppfostringen tidligere bestod av en direkte del av praktiske virksomheter i arbeidslivet, sammen med voksne. Nå har de unge mindre kontakt med samfunnet utenfor skolen og mindre mulighet til å ta avgjørelser med direkte praktiske virkninger. Utdanningsdirektoratet (2015a, s. 16) uttrykker derfor viktigheten av å utnytte skolen som «arbeidsfellesskap med sikte på å lære elevane gode omgangsformer». Det innebærer blant annet organisering slik at det elevene gjør, får virkninger for andre.

Denne delen av teksten har tatt for seg naturens rolle i sosialiseringprosesser. Den har også vist innhold i læreplanen relatert til tematikken, og dermed relevansen det har i denne oppgaven. Elevene opplever å bli kjent på en annen måte i naturen enn ellers, der det er mindre forstyrrende elementer og man snakker om andre ting, på et dypere plan. Naturen omtales også som en arena der man kommer tettere på egne tanker. Dette beskrives som både noe positivt og negativt. En mediterende funksjon trekkes blant annet frem, og beskrives som kontrast til en ellers stressende hverdag. Høstens undervisning beskrives med opplevelser av valgmuligheter og medansvar. Elever

fra alle tre fokusgruppene opplevde at undervisningen styrket klasse miljøet, og syntes det var en god måte å bli kjent på. Den sosiale dimensjonen i forbindelse med naturopplevelser har vist seg å opptre på mangfoldige måter og ha relevans inn mot læreplanen.

### 4.3 Livslang bevegelsesglede

Flere av elevene er inntatt av tematikk som kan relateres til livslang bevegelsesglede. Det omhandler blant annet hva de selv ser på som relevant i et lengre perspektiv. I den sammenhengen kunne det også vært relevant å trekke frem elevenes beskrivelser av naturopplevelsen, med blant annet avkobling og mestringsopplevelser. Den type opplevelser og assosiasjoner kan tenkes å bidra til livslang bevegelsesglede. Samtidig omtales de tematikkene i egne avsnitt.

I formålsbeskrivelsen beskrives kroppsøvingfaget som allmenndannende og som grunnlag for inspirasjon til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Bevegelseskultur i form av blant annet friluftsliv er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet. Formålet utdypes avslutningsvis med at opplæringen skal gi utgangspunkt for mestring og livslang bevegelsesglede med utgangspunkt i egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Livslang bevegelsesglede har en iboende egenskap som fordrer trivsel i forbindelse med å bevege seg. Derfor er det relevant å vite mer om elevene trives med naturopplevelser og friluftsliv. Mange av elevene stilte seg positiv til friluftslivsundervisningen. Dette kan eksemplifiseres med 3c som uttrykker følgende:

Vi fikk jo en liten smakebit nå da på en eventuell undervisning og hva som kan gjøres, men jeg sitter hvert fall igjen med et veldig godt inntrykk av den undervisningen, og jeg hadde gjerne tatt meg en tur til med skolen. Det var god stemning det (3c).

Det ser også ut til at mye av innholdet var nytt for de fleste. 3c uttrykker dette med: «Ja, det er jo morsomt å få noe liksom alternativt og nytt da som vi kanskje ikke har vært så mye borti fra før». 2a deler denne oppfatningen: «(...) det vi likte mest med det, var at det var veldig annerledes fra det vi bruker å gjøre. Og (...) vi kanskje får et annerledes syn på friluftsliv enn det vi hadde før vi gjennomførte de to timene». 4a forklarer en holdningsendring fra å egentlig ikke ønske den type undervisning, mens «(...) nå så etter vi gjorde det så kjenner vi liksom at det er faktisk ikke så ille, det kan faktisk være gøy». Eksemplene viser at undervisningen har gitt mersmak og kan tenkes å ha inspirert til fysisk aktivitet i et lengre perspektiv.

Elevene ser også ut til å tillegge friluftsliv og naturopplevelser verdi i et lengre perspektiv. Noe som kan ses på som relevant med tanke på livslang bevegelsesglede. Dette kommer frem av sitatet fra 5a:

Ja, jeg tror også det at man får en positiv opplevelse med naturen tidlig, gjør at folk kommer til å gjøre det etter hvert når man blir eldre. Det er ikke sånn at man kan løpe rundt og spille basketball hele tiden, eller hele livet. Man blir jo gammel også. Det å gå på skitur er jo ikke like krevende, selv om man er i fysisk aktivitet (5a).

Sitatet kan tolkes som et uttrykk for at gode opplevelser i naturen kan gi inspirasjon til å bedrive den type aktivitet videre i livet. I tillegg til å være mindre krevende og mer tilgjengelig for flere. Denne refleksjonen samsvarer med statistikk som viser at friluftslivsaktiviteter er den vanligste formen for fysisk aktivitet i befolkningen. Dette kommer frem i en rapport som Breivik og Rafoss (2017) har utarbeidet. Den inneholder data og analyser knyttet til fysisk aktivitet. Der kommer det frem at deltagelsen i friluftslivsaktiviteter stiger med økende alder opp til 60 år. Det er den foretrukne mosjonsformen for de over 40 år. Samtidig faller deltagelse i de andre aktivitetstypene relativt bratt med økende alder (Breivik & Rafoss, 2017). Det kan knyttes interesse til denne informasjonen sett i lys av ambisjoner om livslang bevegelsesglede. Friluftslivets og naturopplevelsens tilgjengelighet omtales også i neste avsnitt.

Flere av elevene trekker frem variasjon av innholdet i kroppsøvningsfaget som en styrke og friluftsliv betegnes som mer fremtidsrettet. Dette eksemplifiseres med at flere kommer til å dra på tur på fjellet eller lage bål i voksen alder, enn å bli innebandyutøvere. 4a trekker frem variasjon i faget som viktig. Dette for at kroppsøving kan presentere ulike aktiviteter som potensielt kan skape interesse hos individet, utover selve undervisningen. I den sammenhengen uttrykker 4a at mengden friluftslivsundervisning var passelig: «Jeg synes den mengden av friluftsliv vi hadde i kroppsøving nå, er det som passer. Fordi kroppsøving skal gi deg et inntrykk av hva du kan like å gjøre. Gi deg en interesse» (4a). 3a gir også inntrykk av at friluftsliv og naturopplevelser er mer relevant for fremtiden enn mye annet av innholdet i opplæringen. Der det oppfattes at innholdet i mange av de ulike fagene er irrelevant for resten av livet, mens å lage bål kan være nyttig. Hen eksemplifiserer dette med et retorisk spørsmål om hvilken nytteverdi Pytagoras har, dersom en jobber i butikk.

7a gir uttrykk for å ha erfart lignende undervisning tidligere i utdanningsløpet, og at det har inspirert til gjentagelse på fritiden sammen med venner. Med bålrensing og telttur i skogen. 3c uttrykker at undervisningen godt kan bestå av en større del med friluftsliv. 4a oppfattet at det tok ganske mye tid og at en måtte låne timer av noen andre fag, men at det var verdt det. 2a sitter igjen med opplevelse av at det ikke krevde så mye forberedelser og at det var veldig lett å få til det som ble gjort.

#### 4.4 Naturopplevelser og mobiltelefon

Mobiltelefonen ser ut til å være en viktig og populær komponent i hverdagen til nordmenn. Det kan tenkes at det er et relevant undervisningsverktøy i friluftslivsundervisning. Blant annet for å ivareta

kravet om digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i faget. Dette er noe av grunnlaget for at vi valgte å inkludere spørsmål om denne tematikken i intervjuguiden. Hva var elevenes refleksjoner rundt mobiltelefonens eventuelle innvirkning på naturopplevelsen? Temaet så ut til å engasjere i fokusgruppeintervjuene. Elevene så både fordeler og ulemper med bruk av telefon i forbindelse med naturopplevelser.

I oppgavens teoridel ble det vist til Klima- og miljødepartementets (2016) beskrivelse av smarttelefonenes potensial og muligheter. Gjennom blant annet deling av bilder i sosiale medier, lese værmelding og kart. Gjennom observasjonene oppstod det en situasjon der en opplevelse ble delt via sosiale medier. En elev brukte tid og krefter på å sage av en relativt tjukk vedkubbe. Hen uttrykte tydelig opplevelse av mestring etter å ha klart det. Vedkubben ble båret til leirplassen og vedkommende sa: «Dette skal dokumenteres». Deretter ble telefonen fisket opp av lomma og bildet ble sendt i sosiale medier.

7a trekker bevaring av minner frem som fordelaktig: «Jeg tror det er veldig mye enklere å bevare minner visst man har bilder også. Så kan man liksom se tilbake på, og mimre» (7a). Denne refleksjonen deles av 2b, som ser muligheter dersom en både klarer å ta innover seg naturopplevelsen, men også bevare minnet gjennom et bilde: «du har det bilde, men også følger med rundt deg og ser, hører, føler. Og da når du ser det bildet så kan du huske og kjenne på den naturopplevelsen du hadde da» (2b). 2b ser fordeler med å bruke mobiltelefonen som kamera, med premisset at en fremdeles klarer å holde fokus på omgivelsene og ta innover seg inntrykkene. Naturopplevelsen beskrives indirekte med både å se, høre og føle det som er rundt. Videre trekker 2b mobiltelefonen frem som et verktøy som kan redde både en selv og naturopplevelsen, dersom det oppstår en skade. Denne funksjonen trekker også 8a frem, med eksempel om eventuell skade som kan oppstå ved trehogst, der det kan ringes etter hjelp i nødstilfeller. Mobiltelefonens flere funksjoner i én trekkes frem som en fordel av 4a. Hen forklarer at istedenfor å ha med en lommelykt, et kamera og instruksjoner på papir, så kan alle tre delene puttes i lomma i form av en mobiltelefon. 5a poengterer at mye av mobiltelefonens funksjon er avhengig av dekning, noe en ikke alltid har.

De brede oppfatningene av mobiltelefonens nytteverdi harmonerer med digitale ferdigheter, slik som Utdanningsdirektoratet (2015a) beskriver det. Ferdigheten beskrives blant annet med å innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser. I tillegg til å kommunisere og samhandle med andre i digitale omgivelser. De digitale ressursene skal også kunne brukes hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver. Elevenes uttalelser viser forståelse for mulighetene mobiltelefonene har i forbindelse med naturopplevelser og friluftsliv, og hvordan den kan brukes som en ressurs. Videre står det også at den digitale utviklingen gir muligheter for nye

og endrede læringsprosesser og arbeidsmetoder. Noe som også stiller økte krav til dømmekraft. Nye og endrede læringsprosesser og arbeidsmetoder kan i denne sammenhengen tenkes å dreie seg om eksempelvis bildetaking eller filming av natur, orientering og fuglelytting ved hjelp av app i undervisningssammenheng. Det nevnes også at nye muligheter øker kravene til dømmekraft. Det kan tenkes at digital ferdighet relatert til naturopplevelser handler om å bedømme når mobiltelefonen er hensiktsmessig å bruke, men også når den eventuelt er et forstyrrende element. Dette drøftes nærmere i neste avsnitt.

De grunnleggende ferdighetene er også spesifisert nærmere i hver enkelt fags læreplan, i tillegg til å være integrert i kompetansemålene. I læreplanen for kroppsøving står det blant annet at «Digitale ferdigheter i kroppsøving inneber å kunne bruke digitale verktøy, ulike medium og ressursar føremålstenleg og forsvarleg for å løyse praktiske oppgåver» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 4). I likhet med den generelle beskrivelsen av digitale ferdigheter, kommer det også frem her at ressursene skal brukes hensiktsmessig. Som nevnt over kan det tenkes at den hensiktsmessige bruken, også handler om å vurdere når telefonen er en distraksjon. En slik vurdering kan vitne om forståelse for digitale verktøys påvirkning, og kan være en del av digitale ferdigheter. Det kan se ut til at elevene oppfatter mobiltelefonen som et forstyrrende mellomledd i det direkte møtet med naturen. Konsekvensene som trekkes frem er at en går glipp av inntrykkene naturen gir gjennom naturopplevelsen, samt avkoblingen fra den ellers travle og stressende hverdagen. Både 4a og 3b beskriver mobilbruk som en distraksjon, og at det ikke spiller så stor rolle hvor man er, dersom en bruker telefonen.

Fordi hovedmotivet er jo å komme seg bort fra det hverdagslige da. At man skal gjøre noe som man ikke gjør, til hverdagen. Til vanlig. Så når man går ut på tur og tar fram mobilen, da blir det litt av det samme. Man kunne like gjerne bare gått ut av huset, og sitte ute med mobilen (4a).

Videre utdyper 4a at en går glipp av avkoblingen fra det hverdagslige bylivet; med mye lyd, mennesker og mobilteknologi. 3b beskriver mobiltelefonen som noe forstyrrende som krever mye av oppmerksomheten. I den forbindelse blir også distraksjon brukt som begrep.

(...) Du blir jo mye mer bevisst på miljøet rundt deg, visst du ikke har noen andre distraksjoner. Visst jeg får en melding, så vil jeg jo følge mest med på den og bruke mye større kapasitet av hjernen min på å svare på den, enn å følge med på det som skjer rundt meg. Det gjelder jo overalt, men da spesielt i naturen da (3b).

Som oppfølgingsspørsmål spør intervjuer om hva en går glipp av, svarer 3b; generelt alt som er rundt individet. Og poengterer i likhet med 4a at en like gjerne kan være hjemme om en skal være på

telefonen, fordi inntrykkene blir det samme. Refleksjonene til 4a og 3b kan ses i lys av Setrengs (1976) kritiske blikk mot et såkalt «apparatmiljø». Der teknologien står mellom mennesket og naturmiljøet og bidrar til økt distansering fra naturen. Elevenes tanker samsvarer også med Vetlesen (2015) som påstår at teknologien distanserer oss fra naturen og gjør naturopplevelsens vilkår dårligere. Høyt teknologiske og urbane samfunn gjør at mennesker forholder seg i mindre grad direkte til natur. I tillegg er møtet med naturen ofte preget av teknologiske mellomledd.

Elevenes refleksjoner om mobiltelefonens innvirkning på naturopplevelsen er spennende med tanke på fremtidig friluftslivsundervisning. Dersom undervisningen skal legge opp til naturopplevelser ser det ut til at flere av elevene i dette prosjektet, opplever mobiltelefonen som forstyrrende. Elevene stilte seg positive til at de ikke fikk lov å bruke telefonen i friluftslivsundervisningen: «Når vi var på tur, så sa jo dere at vi ikke skulle bruke mobilen, (...), det følte bedre ut å ikke være på mobilen og gjøre det vi skal ..., liksom nyte naturen (...)». 8a opplevde det som bra at læreren var streng med bruken av mobiltelefon, både fordi den ødelegger for opplevelsen, men også fordi det gjorde det lettere å kommunisere med hele klassen. 3a opplevde også at sosialiseringen gikk lettere, fordi elevene ikke satt på mobilene. Uten telefonene måtte en snakke med de rundt seg og ble dermed bedre kjent, noe vedkommende opplevde hjelp på klassemiljøet.

Som nevnt trekker Klima- og miljødepartementets (2016) frem smarttelefonenes muligheter med blant annet deling av bilder i sosiale medier som en styrke gjennom teknologiutviklingen. Elevene i dette prosjektet ser imidlertid ut til å være kritiske til bruken av sosiale medier innenfor friluftsliv og naturopplevelser. I tillegg til at fotograferingen tar vekk fokuset fra selve naturopplevelsen, opplever 4b et stort fokus på å måtte ta bilde og publisere, for å fremstå på en bestemt måte:

Jeg tenker at er veldig mye stort fokus på at når du er, først er på tur så må du ta sånn bilde og legge ut, og liksom dokumentere at du har vært på tur da. For å liksom fremstå sporty, eller miljøbevisst, eller aktiv eller ett eller annet sånn da (4b).

Utsagnet følges opp av 3b som uttrykker at naturen blir brukt som et trofe. Oppfatningen kan tolkes som at naturopplevelsen kommer i skyggen av et fokus på hvordan individet fremstår i sosiale medier. Denne oppfatningen deles med 1a som uttrykker at:

Jeg tror man opplever mer og har det bedre visst man ikke sitter på mobilen, sånn hele tiden da. For jeg føler det er mange som driver og drar på tur bare for å ta et instagrabilde og legge det ut (1a).

5a følger opp med at hen tror veldig mange gjør det. Det kan se ut til at 1a har inntrykk av at mange drar på tur drevet av ytre motivasjon. Der målet er ta bilde og publisere på sosiale medier. Videre



spør intervjuer om turer motivert av bildetaking og deling, er bedre enn ingen motivasjon og tur. 5a svarer at det sikkert er greit å ta ett og annet bilde for kunne huske turen. Intervjuer spør «Mer som et minne?» og 5a: svarer at det ødelegger opplevelsen om man bare sitter på telefonen. I tillegg belyses det en ekstra potensiell risiko om man ser i telefonen og eksempelvis faller ned fra fjellet.

I dette kapittelet har elevenes oppfatning av mobiltelefonens innvirkning på naturopplevelsen blitt løftet frem og diskutert. Tematikken relevans for denne oppgaven ble vist gjennom den grunnleggende ferdigheten digital ferdighet, som skal ivaretas i alle fag. I beskrivelsen av de digitale ferdighetene kom det frem at den digitale utviklingen stiller større krav til dømmekraft. Dømmekraften kan i denne sammenhengen forstås som å vurdere når og hvordan det er hensiktsmessig å bruke telefonen, men kanskje også når det er hensiktsmessig å legge den vekk. Elevene viste forståelse av telefonens verdi inn mot både sikkerhet og andre praktiske oppgaver som fotografering og bruk av kart. Samtidig som de uttrykte en opplevelse av at mobiltelefonen kan være forstyrrende inn mot naturopplevelser og sosialisering. Beskrivelsene av telefonen som en distraksjon kan tyde på at elevene oppfatter naturopplevelse som noe genuint og direkte, og som krever sanselig og kroppslig tilstedeværelse.

#### 4.5 Miljøbevissthet og forholdet til natur

I denne delen av oppgaven diskuteres miljøbevissthet først, etterfulgt av forhold til naturen, og deretter natursyn. Delen som omhandler miljøbevissthet er tett knyttet opp mot formuleringer i læreplanen. Avsnittene om forholdet til naturen og natursyn tar et ytterligere steg ut i fortolkningen. Med det menes en alternativ inngang til hvordan intensjonene i læreplanen kan forstås og jobbes med, i lys av naturfilosofi. Elevene uttrykker blant annet at opplevelser i natur kan bidra til å utvikle vilje til å ta vare på den, og knytter på den måten naturopplevelser inn mot miljøbevissthet. Mer om dette videre i teksten.

##### Miljøbevissthet

Miljøbevissthet har en sterk posisjon i både LK06 og ny læreplan. Videre vises elevenes refleksjoner rundt tematikken, sett i lys av læreplanene. Her belyses miljøbevissthet i skolen generelt først, før neste del tar for seg miljøbevissthet som en del av høstens undervisning.

Miljøbevissthet er et begrep som ser ut til å oppfattes ulikt av elevene. 1b har ikke så mye tanker om hva begrepet innebærer og 3b tenker at det blir bestemt av konteksten, om det er miljøet på skolen eller miljøet i verden. Flere av svarene på hva som forstås med ordet miljøbevissthet, kan ses inn mot friluftslivsundervisningen. I den sammenhengen ble begrepet relatert til prinsipper om sporløs ferdsel, som var en del av innholdet i undervisningen. Elevene forstår også begrepet som handlinger og bevissthet om vår påvirkning på miljøet i et globalt perspektiv.

### *Skolen generelt*

Den nye overordnede delen av læreplanen tar for seg miljøbevissthet under overskriften «Respekt for naturen og miljøbevissthet». Utdanningsdirektoratet (2018) skriver at «Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.8). Videre forklares det at fremtiden vår avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden. For å få dette til trengs det kunnskap, etisk bevissthet og teknologisk innovasjon for å finne løsninger og gjøre nødvendige endringer i vårt levesett. På spørsmål om hvordan skolen skal klare å utvikle vilje hos elevene til å ta vare på miljøet, svarer 3c: «Gi dem en slags tilknytning til naturen», «Det tenker jeg er en start i hvert fall». 7c sier seg enig og følger opp med: «Akkurat som når vi var på den turen. Det å kanskje ha litt flere sånne typer turer». Dette utdypes videre av 7c som sier at det kan være viktig for den nye generasjonen å gi gode opplevelser i naturen tidlig, for da blir den mer viktig og man vil bevare den.

En praktisk del i undervisningen om miljøbevissthet trekkes frem i alle fokusgruppene som viktig. I ett av fokusgruppeintervjuene ser det ut til at begrepet i utgangspunktet er forbundet med teoretisk undervisning, og derfor er flere av elevene kritisk til å ha om det som en del av kroppsøvingen. Denne oppfatningen endrer seg noe i samtale om innholdet i faget, uten at miljøbevissthet nevnes eksplisitt. Dette kommer frem i diskusjonen rundt sitatet som er hentet fra læreplanen, under overskriften «Diskusjonsoppgaver» (Vedlegg 3). I sitatet står det kort oppsummert at i opplæringen skal elevene få kunnskap om og utvikle respekt for naturen, oppleve naturen, i tillegg til vilje til å ta vare på miljøet. 2a tror sitatet er «veldig knyttet til kroppsøving». Og at «visst vi har en lærer som ikke synes det er viktig, så kan det jo hende at vi aldri går på tur, og jeg tror ikke vi lærer det i noen andre fag». Innholdet i sitatet fra læreplanen kan knyttes opp mot miljøbevissthet, selv om begrepet ikke er skrevet eksplisitt. Denne meningsendringen kan være et resultat av en begrepsoppfatning som endret seg underveis i intervjuet. Der elevene så verdien av å lære om tematikken i naturen, men ikke nødvendigvis knyttet det mot begrepet miljøbevissthet. 4a uttrykker at høstens friluftslivsundervisning har gitt kunnskap om hvordan respektere naturen og dermed harmonerer med sitatet fra læreplanen. 3c uttrykker at innholdet i sitatet kunne bidratt til å ivareta naturen, og at det gjelder alle:

Det er jo kanskje det tankesettet vi skulle ønske at alle hadde i hodet da, for hvis alle hadde tenkt slik så hadde det mest sannsynlig ikke vært et problem med miljøkatastrofer og global oppvarming fordi hvis alle hadde vært gira på å ivareta naturen så hadde jo ingen, naturligvis, ødelagt det heller.

Refleksjonen til 3c er forenlig med gjeldene læreplan som forklarer at livsmiljøet vårt stadig er blitt mindre bestemt av naturforhold, og mer bestemt av menneskets eget virke. Videre står det at

mennesket er en del av naturen og stadig treffer valg med konsekvenser for andre folk og naturmiljøet, ikke bare for egen velferd (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Avgjørelsene hvert enkelt individ tar, påvirker naturen og klimaet globalt. I dette tilfellet drøfter 3c om de menneskeskapt klimaendringene i det hele tatt hadde eksistert, om vi hadde hatt større vilje til å ta var på naturen.

I en av fokusgruppene diskuteres det hvordan det kan jobbes tverrfaglig med tematikken. Ifølge 2b kan etikken knyttes mot samfunnsfag, læren om naturen og miljø i naturfag, og den praktiske delen med å oppleve naturen i kroppsøving. 3b sier seg enig og opplever praktisk undervisning kombinert med det teoretiske som mer ekte. «Det er ikke bare ord for deg som ikke gir noe mening, som du må pugge». Videre beskrives en naturopplevelse som gir mer inntrykk og påvirker mer enn en teoretisk tilnærming ville gjort.

3b: tar du dem med til en strand hvor det er masse plastikk, som har flommet opp en hval med en mage full av plastikk, så får man jo, det treffer deg mye mer enn det gjør visst du bare hører om de fæle konsekvensene. Det er jo liksom en egen opplevelse, og det er jo litt det samme som at det påvirker deg mer om det går utover deg. Ikke nødvendigvis det at den hvalen påvirker livet ditt noe, men det går inn på deg på den samme måten da.

Innholdet i sitatet er kanskje utfordrende å omsette til konkret undervisning. Men prinsippene om å tilrettelegge for virkelighetsnær og situasjonsbestemt læring kan la seg gjøre gjennom naturopplevelser. Elevenes beretninger rimer med Utdanningsdirektoratets formuleringer under overskriften om det miljøbevisste mennesket. Der omhandler ett av tre avsnitt «Menneske, miljø og interessekonflikter». Her kommer det frem at levestet og samfunnsformen vår har dype og truende virkninger for miljøet. Dette gjør at kravene til både viten og til bevisste økologiske, etiske og politiske avgjørelser hos enkeltindivider og samfunn må økes (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Som tidligere nevnt fremstiller elevene den praktiske delen av undervisningen og direktemøtet med natur som viktig, i forbindelse med miljøbevissthet. 1b oppfatter det som lettere å lære praktisk, fordi det i tillegg til å være mer interessant, gir sterkere inntrykk og oppleves mer ekte. Det er ikke bare ord som må pugges. Intervjuer spør om det er noe forskjell mellom læring på skolen og læring i undervisning ute:

Det setter jo ting litt mer sånn i praksis da. Du hører mye om at det er viktig å ikke forurense og at det er viktig å rydde opp etter seg, men når du faktisk er der ute og du må gjøre det, så kanskje det er litt mer sånn en-til-en personlig handling (3c).

Refleksjonen sier noe om det personlige direktemøtet med naturen og at dette gir en annen påvirkning. Det kan se ut til at eleven opplever den teoretiske undervisningen som distansert til innholdet, sammenlignet med en praktisk tilnærming. Denne oppfatningen gir også 4a uttrykk for:

Det virker ikke like realistisk, som når du sitter der i naturfag, så lærer du teoretisk, og «dette kan skje visst, ehm, bla,bla,bla. Mer gass». Det er greit vi lærer konsekvensene, men vi lærer liksom ikke hva kan vi gjøre for å forebygge det da (4a).

Innholdet i den teoretiske undervisningen beskrives som abstrakt av eleven. Vi har tidligere sett at det kan være utfordrende å engasjere seg for det som fremstår som mindre konkrete problemstillinger (Dannevig & Aall, 2018). Eleven ser også ut til å etterspørre mer undervisning om hvordan man kan forebygge og håndtere klimaendringene.

Læreplanen sier også at opplæringen skal gi bred kunnskap om sammenhengene i naturen og om samspillet mellom menneske og natur. Dette samsvarer med oppfattelsen til 1c:

det er viktig å ha kunnskap om naturen, for å kunne ja ivareta den da og ha et forhold med den, så må du kunne ha kunnskapene for dersom du ikke har kunnskap om det så er det jo ganske irrelevant liksom for deg, det er veldig relevant dersom du har kunnskap om det.

I læreplanen er den brede kunnskapen beskrevet som «solid innsikt om naturens stoffer, krefter og arter med forståelse av hvordan sosial organisasjon og teknologi både løser problemer og virker inn på biosfæren» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 21).

### *Undervisningen i høst*

Flere av elevene uttrykte et ønske om å ha mer friluftslivsundervisning som den i høst. Som oppfølgingsspørsmål ble det spurt om hva de ville ha mer av. Undervisning i naturen og i praksis blir trukket frem. Det følges opp av 3c med: «hvert fall undervisning som gjør oss mer klar over konsekvensene og gjør oss mer klar over sånn at det gjør oss mer klimabevisste da. Miljøbevisste». På spørsmål om de møter miljøbevissthet som tema i skolen, svarer 5c at «Det kunne godt vært mer undervisning om det og gjort enda flere bevisste på at vi må ta vare på naturen da».

Fokusgruppeintervjuene viste ulike oppfatninger om høstens undervisning var nok til påvirke holdninger om å ta vare på naturen. 1b opplevde ikke at den ene turen som nok til å utvikle mer respekt for naturen. Samtidig uttrykker enkelte elever at høstens undervisning har bidratt til kunnskap om hvordan man skal respektere naturen. Det beskrives en oppfatning av at undervisningen oppfordret implisitt til å ta vare på naturen, uten en normativ tilnærming. Flere av elevene kobler miljøbevissthet til tematikken om sporløs ferdsel. Sporløs ferdsel var en del av undervisningsinnholdet. 4a forteller at hen tenkte på miljøbevissthet når læreren snakket om å skulle

legge steinene tilbake der man fant den. 4b forklarer at «Jeg husker at vi skulle forlate stedet, som når vi kom. Og ta med alt etter oss». 2b kobler også tankegangen om miljøbevissthet opp mot sporløs ferdsel: «Vi ble oppfordret til å gjøre det. Vi skulle legge tilbake steiner i skogen og fjerne alle bevis på at vi hadde vært der da». Opplevelsene viser konkrete praktiske oppgaver som ble knyttet opp mot miljøbevissthet.

Prinsippene om sporløs ferdsel kan tenkes å kunne overføres til andre sammenhenger. På spørsmål om å øve på å være miljøbevisst i naturen, kan ha betydning for hva man gjør andre steder, svarer 7a:

Ja, når man opparbeider de verdiene da, som det er i naturen eller i byen, så tar du jo med deg de videre uansett hvor du er også. Visst det er noe du tenker over. At du skal ikke ødelegge for andre da, for eksempel, da gjelder jo det også for andre folk i byen og dyrene i skogen liksom.

Sitatet viser en oppfatning av verdier som kan overføres i ulike sammenhenger. Dette stemmer overens med læreplanen som sier at «Elevene må lære å se ting i sammenheng og bevare overblikk» og «Samspillet mellom økonomi, økologi og teknologi stiller vår tid overfor særlige kunnskapsmessige og moralske utfordringer for å sikre en bærekraftig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 21). G3 ser også verdien av å lære om miljøbevissthet og er inne på tematikken om bærekraft: «(...) det er også et av de få tingene vi virkelig kommer til å få bruk for resten av livet da. Altså at vi må være miljøbevisste ut livet vårt, så vi ikke ødelegger for neste generasjon. Eller den etter den (...)». Refleksjonen samstemmer også med den nye overordnede delen av læreplanverket, der «Bærekraftig utvikling» har fått en plass som et av de tre nevnte tverrfaglige temaene, under overskriften «Prinsipper for læring, utvikling og danning».

Teksten som har omhandlet miljøbevissthet har blant annet vist at elevene har ulike oppfatninger av begrepet. Tematikken så ut til å engasjere og frembrakte mange refleksjoner. Ifølge elevene kan vilje til å ta vare på miljøet utvikles ved å gi tilknytning til naturen. Elevene ser muligheter til å jobbe tverrfaglig med tematikken og praktisk undervisning og direktemøter blir beskrevet å ha større påvirkningskraft enn teoretisk undervisning. Flere av elevene tenkte på miljøbevissthet gjennom undervisningen og knyttet det blant annet opp mot sporløs ferdsel. Det kom også frem at elevene så på miljøbevissthet som verdifullt også i et lengre perspektiv.

#### Forholdet til natur

Oppfattelsen av samspillet vårt med annet liv påvirkes ifølge Næss (1991) av forståelsen vi har av vårt samliv med andre vesener. Jo større forståelsen vi får, jo større omhu vil vi vise. Det kan gi grunnlag for glede over andres trivsel og sorg over deres død og fordervelse. Næss' økosofi setter økologisk

likevekt som grunnverdi, slik at menneskene blir en del av naturen (Næss, 1991). Det kan hevdes at dette er i overensstemmelse med formuleringen i gjeldene læreplan som sier at «Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse: kunnskapen om elementene og om samspillet i livsmiljøet må gå sammen med erkjennelsen av vår avhengighet av andre arter, samfølelsen med dem og gleden over naturliv» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 20). Sitatet går i økosofisk retning, og trekker parallell mellom naturforståelse og naturopplevelse. For at elevene skal se igjen denne formuleringen i praksis, kan det legges opp til naturopplevelser i undervisningen. Den nye overordnede delen av læreplanverket har også innhold som kan forstås i lys av økosofi. Som en del av opplæringens verdigrunnlag har Utdanningsdirektoratet (2018) utformet blant annet overskriften «Respekt for naturen og miljøbevissthet». Der står det blant annet at «Mennesket er en del av naturen og har ansvar for å forvalte den på en forsvarlig måte. Gjennom opplæringen skal elevene få kunnskap om og utvikle respekt for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 8).

Mange av elevene har refleksjoner som tilsier at naturopplevelser gir en erkjennelse av vår avhengighet av andre arter, samfølelse med dem og glede over naturliv. 4a forklarer at naturopplevelsen «gjør at du tenker på naturen som ditt eget og da blir det sånn, okei, dette må jeg passe på. Det er jo på en måte noe som har med meg å gjøre». Refleksjonen deles også av 8a:

Veldig mange tenker at turen ikke er så særlig viktig, men når du går ut i naturen, så tenker du liksom, du kan forstå litt bedre at det er liksom det som er grunnen til at vi er i live. Det er jo på grunn av naturen, det er vi som er skapt av naturen. Så jeg er enig med at det er viktig at vi må kunne mye om naturen.

Sitatet viser en refleksjon som sier noe indirekte om distansering fra naturen ellers, og at nærhet til naturen gjør det lettere å forstå avhengigheten vår av den. 3c forklarer at man bevarer naturen i større grad, om man har mange gode minner, kvaliteter og godt forhold til naturen. På spørsmål om de andre er enig følger 7c opp med «Ja, selvfølgelig det er jo en klar sammenheng mellom det som han tenker, logisk». Mens 3b er litt mer tvilende på påvirkningsstyrken, men reflekter også i den samme retningen:

Det kommer litt an på hvor langt du drar den konteksten mellom det da, det kan jo påvirke det til en viss grad. (...) Du tenker litt mer over miljø og sånn og du er mer utsatt for naturen og tenker da mer på den. Visst du aldri går turer, du aldri er ute i naturen, i det hele tatt, eller bor midt i en storby og ikke er utsatt for det, så er det er det sånn; «neh, det påvirker ikke meg, det går fint, jeg trenger ikke tenke på det» (3b).

Tankene som elevene beskriver harmonerer med både Næss' økosofi og den delen av læreplanen som ble trukket frem ovenfor. Elevene oppfatter at nærhet til og opplevelser i naturen gjør oss mer bevisste avhengigheten av og samspillet med naturen.

Under observasjonen oppstod det en situasjon, hvor elevene opplevde å påvirke et annet liv. Noen elever holdt på å slukke et bål, da en av elevene ropte at det ligger noe hummerlignende på bakken. En annen sa at det er en kreps. Dette viste seg å stemme etter nøyere studering. En elev foreslo å drepe den, men 7a som fant krepsen sa at «det kan vi ikke», og bar den mot bekken. Vedkommende skjønnte at krepsen hadde kommet med vannet som ble brukt til å slukke bålet. På spørsmål om hvorfor hen gjorde det, svarte eleven: «Jeg er glad i dyr da! Den var jo fremdeles i live» (7a). Én elev beskriver gjennom fokusgruppen, et konkret samspill i livsmiljøet som opplevdes i friluftslivsundervisningen:

mye av det vi tar kan være husene til flere dyr, som for eksempel steinene vi tok, det bor mange insekter under der liksom, så det er liksom, visst vi bare legger alt samlet på ett sted, så trekker vi ifra, for eksempel visst en stein lå i skyggen før, og vi tar den med ut i solen, da er det noen dyr som liksom, som faktisk bor der, da har de mistet det og da må de søke et annet sted (4a).

Eksemplene viser at elevene tenkte over og tok hensyn til annet liv i undervisningsforløpet.

Naturopplevelsene har gitt mulighet til å kjenne samfølelse med andre arter og gleden over naturliv, som det står i læreplanen at elevene skal kunne gjøre.

Så langt har dette avsnittet vist hvordan elevene har uttrykt sin refleksjon rundt sammenhengen mellom naturopplevelser og forholdet til natur. Der de uttrykker at naturopplevelser kan påvirke det generelle forholdet til natur. Videre skal vi se at elevene også poengterte hvordan naturopplevelser i et bestemt område kan engasjere for å ta vare på det aktuelle området. 3c forklarer at: «Det er jo liksom steder fra barndommen og sånn som kanskje du forbinder noe med og har noe tidligere følelser forbundet med (...) Du har jo enten vært der før eller noe lignende, så da forbinder du noe med stedet». Sitatet viser beskrivelse av emosjonell tilknytning til et naturområde, med minner tilknyttet tidligere opplevelser der. Videre kan engasjementet for naturen også dreie seg om mulighetene området gir. 3c forklarer at det er lettere å velge bort naturen, eller forurene den, uten noe forhold til den. Dersom en er i skogen ofte vil man ivareta den, fordi tilbudet forsvinner om skogen blir borte.

Det ser ut til at det er bred enighet om at opplevelser i naturen gir mer vilje til å ta vare på den.

Samtidig så skiller det seg litt om dette gjelder natur og eventuelt klima generelt, eller om det dreier seg om et konkret område. Dette skillet diskuteres av 3c:

ja, for du hører jo ofte om sånn regnskogen går bort og skandaler her og der, men vi får jo ikke noe sånn direkte påvirkning, oss her da i lille Norge, men hvis det hadde vært lokalnaturen din som du enten er oppvokst med eller har mye minner ved, så tror jeg det hadde vært mer støtende da enn noe fjernt som regnskogen som for så vidt er også viktig hvis ikke mye viktigere, men man ikke har noe sånn direkte forhold til da.

Dette gjenspeiler forskningen som ble trukket frem i teoridelen, som viser at det ikke nødvendigvis er sammenheng mellom å utøve friluftsliv og ha en bærekraftig livsstil. Det er lettere å engasjere seg for et naturområde man har et forhold til, enn usynlig gass, eller i dette tilfellet regnskogen (Dannevig & Aall, 2018). Samtidig kan økologisk bevissthet og mer generell naturtilknytning utvikles gjennom naturopplevelser (Nisbet et al., 2009). Dette diskuteres nærmere under neste overskrift, der elevenes tanker og refleksjoner om natursyn trekkes frem.

Teksten har vist at deler av innholdet i læreplanen kan ses i lys av økofilosofi. Videre har også elevene kommet med uttalelser som samstemmer med Næss' filosofi. Der det uttrykkes at naturopplevelser og naturnærvær gir motivasjon til å ta vare på naturen. Det har kommet frem at dette kan gjelde natur og miljø generelt, men også bestemte dyr eller naturområder. Teksten har vist at elevenes refleksjoner samstemmer med Utdanningsdirektoratets (2015a) formulering som sier at fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse.

### Natursyn

I dette delkapittelet belyses og tolkes elevenes natursyn i en filosofisk ramme. Teksten over gir grunnlag for å diskutere natursynet, med utgangspunkt i elevenes uttalelser om nærhet til og samfølelse med natur. Fokusgruppeintervjuene viste at elevene hadde varierte betraktninger av naturen og dens verdi. Svarene de kom med har blitt delt i et natursentrert syn og et antroposentrisk syn. Samtidig kan det nevnes at elevenes uttrykte og praktiserte natursyn ikke nødvendigvis har et klart skille. Den videre tolkningen er imidlertid avhengig av en analytisk inndeling.

Det har kommet frem tidligere at Utdanningsdirektoratet (2015a; 2018) ser utfordringer knyttet til klima og miljø, og tar dette tilsynelatende på alvor. I LK06 vises det til verdenskommisjonen for miljø og utvikling som har pekt på problemer som ligger i sammenflettede kriser; eksempelvis moderne teknologi med overforbruk av ressurser og skade på liv og økonomisk vekst som forurensere og ødelegger naturen. Nye overordnede del av læreplanverket peker på globale klimaendringer, forurensing og tap av biologisk mangfold som de største miljøtruslene i verden. Felles innsats, kunnskap, etisk bevissthet og teknologisk innovasjon trekkes frem for å møte utfordringene (Utdanningsdirektoratet, 2015a; Utdanningsdirektoratet, 2018). Ettersom forslagene til løsningene tross alt er forsøkt over tid, og ikke ser ut til å gjøre nok, trengs det kanskje en annen tilnærming?



Teknologi nevnes først i forbindelse med overforbruk av ressurser, men blir også trukket frem som en del av løsningen. Det kan tolkes som at teknologien kan ha vidt forskjellig virkning, ut ifra hvordan den brukes. Den økonomiske veksten er også vanskelig å ikke inkludere i årsaksforklaringer til situasjonen vi har havnet i. Kapitalismens iboende behov for vekst og profitt har vist seg vanskelig å forene med naturhensyn (Næss, 1991; Vetlesen, 2015). Økonomien ser ikke ut til å ta hensyn til naturens begrensninger, noe som 5c også gir uttrykk for: «så er det jo begrensende, så det er ikke sånn at vi kan drive å gå og ta ubegrensede mengder av de ressursene vi har i naturen. Sånn som vi nesten gjør nå da».

Utfordringene er komplekse og ser ut til å gjøre det vanskelig å utarbeide en entydig læreplan innenfor tematikken. Dette erkjenner Utdanningsdirektoratet (2015a) i Generell del av læreplanen under overskriften «Det integrerte mennesket». Her oppsummeres formål i læreplanen som Utdanningsdirektoratet anser som motstridende. Deriblant står det «å lære elevane å bruke naturen og naturkreftene for menneskelege formål - og lære dei å verne miljøet mot menneskeleg dårskap og overgrep» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 22). Punktene som trekkes frem utdypes videre: «Opplæringa må balansere desse doble formåla. Oppgåva er allsidig utvikling av evner og eigenart: til å handle moralsk, til å skape og verke, til å arbeide saman og i harmoni med naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 22). Intensjonene om opplæring som bidrar til å handle moralsk og arbeide i harmoni med naturen, kan se ut til å være utfordrende å oppnå. De neste avsnittene diskuterer hvordan et endret natursyn kan bidra til å nå læreplanens intensjoner.

En forklaring på hvorfor vi ser ut til å fortsette i feil retning trenger ikke nødvendigvis å handle om økonomi, teknologi eller kunnskap. Det kan hevdes at alle tre faktorene er velutviklet, men til tross for dette ser vi ut til å fortsette med samme kurs. Noe av grunnen oppsummeres godt av 3c som forklarer at vi kanskje er klar over konsekvensene til en viss grad, men ikke innser hvor mye det betyr og «... allikevel så velger en del å se bort ifra dem, og bare leve livet de ønsker i stedet for livet de bør». Den grunnleggende faktoren kan også være filosofisk. Det kan tenkes at læreplanens bruk av «etisk bevissthet» er ment for å dekke denne delen av en potensiell løsning, men det kommer ikke klart frem. Videre belyses og diskuteres elevenes natursyn delt i et natursentrert syn og et antroposentrisk natursyn.

### *Natursentrert syn*

Det natursentrerte synet tillegger naturen egenverdi, og skiller seg fra natursyn som vektlegger den instrumentelle verdi naturen har for menneskelige mål og behov. Elever fra alle fokusgruppene beskriver natursyn som går i natursentrert retning. Samtidig er det store variasjoner i oppfatning og verditilleggelse. Argumentasjonen for et natursentrert syn kan eksempelvis være at naturen også

består av liv, som 1c forklarer: «Ja, man glemmer at naturen er der fordi naturen kan ikke snakke for seg selv eller ja, den har jo ikke menneskelige egenskaper, men man må fortsatt respektere naturen fordi vi vet det er liv der». Sitatet viser en forståelse for at naturen ikke kan argumentere for seg selv, men at dette ikke er et argument for å ikke vise hensyn. I den ene fokusgruppen ble elevene spurt om de mente naturen hadde hatt verdi om mennesker ikke hadde vært på jorden. Svaret fra 7c vitner om et natursentrert perspektiv: «Ja, den hadde jo vært en verdi i det at det hadde vært andre dyr som hadde bodd i den». Dette følger 3c opp med dyrenes forståelse av verdi:

Men det er jo ikke sikkert at disse dyrene hadde kunnet forstått den verdien, i den forstand at mennesker er kanskje litt mer komplekse og kan nyte det litt mer enn jeg vet ikke om for eksempel et rådyr kan nyte en fjelltur.

Uttalelsen følges opp av 3c med at verdien er der, selv om dyr kanskje ikke ser den. I flere av svarene fra elevene ser naturens egenverdi ut til å være avhengig av dyrenes tilstedeværelse. Elevene blir også spurt om naturens verdi, dersom den ikke inneholdt mennesker. Flere av elevene enes om at naturen ikke har verdi om ikke mennesker er involvert. Det uttales blant annet fra 3b at «Visst det ikke gjør noe for oss, så teller det jo ikke», men dette blir nyansert like etterpå: «Det kommer an på om det er dyr der eller ikke». Tilstedeværelse av dyr ser ut til å være avgjørende for verdioppfattelsen av naturen. Diskusjonen fortsatte og oppfattelsen dreide i natursentrert retning, så lenge dyr var involvert. 1b forklarer at hen hadde tatt mye mer hensyn om dyr hadde levd der. 3b sier seg enig og forklarer at så lenge andre levende vesener får nytte av det, er det ikke viktig om det er for mennesker. Diskusjonen tar enda mer avstand fra et antroposentrisk perspektiv med fremmedgjøring av naturen, når 2b uttrykker sitt syn på menneskets rolle: «Vi er jo også på en måte dyr. Bare smartere dyr, enn for eksempel apene da (...)». Det forklares med at vi ikke burde ødelegge nærmiljøet til andre skapninger, fordi vi hadde ikke satt pris på det selv. Samfølelsen med naturen beskrives også av 8a som uttrykker at vi er i live på grunn av naturen og skapt av naturen. Uttalelsen ble også trukket frem i avsnittet om forholdet om natur. Der 8a forklarte en opplevelse av at nærheten til naturen i form av turer, gjør det lettere å forstå hvorfor vi er i live.

I forbindelse med sporløs ferdsl, som var en del av friluftslivsundervisningen, uttrykker flere av elevene et natursentrert syn. 6a forklarer at naturen ikke bare er menneskets, men også dyrenes hjem: «Så du kan ikke bare forandre på hva du vil, også, det blir dårlig for dem, det blir unaturlig for dem». Ifølge 3c har vi et ekstra ansvar: ... «dyrene er jo ikke i stand til å rydde opp selv heller så, det gir jo oss mennesker et visst ansvar når vi roter i skogen så, må vi rydde opp». 4b forklarer at sporløs ferdsl bør praktiseres for både mennesker og dyr. Forsøpling har negative konsekvenser for hele jorden og ikke bare de som bor i nærheten av stedet.

### *Antroposentrisk syn*

Det antroposentriske perspektivet på natur kan bidra til å forstå hvordan vi har havnet i situasjonen som Utdanningsdirektoratet (2018) beskriver som globale klimaendringer, forurensing og tap av biologisk mangfold. Fremmedgjøring fra naturen har bidratt til å legitimere enorme ødeleggelser for å oppnå menneskelige mål. Tanken om at naturen er til for menneskets formål og fritt kan disponeres, virker å være svært utbredt. Elevene i dette prosjektet ser også ut til å være noe farget av denne tankegangen.

Fokusgruppeintervjuet inneholdt et spørsmål om naturens verdi, og om den har noe verdi om ikke mennesker er involvert på noe måte. Enkelte av elevene uttrykte at naturen ikke har verdi om vi ikke kan ta den i bruk: «Visst vi ikke er avhengig av det så kan man jo på en måte si at det ikke er viktig» (3b). Dette følges opp av 4b: «visst vi ikke vet hva det er kan du si. Hva er vitsen med at det er der da?». Uttalelsene vitner om et antroposentrisk natursyn og gir uttrykk for at naturens verdi er bestemt av funksjonen det har for mennesket. Synet elevene gir uttrykk for er antroposentrisk, men endrer seg som nevnt dersom dyr er tilstede. I en fokusgruppe blir elevene spurt om hva som er viktig med natur. 7a svarer «at vi lever». Dette forklares blant annet med at trær produserer oksygen som vi kan ta inn.

Elevenes natursyn har i denne delen av oppgaven blitt belyst og diskutert. Det har kommet frem et sammensatt og til dels motstridende natursyn, som har blitt delt i to ulike måter å betrakte naturen på. Elevene har gitt uttrykk for at direktemøter med natur kan gi sterkere samfølelse og tilknytning til den og at arbeid med sporløs ferdsel kan bidra til et natursentrert syn. Disse refleksjonene er på linje med økofilosofenes tanker om betydningen av naturopplevelsen og direkte erfaring med natur (Hverven, 2018; Næss, 1991; Vetlesen, 2008). Diskusjonen i dette kapittelet har ikke tatt stilling til om hvorvidt et endret natursyn er nødvendig for å imøtekomme klimautfordringene, men foreslått det som et alternativt bidrag i riktig retning. Naturmøtets påvirkning av natursynet som elevene direkte og indirekte beskriver, kombinert med innholdet i læreplanen, gjør tematikken relevant å inkludere i denne oppgaven.

## 5.0 Avslutning

Opgaven har vist naturopplevelsens posisjon i kroppsøvfaget via gjengivelse og tolkning av læreplanverket. Denne fremstillingen har i kombinasjon med observasjoner og tolkninger av intervjuuttalelser gitt grunnlag for å diskutere oppgavens problemstilling. Videre oppsummeres hovedfunnene fra oppgaven, og deretter foreslås veien videre. Resultat- og drøftingsdelen begynner med å svare på første del av problemstillingen, hva som er naturopplevelser for elevene. Deretter knyttes svarene tettere opp mot læreplanen, og videre natur- og miljøansvarlighet. Teksten videre følger den samme rekkefølgen.

Prosjektet har vist at elevene som deltok har rike og varierte oppfattelser av naturopplevelse. Deres beskrivelser av selve naturopplevelsen ble oppsummert i fem punkter: naturens estetikk, sanselig relasjon, emosjonell relasjon, kroppslig møte, frihet og avkobling. I den forbindelse ble det også løftet frem en utfordring med å avgrense beskrivelser av naturopplevelser, i mangel på et klart skille i utsagnene til elevene. Jeg valgte å ikke skille skarpt i analysens og diskusjonens videre gang.

I fokusgruppeintervjuene kom elevene flere ganger innom og diskuterte forskjellen mellom undervisning i klasserommet og ute i natur. Det kom frem oppfatninger om at undervisning i natur bidrar til blant annet engasjement, annerledes læring, variasjon og konsentrasjon. Der det kan tolkes som at naturopplevelsene blir knyttet til, og kanskje skapt og forsterket gjennom, opplevelser av frihet og mulighet til bruk av flere sanser. I en forlengelse av dette uttrykker elevene at denne friheten og det mangfoldige sanselige gjør det lettere å holde fokus. Videre uttrykker elevene opplevelser av mestring gjennom friluftslivsundervisningen, og ser ut til å relatere naturopplevelser til mestring. Dette ble knyttet til blant annet formålsbeskrivelsen til kroppsøving, der Utdanningsdirektoratet (2015c) forklarer at faget skal medvirke til at elevene opplever mestring.

Gjennom fokusgruppeintervjuene kom det frem at elevene hadde naturopplevelser i høstens undervisning, til tross for at dette ikke kom eksplisitt frem gjennom observasjonene. I analysen ble uttalelsene sett i sammenheng med læreplanen og hvordan undervisningen potensielt bidro til å gjenkjenne de gode situasjonene og finne verdi i væren og opphold i natur.

I likhet med tidligere studier innenfor friluftsliv i skolen (Abelsen & Leirhaug, 2017), vektlegger elevene den sosiale dimensjonen ved friluftsliv. Det kommer frem en oppfattelse av at naturopplevelsen har betydning for sosiale og mellommenneskelige prosesser, med blant annet opplevelser av at man blir kjent på andre måter i natur. Kommunikasjon og samtaleinnhold beskrives som endret i naturlige omgivelser. Videre uttrykker elevene at opphold alene i naturen, åpner for andre opplevelser enn opphold i naturen sammen med andre. I den forbindelse kommer det frem at elevene oppfatter at opphold alene kan oppleves ubehagelig på grunn av «konfrontasjon» av egne

tanker og følelser. Samtidig blir det uttrykt at opphold alene også kan fungere som meditasjon. Tematikken blir knyttet til blant annet evner til å kunne håndtere følelser og tanker, som står beskrevet i den nye overordnede delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018). Videre kommer det frem at høstens undervisning ga opplevelser av valgmuligheter og medansvar. Elever opplevde at undervisningen styrket klasse miljøet, og syntes det var en god måte å bli kjent på.

Flere av elevene er innom tematikk som blir relatert til livslang bevegelsesglede. Det kommer frem flere uttrykk for at høstens undervisning ga mersmak, og at elevene ser på friluftsliv og naturopplevelser som lettere å praktisere i et lengre perspektiv enn for eksempel basketball. Videre blir naturopplevelser drøftet i forbindelse med mobiltelefon. Tematikken ser ut til å engasjere elevene, og de ser både fordeler og ulemper med bruk av telefon relatert til naturopplevelser. Den grunnleggende ferdigheten digitale ferdigheter som blir omtalt i læreplanen, blir involvert i analysen og drøftingen. I beskrivelsen av de digitale ferdighetene kommer det også frem at den digitale utviklingen stiller større krav til dømmekraft. Dømmekraften blir relatert til evnen å vurdere når og hvordan det er hensiktsmessig å bruke telefonen, men også når det er hensiktsmessig å legge den vekk. Elevene viser forståelse for telefonens verdi inn mot både sikkerhet og andre praktiske oppgaver som fotografering og bruk av kart. Samtidig som de uttrykker en opplevelse av at mobiltelefonen kan være forstyrrende inn mot naturopplevelser og sosialisering.

Ifølge elevene kan vilje til å ta vare på miljøet utvikles ved å gi tilknytning til naturen. De ser muligheter til å jobbe tverrfaglig med tematikken og praktisk undervisning og direktemøter blir beskrevet som å ha større påvirkningskraft enn teoretisk undervisning. Det argumenteres for praktisk undervisning fordi det blant annet gir sterkere inntrykk og oppleves mer ekte. Personlige direktemøter med natur oppleves å gi en annen påvirkning. Flere av elevene tenkte på miljøbevissthet gjennom undervisningen og knytter det blant annet opp mot sporløs ferdsel. Videre kommer det frem at både uttalelser fra elevene og formuleringer i læreplanen kan knyttes til økofilosofi. Elevene uttrykker blant annet at nærhet til naturen gjør det lettere å forstå avhengigheten vår av den, og at naturopplevelser og naturnærvær gir motivasjon til å ta vare på naturen. Det kommer frem at dette kunne gjelde natur og miljø generelt, men også bestemte dyr eller naturområder.

Et endret natursyn presenteres som en alternativ inngang i møte med læreplanens intensjoner. Denne vinklingen aktualiseres gjennom elevenes oppfattelser om at direktemøter med natur kan gi sterkere samfølelse og tilknytning til den. Elevenes natursyn viser seg å være sammensatt og til dels motstridende. Diskusjonen tar ikke stilling til om hvorvidt et endret natursyn er nødvendig for å imøtekomme klimautfordringene, men foreslår det som et alternativt bidrag i riktig retning.

## 5.1 Veien videre

Gjennom arbeidet med dette masterprosjektet har det kommet frem kunnskap som har bidratt til nye spørsmål og mulig forskningstematikk. Avslutningsvis ønsker jeg å rette blikket opp og frem, og foreslå videre forskning.

Opgavens problemstilling etterspør elevperspektivet rundt naturopplevelse. For videre studier kan det være interessant å undersøke lærerperspektivet rundt den samme tematikken. Det kan gi en inngang til forskning rundt eksempelvis didaktikk i forbindelse med naturopplevelser. I et fremtidig perspektiv kan prosjektet bidra med kunnskap som kan gi didaktiske konsekvenser for friluftslivsundervisning. Lærere som ønsker å tilrettelegge for naturopplevelser i undervisningen, kan gjennom denne masteroppgaven tilegne seg innsikt i hvordan naturopplevelser oppfattes av elever. Det kunne vært spennende å undersøke hvordan læreren legger opp til naturopplevelser i undervisningen.

Prosjektet er gjennomført på et tidspunkt der nye læreplaner er på trappene. Det har gitt anledning til drøfting i lys av både LK06 og ny overordnet del av læreplanverket. Samtidig gjenstår endelig utforming av blant annet kompetansemål og ikke minst iverksetting av de nye læreplanene. Det kan knyttes interesse til fagfornyelsen også i forbindelse med naturopplevelser. Hvilken posisjon tilegnes naturopplevelser i de endelige planene og hvilke konsekvenser gir planene for naturopplevelser i undervisning? Det er spørsmål som kan være relevant å undersøke nærmere.

Videre drøfter oppgaven tema som er svært samfunnsaktuelt; miljø og klima. Elevene gir uttrykk for at direktemøter og opplevelser i naturen, gir motivasjon for å ta vare på den. Denne tematikken er det forsket på, men resultatene er ikke entydige. Det er heller ikke nødvendigvis noe klar sammenheng mellom miljøvennlige holdninger og miljøvennlige handlinger. Dette er kompliserte problemstillinger med mange faktorer involvert. Det gjør det imidlertid ikke mindre viktig å innhente mer kunnskap på feltet.

Et annet samfunnsaktuelt tema som drøftes i oppgaven er mobilbruk. Teknologien er i stadig utvikling og kan tenkes å påvirke oss på nye måter. I dette prosjektet ble mobiltelefonen knyttet til naturopplevelser, og det kom frem varierte og rike refleksjoner. Mobiltelefonen ble beskrevet som både en distraksjon og en ressurs. Vi trenger mer kunnskap om hvordan unngå at den blir en distraksjon og hvordan den kan tas i bruk på en hensiktsmessig måte.

## Referanser

- 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), ss. 18-31.
- Arnesen, T. E., Leirhaug, P. E., & Aadland, H. (2017). Dans i kroppsøvfaget - mer enn gode intensjoner? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), ss. 47-60.
- Bischoff, A. (2015). *Stier, mennesker og naturopplevelser*. Oslo: Novus Forlag.
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvfaget? *Bedre Skole*(2), ss. 62-67.
- Breivik, G., & Rafoss, K. (2017). *Fysisk aktivitet; omfang, tilrettelegging og sosial ulikhet*. Oslo og Alta: Norges Idrettshøgskole. Norges Arktiske Universitet, Helsedirektoratet.
- Brennan, A., & Lo, Y.-S. (2016, Desember 21). *Environmental Ethics*. Hentet September 9, 2018 fra The Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=ethics-environmental>
- Brinkmann, S., & Tangaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduksjon. I S. Brinkmann, & L. Tangaard, *Kvalitative metoder* (2. utg., ss. 13-24). København: Hans Reitzels.
- Dannevig, H., & Aall, C. (2018). Friluftsliv og bærekraft. I L. I. Magnussen, & T. Vold, *Friluftsliv og guiding i natur* (ss. 81-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, Mai 31). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet September 8, 2018 fra Forskningsetiske retningslinjer: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Faarlund, N. (2015). *Friluftsliv. En dannelsesreise*. Oslo: Ljø Forlag.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode* (6. utg.). Falun: Pax Forlag.
- Gold, R. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Haslestad, K.-A. (2002). På leting etter friluftsliv i grunnskolens læreplaner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(04), 251-262.

- Hegge, H. (1993). *Mennesket og naturen : Naturforståelsen gjennom tidene, med særlig henblikk på vår tids miljøkrise* (2. utg.). Oslo: Antropos.
- Hessen, D. O. (2008). *Natur: Hva skal vi med den?* Oslo: Gyldendal.
- Hverven, S. (2018). *Naturfilosofi*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Kaplan, S. (2000). New ways to promote proenvironmental behavior: Human nature and environmentally responsible behavior. *Journal of social issues*, 56(3), ss. 491-508.
- Klima- og miljødepartementet. (2016, Mars 11). *Friluftsliv — Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Hentet September 27, 2018 fra Meld. St. 18 (2015–2016): <https://www.regjeringen.no/contentassets/9147361515a74ec8822c8dac5f43a95a/no/pdfs/stm201520160018000dddpdfs.pdf>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, September 7). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Hentet Oktober 11, 2018 fra Lover og regler: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018a, Juni 26). *Fornyelse innholdet i skolen*. Hentet September 2, 2018 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018b). *Kjerneelementer i fag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Leirhaug, P. E., & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv - et hovedområde i kroppsøvingsfaget? I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen, & K. Østrem, *Ute!: Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (ss. 129-151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mytting, I., & Bischoff, A. (2015). *Friluftsliv* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41(5), ss. 715-740.
- Næss, A. (1991). *Økologi, samfunn og livsstil*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Sandell, K., & Öhman, J. (2010). Educational potentials of encounters with nature: reflections from a Swedish outdoor perspective. *Environmental education research*, 16(1), ss. 113-132.
- Setreng, S. K. (1976). *Økokrise, natur og menneske : En innføring i økofilosofi og økopolitikk*. Trondheim: Tapir.
- Soper, K. (1995). *What is Nature?* Oxford/Cambridge: Blackwell
- Szulewicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Binkmann, & T. L., *Kvalitative metoder* (2. utg., ss. 81-96). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Friluftsliv i kroppsøving*. Hentet August 2, 2014 fra Veiledning til læreplan i kroppsøving: <http://www.udir.no/gammeltinnhold/Gamle-lareplanveiledninger/Kroppsoving/Kroppsoving/Eksempler-fra-hovedomradene/container-artikler-hoyremeny/Friluftsliv-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, August 25). *Den generelle delen av læreplanen* . Hentet September 15, 2018 fra Generell del av læreplanen: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplan\\_nynorsk.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplan_nynorsk.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, August 17). *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Hentet Februar 5, 2019 fra Læreplanverket: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/2-fagets-egenart/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c, August 1). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet September 15, 2018 fra Kroppsøving: <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf?lang=http://data.udir.no/kl06/nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, Oktober 22). *Ny overordnet del av læreplanverket*. Hentet September 20, 2018 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Vetlesen, A. J. (2008). Natursyn, teknologi og miljøkrise - utfordringer for en miljøetikk. I A. J. Vetlesen, *Nytt klima: Miljøkrisen i et samfunnskritisk lys* (ss. 21-119). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vetlesen, A. J. (2015). *The Denial of Nature: Environmental philosophy in the era of global capitalism*.  
New York: Routledge.

Vetlesen, A. J., & Hessen, D. O. (2018, April 20). *Et dødelig natursyn*. Hentet Oktober 16, 2018 fra  
Meninger: <https://www.dagbladet.no/kultur/et-dodelig-natursyn/69724586>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeerklæring – elever



#### **Vil du delta i forskningsprosjektet: "Et annerledes kroppsøving" – Skoleåret 18-19**

##### **Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – til elever**

En forskningsgruppe fra Norges idrettshøgskole (NIH) og Høgskolen på Vestlandet (HVL) vil i samarbeid med lærere på tre videregående skoler utforske en modell for kroppsøvingfaglig utvikling hvor undervisning i dans og friluftsliv blir vektlagt. Prosjektgruppa består av prosjektleder Kristian Abelsen (NIH), Petter Erik Leirhaug (HVL), Hilde Rustad (NIH), Jørgen W. Eriksen (NIH) og Rune Snaprud (medforskende lærer). I tillegg er masterstudentene Olav Aanjesen (NIH), Håkon Høyem (NIH), Håvard Grøteide (HVL) og Mathias Brekke Mandelid (HVL) involvert med oppgaver innenfor prosjektets formål. Rune Snaprud og Håkon Høyem er lærere i to av de involverte klassene. For å unngå sammenblanding av roller vil de ikke gjøre forskningsarbeid på egen klasse. De vil ikke ha tilgang til å identifisere egne elevers svar fra intervju og spørreskjema.

Formålet er å bidra med kunnskap som kan gi grunnlag for utvikling av kroppsøvingfaget. Med læreplanen i kroppsøving som utgangspunkt legger prosjektet vekt på å utvikle og prøve ut faglige undervisningsopplegg i dans og friluftsliv, og undersøke hvordan dette oppleves og erfares av lærere og elever. Prosjektet bruker ulike metoder: observasjon av undervisning, spørreskjema og intervju med utvalgte elever. I forbindelse med undervisning i kroppsøving vil det kunne bli gjennomført observasjoner. Dere vil bli bedt om å svare på spørreskjema om undervisningen og kanskje bli spurt om å delta i intervju. Det er helt frivillig å delta, og det vil være mulig å reservere seg fra deltakelse i

hele og deler av prosjektet. Forespørsel om eventuelle intervjuer vil vi gjøre senere i skoleåret. Fram til prosjektets slutt, 31.12.2019, vil prosjektgruppen og nevnte masterstudenter ha tilgang til personopplysende data. I forbindelse med elektronisk spørreskjema vil vi benytte det webbaserte verktøyet Questback.

Du har anledning til å få innsyn i alle personopplysninger som er registrert om deg. Du har anledning til å få rettet personopplysninger og eventuelt få slettet personopplysninger om deg. Du har anledning på å få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og - til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om deg vil da bli slettet. Du formidler ønske om å trekke deg til prosjektgruppen via din lærer eller på mail til prosjektleder (se mailadresse nedenfor). Alle data som innhentes vil ved formidling og publisering være anonymisert. Deltakelse eller ikke-deltakelse er som sagt helt frivillig, og vil på ingen måte virke inn på vurdering i faget (karakter), ei heller hvilke svar du oppgir i intervju eller spørreskjema. Vi vil at du skal svare ærlig og oppriktig. Svarene vil anonymiseres og dine svar vil ikke bli kjent for din lærer.

Alle personopplysende data vil bli slettet ved prosjektets slutt 31.12.2019. Prosjektet er i alle faser basert på informert samtykke ved datainnsamling og følger vanlige forskningsetiske retningslinjer slik de er gitt av *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH). Prosjektet meldes for godkjenning av NSD, personvernombudet for forskning. Ønsker du å vite mer om dine rettigheter, kan du ta kontakt med NSD eller personvernombud for forskning på NIH som er Karine Justad ([karine.justad@nih.no](mailto:karine.justad@nih.no)).

Dersom du har noen spørsmål eller ønsker mer informasjon om prosjektet, ta gjerne kontakt. Vi setter stor pris på at vi kan gjennomføre prosjektet ved deres skole og at lærere og elever setter av tid og energi til å bidra til dette utviklingsarbeidet.

Med vennlig hilsen

Kristian Abelsen, prosjektleder

Mail: [kristian.abelsen@nih.no](mailto:kristian.abelsen@nih.no) / Tlf: 97748642

**Samtykke til deltakelse i studiet**

**Elevens navn:** \_\_\_\_\_

**Kjønn:** \_\_\_\_\_ (Mann/Kvinne)\_

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om forskningsprosjektet: "Et annerledes kroppsøvingsfag". Jeg er klar over at det er frivillig å delta, og at jeg ved å gi beskjed til prosjektgruppen når som helst kan trekke meg dersom jeg ønsker det.

Med dette bekrefter jeg å ha lest informasjonsskrivet og denne erklæringen og ønsker å delta i prosjektet:

Sted: \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_



### **Vil du delta i forskningsprosjektet: "Et annerledes kroppsøving" – Skoleåret 18-19**

#### **Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - til lærere**

En forskningsgruppe fra Norges idrettshøgskole (NIH) og Høgskolen på Vestlandet (HVL) vil i samarbeid med lærere på tre videregående skoler utforske en modell for kroppsøvingfaglig utvikling hvor undervisning i dans og friluftsliv blir vektlagt. Prosjektgruppa består av prosjektleder Kristian Abelsen (NIH), Petter Erik Leirhaug (HVL), Hilde Rustad (NIH), Jørgen W. Eriksen (NIH) og Rune Snaprud (medforskende lærer). I tillegg er masterstudentene Olav Aanjesen (NIH), Håkon Høyem (NIH), Håvard Grøteide (HVL) og Mathias Brekke Mandelid (HVL) involvert med oppgaver innenfor prosjektets formål. Rune Snaprud og Håkon Høyem er lærere ved to av de involverte klassene.

Formålet er å bidra med kunnskap som kan gi grunnlag for utvikling av kroppsøvingfaget. Med læreplanen i kroppsøving som utgangspunkt legger prosjektet vekt på å utvikle og prøve ut faglige undervisningsopplegg i dans og friluftsliv, og undersøke hvordan dette oppleves og erfares av lærere og elever. Prosjektet bruker ulike metoder: observasjon av undervisning, spørreskjema til elevene og intervju med lærere og utvalgte elever. I forbindelse med undervisning i kroppsøving vil det kunne bli gjennomført observasjoner og dere vil bli intervjuet om undervisning. Det er helt frivillig å delta, og det vil være mulig å reservere seg fra deltakelse i hele og deler av prosjektet. Fram til prosjektets slutt, 31.12.2019, vil prosjektgruppen og nevnte masterstudenter ha tilgang til personopplysende data.

Du har anledning til å få innsyn i alle personopplysninger som er registrert om deg. Du har anledning til å få rettet personopplysninger og eventuelt få slettet personopplysninger om deg. Du har anledning på å få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og - til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om deg vil da bli slettet. Du formidler ønske om å trekke deg til prosjektgruppen via mail til prosjektleder (se mailadresse nedenfor). Alle data som innhentes vil ved formidling og publisering være anonymisert.

Alle personopplysende data vil bli slettet ved prosjektets slutt 31.12.2019. Prosjektet er i alle faser basert på informert samtykke ved datainnsamling og følger vanlige forskningsetiske retningslinjer slik de er gitt av *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH). Prosjektet meldes for godkjenning av NSD, personvernombudet for forskning. Ønsker du å vite mer om dine rettigheter, kan du ta kontakt med NSD eller personvernombud for forskning på NIH som er Karine Justad ([karine.justad@nih.no](mailto:karine.justad@nih.no)).

Dersom du har noen spørsmål eller ønsker mer informasjon om prosjektet, ta gjerne kontakt. Vi setter stor pris på at vi kan gjennomføre prosjektet ved deres skole og at lærere og elever setter av tid og energi til å bidra til dette utviklingsarbeidet.

Med vennlig hilsen

Kristian Abelsen, prosjektleder

Mail: [kristian.abelsen@nih.no](mailto:kristian.abelsen@nih.no) / Tlf: 97748642

### Samtykke til deltakelse i studiet

Lærerens navn: \_\_\_\_\_

Kjønn: \_\_\_\_\_ (mann/kvinne)\_

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om forskningsprosjektet: "Et annerledes kroppsøvingsfag". Jeg er klar over at det er frivillig å delta, og at jeg ved å gi beskjed til prosjektgruppen når som helst kan trekke meg dersom jeg ønsker det.

Med dette bekrefter jeg å ha lest informasjonsskrivet og denne erklæringen og ønsker å delta i prosjektet:

Sted: \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_



# Intervjuguide

## Dette handler intervjuet om

- Deres opplevelser av og tanker om friluftslivsundervisningen i høst.
- Dette intervjuet er inkludert i samtykket dere har signert.
- Dere kan trekke dere fra intervjuet når som helst.
- Navn og annen mulighet til identifisering blir tatt vekk senere.

Intervjuet varer i ca. én time.

## Planen for intervjuet

- I denne intervjuformen kan dere prate og stille spørsmål dere imellom, og diskutere med hverandre.
- Vi er ute etter deres erfaringer, opplevelser og fortellinger.
- Alle opplevelser er like viktige.
- Her er det ikke noe fasitsvar, det er ikke noe som er mer riktig enn noe annet.
- Dere trenger ikke nødvendigvis å bli enige.

## Spørsmål

- Hvordan opplevde dere friluftslivsundervisningen i høst?
  - Sitter dere igjen med noen erfaringer eller noe dere har lært?
  - Var den annerledes enn undervisningen dere er vant til i kroppsøving?
  - Når dere tenker på de oppleggende dere hadde – er dette noe dere kunne tenke dere å gjøre mer av?
  - Var det noe dere satt spesielt pris på med å ha undervisning ute?
- Hva betyr natur for dere?
  - Er naturen viktig?
  - Ressurs
  - Venn
  - Friluftslivsarena
  - Egenverdi

- Respekt for naturen
- Hva forbinder dere med ordet naturopplevelse?
  - Hva skal til for å få naturopplevelser?
  - Eksempel på naturopplevelser dere hadde i undervisningen?
  - Hvordan bidro friluftslivsundervisningen til naturopplevelser?
  - Hva gjør naturopplevelser med oss?
  - Helse
  - Fysisk aktivitet
  - Bevegelsesglede
  - Miljøbevissthet
  - Samfølelse med natur
- Hva forbinder dere med ordet miljøbevissthet?
  - I forbindelse med naturopplevelser
  - Tenkte dere på det i friluftslivsundervisningen?
  - Skolens rolle
- Er det forskjell på læring i natur og læring i klasserommet? Visst ja, på hvilken måte?
  - Om for eksempel natur
  - Eksempler fra undervisningen?
  - Om miljøbevissthet?
  - Nærhet
  - Førstehåndserfaring
  - Mangfold
  - Bruker flere sanser
  - Friere rammer
  - Mer rom for kreativitet
  - Vanskeligere å holde fokus
- Har dere sett noen sammenhenger mellom det dere har lært i andre fag og det dere har erfart i friluftslivsundervisningen? Kan flette denne inn som underspørsmål i spørsmålet over
  - Natur
  - Klima og miljø

- Hva forbinder dere med sporløs ferdsel?
  - Ikke sette igjen spor i naturen
  - Friluftsliv
  - Gjelder det klima også?
  - Sporløs ferdsel for oss selv, eller for naturen sin skyld?
  
- Hva tenker dere om bruk av mobiltelefoner og for eksempel sosiale medier, i forbindelse med naturopplevelser?
  - Gjør det naturen mer tilgjengelig?
  - Hjelpemidler
  - Deler opplevelsen
  - Skaper det distanse og et mellomledd?
  
- Egner kroppsøving seg som fag for arbeid med naturopplevelser?
- Egner kroppsøving seg som fag for arbeid med miljøbevissthet?  
Kan flette disse inn under sine «respektive» spm.

## Diskusjonsoppgaver

«Gjennom opplæringen skal elevene få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet».

- Hva tenker dere om sitatet?

Dere får vite at det skal bygges boligblokker der vi hadde undervisning og innover i skogen. Hvordan ville dere reagert? (I lys av det dere har diskutert hittil).

- Hva tenker dere om dette scenarioet?

## Avslutning

- Har dere noe å tilføye til det vi har pratet om?
- Har dere noen spørsmål?
- Har vi noen spørsmål?

Takk for at dere tok dere tid!