



Høgskulen på Vestlandet

Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKØ550-O-2024-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato: 01-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato: 15-05-2024 14:00 CEST
Eksamensform: Masteroppgave - Bergen
Termin: 2024 VÅR2
Vurderingsform: Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode: 203 MGBKØ550 1 O 2024 VÅR2
Intern sensor: (Anonymisert)

Deltaker

Kandidatnr.: 105

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 29634

Egenerklæring *:

Ja

**Jeg bekrefter at jeg har
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:**

Ja

Gruppe

Gruppenavn: (Anonymisert)
Gruppenummer: 2
**Andre medlemmer i
gruppen:** 110

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei

MASTEROPPGAVE

En kvalitativ studie av fem kroppsøvlingslæreres praktisering av uteaktiviteter og naturferdsel for å fremme miljøbevissthet hos elever på mellomtrinnet.

A qualitative study of five physical education teachers' practice of outdoor activities and nature recreation to promote environmental awareness among middle school students.

Dennis Pettersen og Tord Nagell Topnes

Master i kroppsøving – Grunnskoleutdanning 1.-7. trinn

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Veiledere: Arild Bratten Hafstad og Michael Grasdalsmoen

Innleveringsdato: 15.05.2024

Forord

Med denne masteroppgaven markerer vi slutten på vår lærerutdannelse ved Høgskulen på Vestlandet, og er snart ferdig med grunnskoleutdanningen 1-7 trinn. Etter fem år som fulltidsstudenter i Bergen, har vi tilegnet oss verdifull kunnskap og fordypet oss i ulike fag og avslutningsvis på studiet har vi hatt et godt samarbeidet gjennom denne masteroppgaven. Det har vært fem lærerike år som gjør oss godt rustet for læreryrket. Gjennom masterprosjektet har vi hatt god støtte fra våre veiledere som har støttet oss gjennom ulike utfordringer.

Denne masteroppgaven tar for seg et tema som fikk en større plass i LK20 og er et aktualisert tema i dag. Arbeidet har ikke bare vært akademisk utfordrende, men også en personlig reise som har styrket vår forståelse av miljøbevissthetens betydning i kroppsøving og hvordan det kan integreres i kroppsøvingsfaget på mellomtrinnet på en meningsfull måte.

Vi skylder en stor takk til våre veiledere Arild Bratten Hafstad og Michael Grasdalsmoen. De har støttet oss hele veien, gitt oss konstruktive tilbakemeldinger og god veiledning som har vært viktig gjennom hele prosessen. Veiledernes faglige dyktighet og engasjement har vært viktig for oss, og har bidratt til at vi har kunnet navigere oss gjennom utfordringer med større selvsikkerhet og klarhet. Vi vil også rette en stor takk til de fem kroppsøvingslærerne som har bidratt sterkt til vår studie.

Vi vil også vise vår takknemlighet til alle som har bidratt til vår læring og utvikling gjennom disse fem årene. Spesielt våre medstudenter, som har blitt venner og kolleger, takker vi for alle diskusjoner og samarbeid. Deres perspektiver og vennskap har styrket vår studietid, selv om deler av studietiden var preget av covid-19. Denne styrken vil følge oss videre i livet.

Avslutningsvis håper vi at studien vår kan inspirere lærere til å inkludere naturferdsel og uteaktiviteter i undervisningen på en måte som fremmer miljøbevissthet og respekt for naturen blant elevene. Samtidig håper vi at elevene får oppleve naturen som en kilde til nytte, glede og læring. Det er vår overbevisning at slike erfaringer ikke bare er verdifulle for elevens personlige og sosiale utvikling, men også essensielle for å påvirke en generasjon som er bedre rustet til å ta vare på miljøet vårt.

Sammendrag

Bakgrunn og formål: Bakgrunnen for studien kommer fra et ønske om å se nærmere på hvordan kroppsøvfingsfaget kan bidra til at elevene kan bli mer miljøbevisste. LK20 understreker et sterkere fokus på miljøbevissthet, og vi var nysgjerrige på hvordan dette fungerer i praksis. Med personlig bakgrunn i kroppsøving og en felles interesse for naturen, ønsket vi å utforske hvordan kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel kan øke miljøbevisstheten blant elever på mellomtrinnet. Med verdens voksende miljøutfordringer, mener vi det er viktig å forstå hvordan lærere kan benytte naturen som en læringsarena. Vi håper at funnene våre kan vise hvordan skolen kan bidra til å forme neste generasjons syn på og forholdet til naturen, samtidig vise vei for videre forskning.

Problemstilling: *Hvordan praktiserer kroppsøvfingslærere uteaktiviteter og naturferdsel for å fremme miljøbevissthet hos elever på mellomtrinnet, og i hvilken grad påvirker natursyn denne praksisen?*

Metode: Vi har benyttet en kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming for å forstå informantenes opplevelser. Dette innebar at vi gjennomførte semistrukturerte intervjuer med fem ulike kroppsøvfingslærere som har erfaring med kroppsøving på mellomtrinnet. For å analysere datamaterialet, fulgte vi Braun og Clarkes (2006) metode for en tematisk analyse, med en refleksiv tilnærming, inspirert av Braun og Clarke (2021).

Funn: Samtlige informanter benytter seg av varierte uteaktiviteter for å fremme miljøbevissthet blant elever på mellomtrinnet, tilpasset etter tilgjengelige ressurser. De utnytter læreplanens fleksibilitet for å integrere direkte erfaringer med naturen i undervisningen, noe som understreker lærernes rolle og skoleledelsens støttebehov. Funn viser også at deltakernes natursyn og bruk av økokritiske dialoger varierer, men spiller en viktig rolle i å utvikle elevenes refleksjon rundt miljøvern.

Konklusjon: Informantene forteller hvor viktig det er at elever på mellomtrinnet viser omsorg for naturen og lærer seg å ta ansvarlige valg tidlig i utdanningsløpet. Kombinasjonen av et økosentrisk feirende og et økosentrisk problematiserende natursyn lager en god balanse for å utvikle miljøbevisste elever, der det økosentrisk feirende natursynet skiller seg ut som

mest sentralt. Økokritiske dialoger fremstår også som en nyttig pedagogisk metode for å forbedre miljøundervisningen i kroppsøving, gjennom å invitere elever til refleksjon om miljøproblematikk. Praktiseringen av disse natursynene og økokritiske dialoger bidrar til at informantene tolker elevenes miljøbevissthet og engasjement som økende. Selv om det er en økt bevissthet rundt dette temaet, ser vi også et behov for ytterligere fokus.

Nøkkelord: *Kroppsøvingslærere, kroppsøving, naturferdsel, uteaktiviteter, miljøbevissthet, økokritikk, Nature in Culture matrix, dialogisk undervisning, økokritiske dialoger.*

Abstract

Background and purpose: The background for our study comes from a desire to examine how the physical education subject can contribute to students becoming more environmentally aware. LK20 emphasizes the importance of environmentally conscious students, and we were curious about how this works in practice. With a background in physical education and our shared interest in nature, we wanted to explore how the core element of outdoor activities and nature excursions can increase environmental awareness among middle school students. With the world's growing environmental challenges, we believe it is important to understand how teachers can use nature as a learning resource. We hope our findings can demonstrate how schools can effectively contribute to shaping the next generation's view of and relationship with nature, while also paving the way for further research.

Research question: *How do physical education teachers practice outdoor activities and nature recreation to promote environmental awareness among middle school students, and to what extent does their view of nature influence this practice?*

Method: We used a qualitative research method with a phenomenological-hermeneutic approach to understand the experiences of our informants. This involved conducting semi-structured interviews with five different physical education teachers who have experience with physical education at the middle school level. To analyze the data material, we followed Braun and Clarke's (2006) method for thematic analysis, using a reflexive approach, inspired by Braun and Clarke (2021).

Findings: All informants make use of a variety of outdoor activities to promote environmental awareness among middle school students, tailored to the available resources. They take advantage of the curriculum's flexibility to integrate direct experiences with nature into their teaching, highlighting the role of teachers and the need for support from school management. Findings also indicate that participants' understanding of nature and use of ecocritical dialogues vary but play a significant role in developing students' reflection on environmental protection.

Conclusion: The informants describe how important it is for middle school students to show care for nature and learn to make responsible choices early in their educational journey. The combination of an ecocentric celebrating and an ecocentric problematizing view of nature creates a good balance for developing environmentally conscious students, where the ecocentric celebrating view stands out as most central. Ecocritical dialogues also appear as a useful pedagogical method to improve environmental education in physical education, by inviting students to reflect on environmental issues. The practice of these views of nature and ecocritical dialogues contributes to the informants interpreting the students' environmental awareness and engagement as increasing. Although there is increased awareness of this issue, we also see a need for further focus.

Keywords: *Physical education, teachers, nature excursions, outdoor activity, environmental awareness, ecocriticism, Nature in Culture matrix, dialogic teaching, ecocritical dialogues.*

Innholdsfortegnelse

1.0. Innledning	1
1.1. <i>Problemstilling</i>	2
1.2. <i>Begrepsavklaringer</i>	2
2.0. Bakgrunn	3
2.1. <i>Kroppsøving: Fagets relevans</i>	3
2.1.2. LK06	4
2.1.3. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20).....	5
2.1.3.1. Natur, miljø og bærekraft i kroppsøving (LK20).....	6
2.2. <i>Tidligere forskning</i>	8
2.2.1. Idrett og aktivitet med bærekraft i sentrum.....	8
2.2.2. Natur i bærekraftsundervisningen på videregående skole.	9
2.2.3. Naturbaserte ekskursjoner i miljøundervisningen.	10
2.2.4. Bærekraft effekten av naturferdsel som barn.....	10
2.2.5. Naturens rolle i elevens kognitive og emosjonelle vekst.....	11
2.3. <i>Bærekraftig utvikling</i>	11
2.3.1. FNs-bærekraftsmål.....	13
2.4. <i>The Nature in Culture Matrix</i>	14
2.4.1. Kroppsøving: The Nature in Culture Matrix	16
2.5. <i>Dialogisk undervisning</i>	17
2.5.1. Økokritiske dialoger.....	18
2.6. <i>Læringsteori - John Dewey</i>	21
3.0. Metode	21
3.0.1. Introduksjon til metode	21
3.0.2. Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	22
3.0.3. Avklaring av vår forforståelse	23
3.1. <i>Metodisk tilnærming</i>	24
3.1.1. Utvalgskriterier	24
3.1.2. Rekrutteringsfasen	24
3.1.3. Utvalg.....	25

3.1.4. Intervjuguide	26
3.1.5. Pilotintervju.....	27
3.1.6. Gjennomføring av de intervjuene med informantene	28
3.2. <i>Forskningsetiske retningslinjer</i>	29
3.2.1. Informert samtykke	29
3.2.2. Konfidensielt.....	30
3.2.3. Konsekvenser.....	30
3.3. <i>Analyse</i>	30
3.3.1. Transkribering.....	30
3.3.2. Analyseverktøyet: «The Nature in culture matrix»	32
3.3.3. Tematisk analyse: Braun og Clarke (2006)	33
3.3.3.1. Bli kjent med datamaterialet	33
3.3.3.2. Koding av datamaterialet	34
3.3.3.3. Identifisere temaer	35
3.3.3.4. Gjennomgang av temaer	36
3.3.3.5. Definere og navngi temaene	36
3.3.3.6. Produsere rapporten	36
3.3.4. Forskerens sentrale rolle: validitet og reliabilitet.....	37
4.0. Resultat & diskusjon	38
4.1. <i>Miljøbevissthet i kroppsøving på mellomtrinnet</i>	38
4.1.1. Læreres bevissthet.....	38
4.1.1.1. Læreres oppfattelse av læreplanens fokus på naturens rolle i skolen	41
4.1.2. Læreres oppfattelse av elevenes miljøbevissthet	45
4.1.3. Hvordan kan Deweys syn på læring påvirke miljøbevisstheten hos elever?	51
4.1.4. Oppsummerende drøfting av miljøbevissthet i kroppsøving	53
4.2. <i>Praktisering av uteaktivitet og naturferdsel for miljøbevissthet</i>	54
4.2.1. Plasseringens begrensninger og muligheter.....	54
4.2.2. Lærerens natursyn i møte med uteaktiviteter og naturferdsel.....	57
4.2.2.1. Malins natursyn.....	57
4.2.2.2. Maries natursyn.....	60
4.2.2.3. Sofies natursyn.....	63
4.2.2.4. Ørjans natursyn	66

4.2.2.5. Sindres natursyn.....	68
4.2.2.6. Oppsummerende drøfting av informantenes natursyn.....	70
4.2.3. Økokritiske dialoger som grunnlag for refleksjon.....	71
4.2.3.1. Sted	72
4.2.3.2. Deltakere	73
4.2.3.3. Tilrettelegging.....	74
4.2.3.4. Materialet	75
4.2.3.5. Oppsummerende drøfting av økokritiske dialoger	76
5.0. Avsluttende refleksjoner	78
5.1. Oppsummering.....	78
5.2. Studiens begrensninger.....	78
5.3. Videre forskning.....	79
6.0. Referanseliste.....	80
7.0. Vedlegg.....	87
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	87
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	91
Vedlegg 3 – Vurdering fra Sikt	95
Vedlegg 4 – Felles bekreftelse på samarbeidsskriving.....	96

Tabeller

Tabell 1: Utvalg i masterprosjektet.....	s. 26
Tabell 2: En forenklet oversikt over koding av datamaterialet.....	s. 35

Figurer

Figur 1: The Nature in Culture Matrix.....	s. 15, s. 32
Figur 2: Malins natursyn.....	s. 58
Figur 3: Maries natursyn.....	s. 61
Figur 4: Sofies natursyn.....	s. 64
Figur 5: Ørjans natursyn.....	s. 67
Figur 6: Sindres natursyn.....	s. 70

1.0. Innledning

I dagens samfunn står vi overfor utfordringer som ikke bare påvirker oss, men også fremtidige generasjoner. Med en verden som konfronteres med globale klimaendringer, økende forurensningsnivåer, og en reduksjon i biologisk mangfold, er det viktig å fremme et ansvarlig forhold til miljøet (FN-sambandet, 2023a). Miljødirektør Ellen Hambro (2019) setter fokus på miljøgifter i sitt leserinnlegg, som utgjør en trussel for mennesker og dyr, og at klimaendringene ventes å bidra til økt risiko for skadelige effekter av miljøgifter. Disse miljøtruslene krever en kollektiv innsats for å sikre en bærekraftig framtid og understreker behovet for dypere kunnskap, moralsk klarhet, og nyskapende teknologiske løsninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). For å ta tak i miljøutfordringer og øke bevisstheten om bærekraft, spiller skolen en viktig rolle i å formidle og forme fremtidige generasjoners holdninger. I lys av Meld. St. 26 (2022-2023), som fremhever behovet for en utdanning som forbereder elever for fremtidens komplekse utfordringer ved å tilby en helhetlig tilnærming, retter denne oppgaven fokus mot hvordan kroppsøvingslærere på mellomtrinnet forstår og anvender aspekter av natur- og miljøbevissthet i undervisningen. I kroppsøving skal elever bli introdusert for bærekraftig utvikling ved å utforske naturen på en trygg og ansvarlig måte (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Videre skriver Kunnskapsdepartementet (2019, s. 3) at målet med kroppsøvingsfaget er å hjelpe elever til å forstå betydningen av deres valg på miljøet, både lokalt og globalt, og fremheve nødvendigheten av å beskytte naturen og miljøet.

En studie av Leirhaug et al. (2020) utforsker friluftslivets rolle i kroppsøving på videregående skole for å fremme engasjerende naturopplevelser og dypere refleksjon rundt miljø- og klimaspørsmål. I lys av dette vil denne studien ta sikte på å utforske hvordan disse metodene kan tilpasses og anvendes for elever på mellomtrinnet. Studiene til Sæle et al. (2019) og Hallås et al. (2019) fremmer et felles ønske om videre forskning på hvordan miljøspørsmål og bærekraft kan integreres i kroppsøving for å forbedre elevens miljøbevissthet, med særlig fokus på økokritikk, didaktiske strategier, og aktiv elevdeltakelse i miljødebatter. Samtidig understreker Lund (2022, s. 34) behovet for mer forskning for å øke forståelsen for hvordan økokritikk, som handler om menneskets forhold til naturen kan bidra til en økt miljøbevissthet. En utfordring som Løndal et al. (2021, s. 19-20) også nevner, er at norske studier ofte fokuserer på kroppsøving for de øverste trinnene i grunnopplæringen, og at det er en mangel på studier som omhandler de yngre alderstrinnene, spesielt etter fagfornyelsen

kom. Dette fremhever viktigheten av å styrke forskning på barnetrinnet, noe som indikerer en betydelig mulighet for studien vår. Gjennom å ta fatt i denne utfordringen, ønsker vi å bidra med ny innsikt som kan styrke forståelsen og praktiseringen av kroppsøving på mellomtrinnet. Masteroppgaven vil besvare problemstillingen som presenteres i neste underkapittel.

1.1. Problemstilling

Hvordan praktiserer kroppsøvingslærere uteaktiviteter og naturferdsel for å fremme miljøbevissthet hos elever på mellomtrinnet, og i hvilken grad påvirker natursyn denne praksisen?

1.2. Begrepsavklaringer

I dette underkapittelet vil relevante begreper bli forklart for å sikre at leserne oppnår en felles forståelse av terminologien som anvendes gjennom studien. Gjennom å se til læreplanene, tidligere forskning og meldinger fra offentlige departement vil naturferdsel, naturopplevelser, naturglede og økokritikk bli presentert under.

Naturferdsel er et sentralt begrep i læreplanen for kroppsøvingsfaget. Det handler om at en skal kunne utforske og bruke naturen og nærområdet. Trygg og bærekraftig ferdsel trekkes også frem som sentralt for faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Stortingsmelding 18 ((2015-2016), s. 15) nevner begrepet friluftsliv på lik linje som ferdsel og opphold i naturen. Likevel er det en forskjell på friluftsliv og naturferdsel der definisjonen til Det kongelige klima- og miljødepartementet definerer friluftsliv som: «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (St. Meld (2015-2016), s. 10). Skolen er ikke en del av fritiden, dette gjør at begrepet naturferdsel er mer passende. Denne studien ser på naturferdsel som ferdsel, opphold og fysisk aktivitet i naturen.

Naturopplevelse blir trukket frem i stortingsmelding 18 ((2015-2016), s. 10-11) som opplevelsen av kulturminner i naturen. Dette begrunnes med at menneskelige spor i landskapet fra nyere og eldre tid kan ha store opplevelsesverdier. En forståelse og opplevelse av landskapets historie gjennom bruken av skog, fjell, utmark og holmer kan være en del av disse landskapene. I sitt arbeid med å forstå begrepet naturopplevelser, studerte Bischoff (2012) hva dette egentlig betyr. Bischoff (2012, s. 172) forklarer at naturopplevelser handler

om å oppleve naturen som er vill og urørt. Dette betyr at man føler en forbindelse med naturen, både fysisk og følelsesmessig, når man er ute i det fri. Disse opplevelsene skjer ofte på steder hvor det er lite eller ingen spor etter mennesker, noe som kan gi en følelse av frihet. Bischoff (2012, s. 194) sier også at naturopplevelser kan være alt fra noe veldig spesielt til noe som skjer i hverdagen.

Naturglede viser til noe positivt med naturen. I den overordnede delen som handler om naturglede, fremkommer det et ønske om at elevene skal se på naturen som kilde til glede (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Engan (2023, s. 36) viser til at det finnes flere ulike oppfattelser for begrepet naturglede i mangel på en felles definisjon. I et forsøk på å definere naturglede kommer det frem en todelt definisjon for naturglede som er både å være glad i naturen og det å oppleve glede i naturen. I mangelen av en klar definisjon tolker denne studien naturglede som noe positivt en opplever i naturen som er en kilde til glede og legger et grunnlag for en positivitet til naturen selv når en ikke oppholder seg i den.

Økokritikk er et studiefelt som ser på forholdet mellom det menneskelige og det ikke-menneskelige, ved et søkelys på menneskets historie og kultur (Garrard, 2012, s. 5). Økokritikk er tidligere brukt innenfor norskfaget for litteratur og språkundervisning (Goga, 2019, s. 1; Hennig, 2021, s. 14). I kroppsøving kan en økokritisk tilnærming være å se på forholdet mellom mennesket og naturen i uteaktiviteter og naturferdsel (Lund, 2022, s. 23).

2.0. Bakgrunn

2.1. Kroppsøving: Fagets relevans

Kroppsøvingfagets relevans fremmer en livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil som er tilpasset enkelte elevers behov og forutsetninger. Faget er ikke bare viktig for fysisk helse, men også for sosial og emosjonell utvikling. Kroppsøving skal gi elevene muligheter til å samarbeide med andre og reflektere over viktige sosiale verdier som medvirkning, likestilling og likeverd. Gjennom ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel bidrar kroppsøvingfaget til å fremme samarbeid og forståelse, samt respekt for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I læreplanen står det også at uteaktivitet og naturferdsel i kroppsøving skal gi grunnlag for naturglede, respekt for naturen og

miljøbevissthet. I tråd med dette utdyper Kunnskapsdepartementet seg slikt om læreplanverket for kroppsøvingfaget:

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen. Kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. I kroppsøving skal elevene håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap. Kroppsøving tar vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet, men stimulerer også til eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer. Kroppsøving fremmer kritisk tenkning om kroppsidealiser som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil. Uteaktivitet og naturferdsel gir grunnlag for naturglede, respekt for naturen og miljøbevissthet. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2)

Kroppsøving er derfor ikke bare et fag for fysisk aktivitet, men også en arena der elevene kan utvikle en dypere forståelse og respekt for naturen og miljøet i samspill med andre elever. Dette er spesielt relevant i lys av vår problemstilling som handler om kroppsøvingslæreres praktisering av uteaktivitet og naturferdsel for å fremme miljøbevissthet hos elever på mellomtrinnet og hvilken grad natursynet påvirker denne praksisen. Elever skal bruke nærområdet og utforske naturen. Naturopplevelser og trygg naturferdsel er sentrale elementer i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3).

2.1.2. LK06

Kroppsøvingfaget har en lang historie i Norge. Selv om kroppsøving er et fag som alltid har hatt egne læreplaner, har det vært uenigheter om innhold, undervisning og fagets egenart (Løndal, et al., 2021, s. 3). Vi presenterer LK06 for å gi et bredere og historisk perspektiv på innholdet i vår problemstilling. Ved å se på tidligere styringsdokumenter, kan vi forstå hvordan de har formet læreplanen vi ser i dag. I tillegg har informantene i denne studien erfaring med LK06. I dag utgjør den generelle delen av LK06 den overordnede delen av den nye læreplanen, LK20. Den generelle delen av LK06, som opprinnelig var bredt formulert, har blitt spesifikt tilpasset og integrert i de fagspesifikke læreplanene i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2015a). I LK06 og delen som beskriver formålet med kroppsøving

finner vi tidlig en intensjon om at kroppsøving skal være et allmenndannende fag. Kroppsøvingsfaget skal også motivere elevene til å ha en livslang bevegelsesglede og holde frem med en fysisk aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 2). LK06 understreker også den viktige rollen kroppsøvingsfaget spiller i å fremme fair play og respekt blant elever. I delen om kroppsøvingsfagets formål, blir det også nevnt hvordan kroppsøving bidrar til å forme selvfølelse, helse og livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 2).

Den generelle delen av læreplanen LK06 la stor vekt på å forstå forholdet mellom mennesker og naturen. Den formulerte også et ønske om å gå dypere inn i fag som kan bidra til denne forståelsen (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 22). Den generelle delen i LK06 gikk videre med å trekke frem viktigheten av glede over bevegelse og naturens storhet. Deretter gikk den generelle delen enda dypere i tilnærmingen til friluftsliv og trakk en sammenheng mellom kropp, sinn og tanke i beskrivelsen av friluftsliv. Avslutningsvis ble det poengtert at mennesker må ha forståelse for vår avhengighet til andre arter og en glede over alt naturliv (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 23). LK06 pekte tidlig på friluftslivets betydning i kroppsøvingsfaget, og viser til at undervisning i naturen er viktig for fagets formål. Kunnskapsdepartementet (2015b, s. 2) beskrev videre friluftsliv som en del av dannelsesprosessen og identitetsskaping i samfunnet. Kroppsøvingsfaget under LK06 var strukturert i fire hovedområder som igjen var delt opp i kompetansemål. Et av disse fire hovedområdene var friluftsliv og gjorde seg gjeldende fra 5. trinn og ut grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 2). I hovedområdet for friluftsliv ble det lagt vekt på å kunne ferdes i og verdsette naturen. Dette skulle oppnås ved å benytte seg av lokale tradisjoner av friluftsliv i nærmiljøet og ved å ha erfaring med å være i naturen til ulike årstider (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 3).

2.1.3. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)

Læreplanen er formet av sin tid, det samfunnet trenger, og de styringsmaktene som styrer landet når den utformes. Den fungerer, som vi har sett tidligere, som en føring fra styringsmaktene om hvordan de ser for seg at skolen bør være. I tillegg er det lærernes oppgave å tolke og implementere denne føringen i skolehverdagen (Sæle & Hallås, 2020, s. 53). Læreplanen kroppsøvingslærere skal forholde seg til i 2024 heter Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). LK20, er som alle nye læreplaner, preget av nasjonale

særtrekk, dagsaktuelle problemstillinger og kunnskap fra hele verden (Sæle & Hallås, 2020, s. 53).

Allerede i Meld. St. 20 ((2012-2013), s. 64) ble grunnlaget for LK20 lagt. Da kom det frem et ønske om å fornye deler av læreplanen. Målet var å oppdra elevene slik at de ikke bare ville lykkes, men også kunne håndtere fremtidige problemstillinger. Videre ble det dannet utvalg med Sten Ludvigsen som leder, utvalget skulle se på skolens innhold i lys av nettopp dette (Sæle & Hallås, 2020, s. 54). Gjennom NOU 2014:7, *Elevenes læring i fremtidens skole* og NOU 2015:8, *Fremtidens skole* presenterte Ludvigsen-utvalget sine analyser og sine tanker rundt endringer for fremtidens skole. I vurderingen av de to NOU-rapportene refererte Meld. St. 28 ((2015-2016), s. 8) til en ny læreplan for fagene som skulle være mer presis, samtidig opprettholde høy kvalitet og en ny generell del for å forbedre sammenhengen. Gjennom en bred demokratisk prosess tok Kunnskapsdepartementet imot innspill fra befolkningen og stortingsmeldingen for å sette sammen fagfornyelsen (Sæle & Hallås, 2020, s. 55).

Læreplanen vi forholder oss til i Norge i dag er Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Den er bygget opp av hvert enkelt fag sin læreplan og en overordnet del som bygger på tre hovedkapitler. Kapittel én tar for seg opplæringens verdigrunnlag, kapittel to tar for seg prinsipper for læring, utvikling og danning, og kapittel tre tar for seg prinsipper for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). For å gjennomføre opplæringens formål bidrar den overordnede delen til å peke ut retningen for opplæringen i alle fag. Derfor beskriver den overordnede delen grunnsynet som skal prege alle elementene i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Kroppsøvingsfagets læreplan tar for seg fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter i tillegg til kompetansemål. Alle de ulike delene blir her beskrevet i lys av kroppsøvingsfagets ansvar og muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-4). Neste del handler om hvordan læreplanverket forholder seg til natur, miljø og bærekraft, og hvorfor læreplanen er relevant for denne studien.

2.1.3.1. Natur, miljø og bærekraft i kroppsøving (LK20)

De mest relevante delene av læreplanen for denne studien handler om bærekraft, natur og miljøbevissthet. I kompetansemålene for kroppsøving på 5.-7. trinn fremkommer det at seks av elleve kompetansemål dreier seg om at elevene skal ferdes eller oppholde seg i naturen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Temaet for denne studien blir først tydelig omtalt i

den overordnede delen under avsnittet om opplæringens verdigrunnlag.

Kunnskapsdepartementet beskriver temaet «Respekt for naturen og miljøbevissthet» slik:

Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet. 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. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskers levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også vårt samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8)

Den overordnede delen av læreplanen vektlegger naturglede og respekt for naturen tett opp mot klima- og miljøbevissthet. Det er et ønske om at elevene skal tilegne seg kunnskap og forståelse for en sammenheng mellom disse faktorene. Ved å stimulere elevenes ønske om å ta vare på naturen og miljøet, kan dette bidra til at fremtidens generasjon tar bærekraftige og ansvarlige valg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Kapittel to omhandler prinsipper for læring, der den overordnede delen tar for seg skolens tverrfaglige tema. De tre ulike tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det vil være det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling som denne studien tar utgangspunkt i. Den overordnede delen beskriver bærekraftig utvikling slik: «Bærekraftig utvikling handler om å verne livet på jorden og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Senere i kapittel 2.5 vil denne studien gå inn på hvor bredt begrepet bærekraftig utvikling favner. Dette kommer også frem i den overordnede delen, der det er et mål å lære elevene hvordan sosiale, økonomiske og miljømessige forhold henger sammen, og hvordan disse påvirker bærekrafts utfordringene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

For å kunne konkretisere de ulike sammenhengene og problemstillingene rundt bærekraft, inneholder også læreplanen i kroppsøving en beskrivelse av hvordan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling kan praktiseres. Fokus på naturopplevelser som en del av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, er en tydelig tråd i læreplanen for kroppsøving. Naturopplevelser skal fremme trygg og bærekraftig ferdsel. I kroppsøvingsfaget skal elevene også lære at deres personlige valg har betydning for bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel

fremmer også trygg og bærekraftig ferdsel i sammenheng med naturopplevelser.

Uteaktiviteter og naturferdsel handler om at elevene skal bruke nærområdet i ulike årstider (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Avslutningsvis om fagets relevans og sentrale verdier trekker læreplanen frem betydningen av uteaktivitet og naturferdsel: «Uteaktivitet og naturferdsel gir grunnlag for naturglede, respekt for naturen og miljøbevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

2.2. Tidligere forskning

I nyere tid har myndigheter både i Norge og internasjonalt lagt mer vekt på forskning om naturen i kroppsøving. Dette har gitt oss mer kunnskap rundt naturen, samtidig som det gir bedre muligheter for å videreutvikle kunnskapen om naturens rolle for kroppsøving (Sæle & Hallås, 2020, s. 127). Løndal et al. (2021, s. 4) viser til et behov for å få en oversikt over hvilke temaer som er forsket på nasjonalt de siste årene innenfor kroppsøving og hvor tilgjengelige disse er for praksisfeltet. Kapittelet om tidligere forskning presenterer fem tidligere studier fra innland og utland. To av studiene er fra Norge, ett fra USA og to fra Australia. Studien tar for seg ulike tilnærminger til naturen i undervisningen, og konsekvens av barns møte med natur på kort og lengre sikt.

2.2.1. Idrett og aktivitet med bærekraft i sentrum.

I artikkelen "What would a deep ecological sport look like? The example of Arne Naess" fra Breivik (2019), diskuterer Breivik overgangen fra et menneskesentrert til et økosentrisk perspektiv på idrett gjennom Arne Næss sin dypøkologi. Denne formen for idrett kaller han dypøkologisk idrett. Breivik forklarer hvordan han kjente Næss personlig og ønsker å legge frem en dypøkologisk idrett på Næss sine premisser og trekker frem at Næss sine synspunkter kan være radikale og ekstreme for noen (Breivik, 2019, s. 2). Gjennom en dypøkologisk idrett vil det ikke være et skille mellom menneske og naturen, men heller et samspill mellom menneske og naturen (Breivik, 2019, s. 4). Ved å henvise til Næss sine tanker rundt idrett trekker Breivik (2019) frem viktigheten av å utvikle både det mentale og det fysiske gjennom idretten. Han hevder at hvis en fokuserer på å utvikle sine egne mentale og fysiske ferdigheter fremfor å konkurrere mot andre, vil gleden ved idretten øke på grunn av personlig fremgang (Breivik, 2019, s. 12).

Videre hevder Breivik (2019, s. 12) for at idretten bør fokusere på allsidighet fremfor spesialisering, slik at en bruker flere deler av kroppen og sinnet gjennom å utøve idretten i varierte fysiske og sosiale miljø. Deretter mener Breivik (2019) at lekenheten til idretten øker både variasjonen og gleden til idretten (Breivik, 2019, s. 12). Ved å prioritere aktiviteten og et indre engasjement fremfor en objektiv prestasjon kan det oppleves at kravet om perfekt utstyr, avanserte arenaer og fasiliteter avtar (Breivik, 2019, s. 13). Avslutningsvis trekker Breivik (2019, s. 17) frem hvordan bevisstheten for dypere økologisk forståelse kan økes dersom fokuset er på å fremme idrettsglede med enklere utstyrsbehov og fornybar holdning til idretten. Breivik (2019) sin studie har fokus på idrett og ikke kroppsøving. Likevel kan Breivik sin artikkel være med på å bevisstgjøre kroppsøvingslærere på hvordan en skal lage et minst mulig økologisk fotavtrykk når det utføres ulike aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen. I denne studien vil Breivik sin studie bidra med å drøfte kroppsøvingslærere sin tilnærming til uteaktiviteter og naturferdsel for å få frem en miljøbevisst holdning blant elevene.

2.2.2. Natur i bærekraftsundervisningen på videregående skole.

Leirhaug et al. (2020, s. 229) har gjennom sin artikkel «Naturopplevelser, miljøbevissthet og livsmestring i videregående skule» brukt aksjonsforskning med seks lærere og 215 elever ved tre ulike videregående skoler for å se om tolv timer med friluftsliv bidrar til å gi elevene kompetanse innen bærekraftig utvikling og livsmestring. Empirien i artikkelen kommer fra kroppsøving på Vg1 der 12 undervisningstimer ble gitt til friluftsliv (Leirhaug et al., 2020, s. 229). Det ble brukt både observasjon og fokusgruppeintervju på en skole og spørreskjema fra tre forskjellige skoler for å innhente data (Leirhaug et al., 2020, s. 230-231). Leirhaug et al. (2020, s. 233) viser til at elevene har ulike oppfatninger av sitt opphold i naturen, men forfatterne trekker frem hvordan elevene gjennomgående viser til naturen som kilde til stillhet, frihetsfølelse og sansebruk. Likevel var det både positive og negative opplevelser med oppholdet. Gjennom observasjon trekker Leirhaug et al. (2020) frem hvordan flertallet hadde en positiv utstråling der flere elever etter hvert gav naturen egenverdi. Dette til tross for at elevene ikke brukte mye av sin egen fritid på friluftsliv (Leirhaug, et al., 2020, s. 233).

Da fokusgruppeintervjuet tok for seg bærekraft og miljø-dimensjonen trakk noen av elevene frem hvordan de får mer kunnskap om naturen. Elevene trakk både frem hvor avhengig mennesket er av naturen for å overleve og hvordan egen livsstil er med på å påvirke naturen

og livet på jorda (Leirhaug, 2020, s. 234-235). Leirhaug et al. (2020, s. 238) konkluderte med at tolv timer friluftsliv er med på å gjøre en forskjell innen både livsmestring og bærekraft. Videre i artikkelen til Leirhaug et al. (2020) utfordres lærerutdanning og lærerforskning til å undersøke hvordan en kan lykkes med tilrettelegging for naturopplevelser slik at det blir lagt et grunnlag for læring og verdiskapning i møte med naturen.

2.2.3. Naturbaserte ekskursjoner i miljøundervisningen.

Ballantyne og Packer (2002) undersøkte konsekvensen av barns undervisning i naturlige omgivelser i Australia. Totalt deltok 424 elever i alderen mellom åtte og sytten år (Ballantyne & Packer, 2002, s. 229). Områdene som ble benyttet i undervisningen var en nasjonalpark, to statlige skoger, et nedslagsfelt for vann og et reservat for ville dyr. Metoden som ble brukt var spørreskjema både før og etter besøket. Med det kunne forskerne se hva elevene forventet, hva de lærte og hva som var med å endre holdningene til elevene under besøket (Ballantyne & Packer, 2002, s. 219). Studien bekrefter hvordan undervisning i naturlige miljø påvirket holdningene til elevene, og denne type undervisning kan være med på å påvirke elevenes fremtidige miljømessige atferd. Forfatterne hevder at det er viktig å tillate elever å følelsmessig engasjere seg i miljøet og miljøspørsmål, i stedet for å strukturere undervisningen for stramt med mål om å fremprovosere en kognitiv reaksjon.

Ballantyne og Packer (2002, s. 228-229) argumenterer videre for hvor viktig det er å legge til rette for et før- og etterarbeid blant elevene når de skal på ekskursjon. Det kan bidra til større engasjement blant elevene samtidig som de kan oppleve en større frihet i naturen under en ekskursjon (Ballantyne & Packer, 2002, s. 228-229). Avslutningsvis trekker Ballantyne og Packer (2002, s. 229) frem hvordan dyktige eksterne tjenester i skolen kan være en ressurs i miljøundervisningen som er med på å påvirke det elevene lærer.

2.2.4. Bærekraft effekten av naturferdsel som barn

Wells og Lekies (2006) skrev artikkelen «Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism» som undersøker hvordan møter med naturlige omgivelser i barndommen kan være med på å påvirke voksnes forhold til miljøvern (Wells & Lekies, 2006, s. 1). Wells og Lekies (2006) bruker datamaterialet av omtrent 2000 intervju over telefon med voksne mellom 18 og 90 år fra tettbygde strøk i USA (Wells & Lekies, 2006, s. 6-7). Gjennom å bruke strukturell ligningsmodellering fikk

forfatterne testet empirien opp mot en hypotesemodell (Wells & Lekies, 2006, s. 8). I artikkelen deler Wells og Lekies (2006, s. 13) naturmøter inn i vill natur som er ferdsel i naturlige omgivelser, overnattinger utendørs eller jakt og fiske. Den andre delen er en domestisert natur hvor en planter, høster og steller med planter inne- eller utendørs.

Funnene i artikkelen viser til at dersom barn har deltatt i enten vill natur eller domestisert natur før de fyller elleve år, er det betydelig større sjanse for å uttale positive miljøholdninger enn de som ikke har vært omgitt av slik natur. Wells og Lekies (2006) påpeker videre en forskjell ved at de som har deltatt i aktiviteter i vill natur, viser en større tendens til å utøve miljøvennlig atferd enn de som har brukt mesteparten av tiden sin i domestisert natur (Wells & Lekies, 2006, s. 13).

2.2.5. Naturens rolle i elevens kognitive og emosjonelle vekst

Dettweiler et al. (2022, s. 152) skrev en artikkel der de undersøkte hvordan utdanning utenfor klasserommet kunne påvirke barns fysiske og mentale helse. Hensikten med studien var å finne ut mer om hvordan utendørs undervisning, spesielt i skog og natur, kunne hjelpe barn å bli bedre til å håndtere stress og hvordan det kan bidra til hjernens utvikling (Dettweiler et al., 2022, s. 152). Studien utforsket hvordan tilrettelegging for elevenes autonomi og fysisk aktivitet kunne påvirke deres naturlige stresshåndtering og bidra til hjernens utvikling utenfor det tradisjonelle klasserommet. Dettweiler et al (2022, s. 152) hadde med 48 elever på 5. trinn og 6. trinn og gjennomførte studien én dag per uke i en skog over et skoleår (Dettweiler et al., 2022, s. 152). Dettweiler et al. (2022, s. 164) mente at undervisning der elevene følte frihet, kunne hjelpe hjernen til å utvikle seg, og at å lære i naturen kan forbedre kroppens systemer for å håndtere stress. Funnene fra studien viste at læring i naturen med valgfrihet fremmer kognitiv utvikling og at det har en positiv innvirkning på hvordan barn håndterer stress (Dettweiler et al., 2022, s. 164-165).

2.3. Bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling er et begrep vi daglig hører og er nylig implementert i LK20. Begrepet bærekraftig utvikling ble først tatt i bruk i *Vår felles framtid*. Dette er en rapport som ble utviklet i 1987 av verdenskommisjonen for miljø og utvikling med Gro Harlem Brundtland i spissen, også kalt Brundtland-kommisjonen (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987). Rapporten har påvirket politikken i Norge, noe vi ser igjen i LK20. Både den

overordnede delen av læreplanen og læreplanen i kroppsøving har viet stor plass til bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet 2017; Kunnskapsdepartementet 2019). I den overordnede delen blir bærekraftig utvikling definert slik: «Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Bærekraftig utvikling er satt sammen av tre ulike, men likestilte dimensjoner: økonomi, natur og miljø og samfunnsforhold (Sinnes, 2021, s. 29). Dette viser hvordan bærekraftig utvikling strekker seg langt utover bare miljøvern (Heggen, 2015, s. 119). I tråd med dette trekker Holden og Linnerud (2021, s. 15) frem hvordan fattigdom, rettferdighet og miljø henger tett sammen i et bærekraftperspektiv og ikke kan trekkes frem hver for seg. På en annen side mener de ideen om bærekraftig utvikling er å se sammenhengen mellom dimensjonene og hvordan de påvirker hverandre og representerer flere sider av samme hovedutfordring. Bærekraftig utvikling er også et valg hvert menneske og organisasjon må ta. Hvert menneske må finne sin egen grunn for å strekke seg etter en bærekraftig utvikling (Holden & Linnerud, 2021, s. 16).

Brundtland-kommisjonens definisjon av bærekraftbegrepet beskriver bærekraft slik: «Bærekraftig utvikling er utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42). Kunnskapsdepartementet (2017, s. 15) støtter seg på Brundtland-kommisjonens definisjon av bærekraft i den overordnede delen som beskriver det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Hovedfokuset er å dekke menneskets behov både nå og senere (Hallås et al., 2019, s. 3). Sinnes (2021, s. 37) trekker frem muligheten til å endre menneskets grunnleggende syn på hvordan vi betrakter naturens egenverdi i bærekraftspørsmålet. Sinnes (2021, s. 37) stiller også spørsmål om menneskets potensial til å tilpasse seg naturen for naturens skyld eller om en skal tilpasse seg naturen slik at vi kan fortsette å tilfredsstille våre egne behov.

Det er flere som velger å se på bærekraft med naturens behov i sentrum. Sinnes (2021, s. 33) er blant de som viser til hvordan menneskets syn på naturen og menneskets rolle i naturen er med på å bestemme hvordan det enkelte individ vurderer noe som bærekraftig eller ikke. Kvivesen (2023, s. 111-112) henviser til at bærekraftig utvikling er avhengig av å ha forbindelse med alt annet som lever i dag og argumenterer for at dette er en økosentrisk

tilnærming til bærekraftig utvikling. Tankene rundt bærekraftig utvikling som nevnt over, deler likheter med Næss (1976, s. 23) sin økosofi, som viser sammenhengen og gjensidig avhengighet mellom alle elementer i biosfæren.

Bærekraftig utvikling har et mål om å ha en vedvarende utvikling samtidig som en tar hensyn til økonomi, natur og miljø og samfunnsforhold. I en slik prosess er verden avhengig av å se disse dimensjonene i sammenheng (Sinnes, 2021, s. 29). I tillegg til læreplanen i kroppsøving sitt ønske, om å benytte seg av fagets unike mulighet til å fremme bærekraftige holdninger gjennom naturferdsel og naturopplevelser, er hovedfokuset i bærekraftsundervisningen i kroppsøvingsfaget rettet mot miljø dimensjonen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Natur- og miljødimensjonen legger vekt på å redusere menneskeskapte klimagassutslipp og tap av naturmangfold. Alle klimautfordringene gjør at verdenssamfunnet endrer seg og skaper størst uro for de fattigste (FN-sambandet, 2023a).

2.3.1. FNs-bærekraftsmål

FN har skissert 17 bærekraftsmål som skal fungere som en felles rød tråd på hva FN forventer av land, organisasjoner og mennesker skal strekke seg etter for å skape et mer bærekraftig samfunn. Gjennom å bruke bærekraftsmålene som en felles retning for hvordan verden skal handle, ønsker FN å stoppe klimaendringene, utrydde fattigdom og bekjempe ulikhet innen 2030 (FN-Sambandet, 2023b). Denne studien vil ikke ta for seg alle bærekraftsmålene. Studiens omfang er en grunn for denne begrensningen. I tillegg ønsker denne studien å ha fokus på den delen av bærekraftig utvikling som den formelle læreplanen i kroppsøving har størst fokus på som er natur- og miljø dimensjonen av bærekraft (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sæle et al. (2019, s. 19) fremhever at det er en sterk tradisjon i Norge og i det norske skolesystemet for å forvalte naturen bærekraftig. Dette kommer av en langvarig tradisjon for tilknytning til naturen og praksisen med å ferdes i naturen. Videre vil dette delkapittelet gå nærmere inn på FNs fire miljømål:

Mål 12: Ansvarlig forbruk og produksjon legger vekt på ansvarlig bruk og effektivt uttak av naturressurser til produksjon. Videre setter mål 12 fokus på forbrukeren sin totale avfallsmengde og matsvinn og betydningen av offentligheten sine innkjøp. Målet har også en viktig dimensjon med seg der de etterspør relevant informasjon slik at enkeltindividene i samfunnet kan ta de rette valgene (Holden & Linnerud, 2021, s. 49).

Mål 13: Stoppe klimaendringene handler om å umiddelbart agere for å stoppe klimaendringene og konsekvensene av dem. Deler av dette målet grunner i Parisavtalen som satte som mål at den globale oppvarmingen ikke øker mer enn 1,5 grad og et ønske om at nettoen på klimautslipp blir null innen 2050 (FN-Sambandet, 2023b).

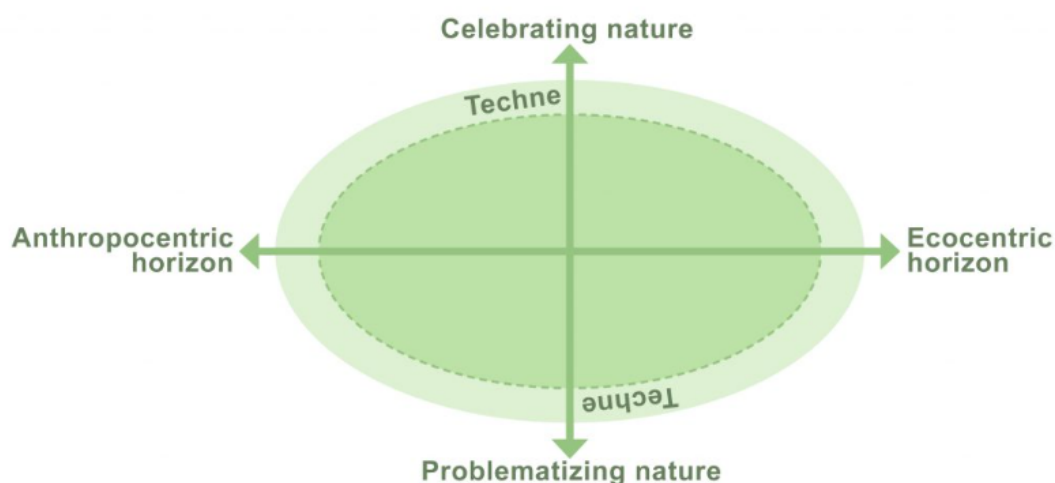
Mål 14: Livet i havet viser en bærekraftig tilnærming til havets ressurser. Dette argumenteres med havets sentrale rolle for livet på jorden. Delmålene består av ulike tiltak for å redusere tap av naturmangfold og begrensinger av menneskeskapte klimautfordringer (FN-Sambandet, 2023b).

Mål 15: Livet på land trekker frem ulike aspekter ved livet på land. Økosystemenes beskyttelse og evnen til å gjenopprette å ha en bærekraftig bruk av økosystem er sentral. Bærekraftsmålet trekker også frem viktigheten av en bærekraftig skogforvaltning og bekjempelse av ørkenspredning. Vedlikehold av det biologiske mangfoldet og stanse tap av artsmangfold står også sentralt (FN-Sambandet, 2023b).

Selv om studien støtter seg til FNs bærekraftsmål er det viktig å trekke frem at bærekraftsmålene ikke er uten kritikk. Det argumenteres for at det er for få tallfestede mål, dette vises tydelig i mål 14 Livet i havet og mål 15 Livet på land. Det er også kritikk mot at det er for mange mål i tillegg til at det ønskes en prioritert rekkefølge på målene (Holden & Linnerud, 2021, s. 52). Bærekraftsmålene har også fått kritikk for å være lite konkrete og til tider motstridende. Her trekkes spesielt utfordringen med økonomisk vekst opp mot klimautfordringene frem (Sinnes, 2021, s. 40).

2.4. The Nature in Culture Matrix

Nature in Culture (NatCul) matrisen er konstruert av forskningsgruppen Nature in Children's Literature and Culture (NaChiLitCul) ved Høgskulen på Vestlandet. NatCul Matrisen er laget for å kunne analysere og diskutere ulike tekster og kulturer i barns møte med naturen (Goga et al., 2018, s. 12). I tillegg til litteratur har forskergruppen NaChiLitCul benyttet matrisen til å vurdere utendørs undervisning og barns inntrykk gjennom dette møte med naturen (Goga et al., 2018, s. 13). I NatCul matrisen er den ene aksene bygget på hvordan en forstår og opplever naturen og den andre aksene bygget på hvor mennesket plasserer seg og er i naturen (Goga et al., 2018, s. 12).



Figur 1. The Nature in Culture Matrix (Goga et al., 2018, s. 12).

NatCul matrisen er satt sammen av to akser. En horisontal og en diagonal akse. Den diagonale aksene strekker seg fra et feirende natursyn i toppen til et problematiserende natursyn i bunn. Den feirende enden av den vertikale aksene representerer naturen som idyllisk, vakker og smakfull. Den problematiserende enden av den vertikale aksene ser heller på naturen som problematisk, ødelagt eller farlig (Hallås, et al., 2019, s. 11; Sæle, et al., 2019, s. 3). Den horisontale aksene strekker seg fra et antroposentrisk (menneskelig) natursyn til et økosentrisk (helhetlig) natursyn. Den antroposentriske delen setter menneske i sentrum og retusjerer verdien til det ikke-menneskelige til å bare være en instrumentell verdi. Den økosentriske delen fremmer en verdi av helheten og setter alt i et økosystem like høyt. Mennesket har også en verdi i den økosentriske delen, men på lik linje med alt annet. Med den økosentriske delen vil det ikke-menneskelige også ha en egenverdi (Quinn et al., 2015, s. 895).

NatCul matrisen er omkranset av et felt som kalles «techne». Techne-feltet er en representasjon for hvordan kultur og teknologi er med på å forme menneskets syn på naturen. Dette kan formes av kulturelle betingelser, forforståelse, normer og ideer. Dette gjør at ulike mennesker kan oppleve naturen ulikt (Lund, 2022, s. 26). For eksempel kan kroppsvinglærer ha et problematiserende natursyn på bratt terreng der han oppholder seg med elevene, mens en fjellklatrer vil ha et mer feirende natursyn på et bratt terreng.

2.4.1. Kroppsøving: The Nature in Culture Matrix

Innenfor kroppsøving feltet er NatCul matrisen brukt for å analysere og diskutere ulike fenomener med hovedvekt på lærerstudenters erfaringer og hvilken undervisningspraksis de opplever (Hallås, et al., 2017; Hallås et al., 2019; Sæle, et al. 2019; Lund, 2022).

Lund (2022, s. 21-24) undersøker åtte friluftslivstudenter sitt forhold til naturen gjennom deres beskrivelse av sitt eget friluftsliv. Empirien blir samlet inn ved hjelp av intervjuer og diskutert og analysert ved å bruke NatCul matrisen. Informantene i artikkelen blir plassert i en antroposentrisk tilnærming der Lund også argumenterer for en gjeldende natur-kultur dikotomi. Dikotomien viser til et skille mellom livet i menneskelig kultur og livet i naturen. Videre argumenterer Lund for å strekke seg mot en mer økokritisk tilnærming for å skape et mer bærekraftig forhold til naturen, og at fremtidige lærere må ha kunnskap om verdien språket har når en kommuniserer menneskets forhold til naturen. Da kan en heller se natur og kultur som helhet og ikke som dikotomi. Avslutningsvis viser artikkelen til behov for forskning på praktiske konsekvenser ved bruk av en økosentrisk forståelse av forholdet mellom naturen og menneske i friluftsliv og utendørsundervisning, noe som kan gi større innsikt i bærekraftsundervisningen (Lund, 2022, s. 34).

Sæle et al. (2019, s. 19-22) sin artikkel tar for seg fem lærerstudenter som skal plassere seg selv to steder i NatCul matrisen, den ene plasseringen basert på skolegang, den andre basert på fritid og opphold i naturen utenom skolegang. I tillegg til dette ble refleksjonsnotater skrevet av studentene drøftet i lys av NatCul matrisen. Tendensen i funnene er at både studentenes skolegang og oppvekst viser til et antroposentrisk og feirende natursyn. Funnene gir forfatterne grunnlag for å argumentere for en endring i miljøpedagogikken. Forfatterne fremmer en økosentrisk pedagogikk, som fokuserer på miljøet fremfor menneskesentret tilnærminger, for å takle globale miljøutfordringer effektivt. Forfatterne forteller også at Arne Næss sine tanker om økofilosofi som en variant av økosentrisk natursyn. I dette natursynet er det ikke noe skille mellom mennesket og naturen. Artikkelen argumenterer også for at det trengs en større debatt rundt miljøspørsmål og hvordan elever i norsk skole kan bli aktive aktører i diskusjonen om miljøet. Bak disse argumentene ligger en bekymring for et forvitrende kunnskapsgrunnlag rundt menneskets rolle i naturen og vår kulturhistoriske kunnskap til naturen blir mindre og mindre (Sæle et al., 2019, s. 20).

Hallås et al. (2019, s. 1) tar også for seg høyskolesektoren. Forskergruppen NaChiLitCul ved Høgskulen på Vestlandet undersøker oppfattingene av naturen i planverkene til mat og helse

og kroppsøving i den femårige grunnskoleutdanningen. For å analyse planverkene brukte artikkelen analyseverktøyet NVIVO og relevante ord som naturen, menneske, ressurs og klima. Funnene tyder på at de fleste ordene blir brukt i en antroposentrisk kontekst. Likevel er det en tendens til en økosentrisk tilnærming i bruken av begrepene bærekraft og friluftsliv, men også her finner artikkelen spor av et antroposentrisk natursyn. Funnene blir diskutert i lys av NatCul matrisen. Forfatterne ønsker med sin artikkel å skape en bevisstgjøring og refleksjon som kan legge et grunnlag for å strekke seg etter en mer økosentrisk tilnærming i fagene mat og helse og kroppsøving på høyskolenivå. Videre argumenter de for å gå vekk fra en antroposentrisk forståelse til en forståelse der menneske ser på seg selv som en del av naturen på alle læreplannivå i grunnskolelærerutdanningen. Avslutningsvis oppfordrer artikkelen til ytterligere forskning på framstillingen av bærekraft og naturen i undervisningen, samt hvordan fremtidige lærere kan bidra til å øke miljø- og språkbevisstheten blant unge. Det er også behov for å se på didaktiske valg i undervisning og hvordan disse valgene kan operasjonaliseres (Hallås et al., 2019, s. 17-18).

NatCul matrisen er også brukt utenfor UH-institusjoner. Hallås et al. (2017, s. 307-312) observerte og utforsket hvordan naturen blir presentert i undervisningspraksisen en undervisningsdag på 8. trinn. Dette var en tverrfaglig dag der elevene oppholdt seg ved, i og på sjøen. Undervisningsdagen ble ledet av lærere som hørte til elevgruppen og eksterne ressurspersoner. Forskerne brukte både observasjon, feltnotater og deltakende observasjoner. Funnene i observasjonen og feltnotatene ble analysert og diskutert i lys av NatCul matrisen. Drøftingen handlet om at elevene sine møter med naturen stort sett er preget av et antroposentrisk og feirende natursyn. Det argumenteres også for at det var flere muligheter for dypere refleksjon rundt naturen og klimaspørsmålet som ikke ble utnyttet. Artikkelen argumenterer også for å bruke læringssituasjonene i naturen aktivt, spesielt om en kan sette sammen naturopplevelser og vern av naturen. Hallås et al. beskriver at det vil være behov for kunnskap om hvordan bærekraft kan bli en del av den oppfattede og gjennomførte læreplanen i norsk skole (Hallås et al., 2017, s. 314-315).

2.5. Dialogisk undervisning

Refleksjoner rundt natur, miljø og bærekraft gjennom undervisningen kan spille en sentral rolle i elevenes tilegnelse av bærekraft kompetanse. Læreplanen i kroppsøving understreker fagets rolle i å fremme forståelse for individets påvirkning på jordens liv og bærekraftig

utvikling, både lokalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Opplæringens verdigrunnlag presenterer hvordan den overordnede delen trekker frem viktigheten av at elevene utvikler bevissthet til sitt eget levesett og hvordan dette er med på å påvirke naturen og den bærekraftige utviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

For å kunne utvikle en generell bevissthet, forståelse og refleksjon trekker Børresen (2016, s. 89) frem viktigheten av menneskets formulering av hva en forstår og ikke forstår gjennom dialog med andre. Hun fremhever elevens tanker ikke er fullstendig utviklet i det øyeblikket de blir uttalt, men heller utformes og modnes gjennom respons og dialog fra andre. I en dialogbasert undervisningsmetode deltar både lærere og elever aktivt. Slike dialoger er både mellom lærer og elever, og innad blant elevene. Målet med dialogisk undervisning er å samarbeide om å finne løsninger på de utfordringene en støter på (Christensen & Stokke, 2015, s. 10-11). Børresen (2016, s. 90) påpeker utfordringene med dialogisk undervisning og hvordan lærere ofte unngår denne metoden grunnet mangel på didaktisk kompetanse, uvitende om den store faglige gevinsten elevene kan miste. Dialogisk undervisning stiller høye krav til lærerens faglige og relasjonelle kompetanse, noe som skiller den dialogiske undervisningen fra den dagligdagse samtalen (Christensen & Stokke, 2015, s. 10-11). Lærerens oppgave er å fremme ideer og perspektiver, samtidig som de motiverer og støtter elevene i å takle utfordringer uten å unngå dem. For å lykkes med dette, må læreren være klar over sin rolle som samtaleleder og opprettholde en strukturert tilnærming i den dialogbaserte undervisningen (Børresen, 2016, s. 90).

2.5.1. Økokritiske dialoger

Over tid har arbeidet med økokritikk i norske skoler vist et behov for å fremme struktur i dialogisk undervisning som omhandler økokritikk og natursyn. Gjennom å sette sammen dialogisk undervisning og økokritikk er *økokritiske dialoger* kommet frem som en ny tilnærming til økosentrisk undervisning (Goga et al., 2023a, s. 1432). Ved å anvende økokritiske dialoger i undervisningen er målet å utvikle evnen til kritisk tenkning og en kompetanse for samarbeid. På dette viset kan det dannes dypere forståelse og refleksjon rundt forholdet mellom menneske og natur. Økokritiske dialoger ønsker ikke å avgrense dialogene til å gjelde bare mellom mennesker, men også med menneskets interaksjon med andre arter og materier som mennesket samhandler med (Goga et al., 2023a, s. 1433). For å bruke

økokritiske dialoger, er målet å skape et økokritisk dialogisk rom (Goga et al., 2023b, s. 16-17). Dette krever en grundig forståelse av dialogbegrepet.

Denne studien støtter seg på Calcagni og Lago (2018, s. 2) sin forståelse av dialog i en utdanningssammenheng. De trekker frem at dialog inneholder viktige egenskaper og verdier for utdanningen i sin verbale og ikke-verbale utveksling av ytringer. En vanlig samtale derimot består av en mer tilfeldig utveksling av ord (Calcagni & Lago, 2018, s. 2). Det økokritiske dialogiske rommet er satt sammen av et komplekst samspill av erfaringer og perspektiv på naturen. Den kritiske delen handler om å forholde seg til naturen og miljø- og klimadebatten (Goga et al., 2023b, s. 17). Denne studien tolker det økokritiske dialogiske rommet som en situasjon der det dannes et ønske om å ha verbale og ikke-verbale utvekslinger av ytringer mellom ulike deltakere av faglig kvalitet. Samtidig som deltakerne må bruke den økokritiske delen til å sette sammen sine erfaringer, perspektiv og meninger som omhandler naturen til å forholde seg til naturen og debatten rundt klima og miljø. For å anvende økokritiske dialoger i undervisningen, har Goga et al. (2023b) laget et rammeverk med ulike spørsmål. Rammeverket består av fire ulike parametere som skal vurderes i undervisningen. De ulike parametere er sted, deltakere, tilrettelegging og materiale (Goga et al., 2023b, s. 19).

I bruk av økokritiske dialoger kan *sted* være med på å fremme en miljømessig tenkemåte. I denne studien vil de ulike stedene være i naturen. Lærerne må tenke didaktisk i valg av sted for å kunne legge til rette for en økokritisk dialog (Goga et al., 2023b, s. 20). Områdene som blir valgt kan bidra til dannelsesprosesser og nytenking rundt miljøspørsmålet. Det kan være steder som er kultivert av mennesker, eller steder med mindre inngrep. Stedene som blir valgt kan både legge til rette for og legge føringer for økokritiske dialoger (Goga et al., 2023a, s. 8).

Neste parameter er *deltakere* (Goga et al., 2023b, s. 19). I tråd med studien vår vil dette være kroppsøvlingslærere og elever. Kroppsøvlingslæreren og elevene kan også være i interaksjon med arter og materie rundt. Dette kan for eksempel være fugler, insekter, trær og steiner. Dersom det er aktuelt, kan andre arter og materier være en del av deltakerne i en økokritisk dialog. Alle menneskelige deltakere, arter og materier vil i en økokritisk dialog kunne gi svar og nye ytringer til dialogen (Goga et al., 2023b, s. 19-20). Økokritisk dialog kan da skape bevissthet rundt alle arter og materier sin relevans og deltakelse i naturen (Goga et al., 2023a, s. 1437-1438).

Den tredje parameteren er *tilrettelegging* og handler om hvordan en kan legge til rette for deltakelse i økokritiske dialoger. Kroppsøvingslæreren sin rolle i forhold til denne parameteren er å ta innover seg hvordan etablerte tankefigurer og kulturelle figurer er med på å påvirke de dialogiske møtene (Goga et al., 2023b, s. 20). Det er ikke nødvendigvis slik at ytringene i en økokritisk dialog må være verbale. Gjennom sansing eller bevegelse i naturen kan opplevelsen gi likheter og ulikheter som kan bidra til dialog mellom deltakerne i det økokritiske rommet læreren ønsker å skape (Goga et al., 2023a, s. 1438). I tilrettelegging stilles to sentrale spørsmål; hvordan kan vi ta del i økokritiske dialoger? Og hvordan kan vi legge til rette for deltakelse i økokritiske dialoger? (Goga et al., 2023b, s. 19; Goga et al., 2023a, s. 1437).

Materialet er den siste parameteren og tar for seg det faglige innholdet i den økokritiske dialogen. Materiale er en parameter som er med for å stille spørsmål til hva de økokritiske dialogene tar opp, med vekt på faglighet og relevans for det økokritiske. Her vil det gjerne være dialoger som vurderer menneskets og naturens interaksjon og samspill med hverandre (Goga et al., 2023b, s. 20). I materiale kommer begrepet «techne» frem. Viktigheten av å være bevisst på våre egne tanke- og fremstillingsmåter i møte med naturen er sentral når en vurderer hva materialet i en økokritisk dialog skal inneholde (Goga et al., 2023b, s. 20). I en økokritisk dialog kan techne hjelpe oss med å forstå hvordan vi tenker på og framstiller naturen. Techne kan forme hvordan både elever og lærere oppfatter, samhandler med, og forstår naturen. Dette skjer gjennom språket vi snakker, de visuelle inntrykkene vi får, og de teknologiske verktøyene vi anvender i vår verden (Goga et al., 2023a, s. 1438).

For å kunne benytte økologiske dialoger i undervisningen er ikke kroppsøvingslæreren avhengig av å bruke alle parameterne til enhver tid. De ulike parameterne er uavhengig av hverandre (Goga et al., 2023a, s. 1439). De fire parameterne skal være et verktøy som kan brukes for å strukturere økokritiske dialoger til å utfordre deltakerne kognitivt innen dagsaktuelle miljøspørsmålene (Goga et al., 2023b, s. 19). Børresen (2016, s. 89) forklarer hvordan dialoger kan være med på å skape refleksjon. Økokritiske dialoger legger til rette for dialogisk undervisning i naturen og kan dermed være en tilnærming for å kunne skape kritiske refleksjoner gjennom samarbeid og samspill mellom ulike miljøer og deltakere.

Det er også viktig å være bevisst på at økokritiske dialoger kan bidra til å praktisere relevant og reell bærekraftundervisning til de ulike klimautfordringene (Goga et al., 2023a, s. 1438).

Det er flere sammenhenger mellom økokritiske dialoger og NatCul matrisen. NatCul matrisen kan fungere som en figurativ tilnærming for å danne økokritiske dialoger. Matrisen kan bidra til sentrale spørsmål i den økokritiske dialogen. For eksempel kan den aktualisere om noe tilhører et feirende eller problematiserende natursyn og om noe tilhører økosentrisk eller et antroposentrisk natursyn (Goga et al., 2023b, s. 20). Ved å kjenne til NatCul matrisen kan lærere og elever reflektere og bygge opp en metakunnskap rundt temaene som blir trukket frem ved hjelp av en økokritisk dialog (Goga et al., 2023a, s. 1438).

2.6. Læringsteori - John Dewey

Denne studien inkluderer læringsteori fra John Dewey for å underbygge hvordan elevene kan tilegne seg miljøbevissthet gjennom å erfare i naturen. John Dewey (1916/2001, s. 53) forklarer nemlig at erfaringens natur kan forstås ved å legge merke til at den omfatter et aktivt og et passivt element som er kombinert på en spesiell måte. På den aktive siden handler erfaring om å forsøke. På den passive siden er erfaring å bli utsatt for konsekvensene av våre handlinger. Denne dynamikken mellom handling og konsekvens er sentral i Deweys forståelse av læringsprosess (Dewey, 1916/2001, s. 53). Dewey argumenterer for at læring oppstår når aktiviteter fører til en forandring som blir reflektert tilbake på mennesker, slik at det skjer en forandring med personen selv (Dewey, 1916/2001, s. 53). Dewey fortalte også at menneskets tenkning fører til kunnskap og bidrar til menneskelig utvikling, en prosess som er forankret i menneskets evne til å reflektere over og engasjere seg i omgivelsene rundt menneskene. Dewey så på denne syklusen som består av erfaring, refleksjon, og læring som grunnlaget for all pedagogikk. Han understreker hvor viktig det er å skape et læringsmiljø som fremmer kritisk tenkning (Dewey, 1916/2001, s. 66).

3.0. Metode

3.0.1. Introduksjon til metode

I studien vår undersøkte vi hvordan uteaktivitet og naturferdsel kan øke miljøbevisstheten hos elever på mellomtrinnet, ved å intervjuer med kroppsøvingslærere. Vi valgte en kvalitativ metode for å få innsikt i lærernes erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Hensikten med dette kapitlet er å vise fremgangsmåten vår og begrunne valg som har blitt tatt i løpet

av studien. Vi har hatt en induktiv tilnærming, der vi hadde muligheten til å finne teori basert på analysen av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 184; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Etter å ha vurdert flere metoder, inkludert Ankers (2021, s. 66) sine fire faser med analyse, valgte vi tematisk analyse av Braun og Clarke (2006) som vår analytiske metode. Ved denne tematiske analysen hadde vi en refleksiv tilnærming, der vi hadde mulighet til å være fleksibel og uavhengig av teoretiske rammer. Refleksiv tematisk analyse ga oss også muligheten til å se på individuelle opplevelser knyttet mot sammenhengen av naturferdsel og miljøbevissthet og samtidig se på mønstre på tvers av deltakerne (Braun & Clarke, 2021, s. 41).

3.0.2. Vitenskapsteoretisk grunnlag

Studien vår tok utgangspunkt i et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv. Dette perspektivet handler om å forstå alle erfaringer gjennom andre enkeltindividers livsverden. I vår sammenheng handlet det om å studere og forstå informantenes individuelle erfaring ved å sette oss inn i deres praktisering av uteaktiviteter og naturferdsel for å fremme miljøbevissthet hos elever på mellomtrinnet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). I tråd med fenomenologien søkte vi å forstå informantenes subjektive opplevelser og refleksjoner over hvordan de oppfatter og formidler miljøbevissthet. Denne tilnærmingen bidro til å sette lys på informantenes personlige interesse og de pedagogiske metodene de anvender for at elevene skal tilegne seg kunnskap relevans til studiens problemstilling. Vi var klar over at informantenes opplevelser kan være formet av deres individuelle forforståelser og pedagogiske tilnærminger, noe som fenomenologien gir rom for å utforske på en meningsfull måte (Thagaard, 2018, s. 36). Videre støttet vi oss til den hermeneutiske tilnærmingen for å tolke og forstå de underliggende meningene i informantenes utsagn. Gjennom en hermeneutisk analyseprosess reflekterte vi over informantenes beskrivelser, deres pedagogiske valg, og hvordan disse bidro til å fremme miljøbevissthet hos elever (Dalland, 2017, s. 45; Thagaard, 2018, s. 37). Ved å anvende det dobbelte hermeneutiske perspektivet, var vi i stand til å tolke virkeligheten basert på lærernes svar, samtidig som vi reflekterte over vår egen forforståelse og hvordan den påvirket vår tolkning av dataene. Denne prosessen av kontinuerlig refleksjon og kritisk vurdering av både informantenes og våre egne forforståelser er viktig for å forstå praksisen rundt uteaktiviteter og naturferdsel for å fremme miljøbevissthet i kroppsøving (Thagaard, 2018, s. 39).

3.0.3. Avklaring av vår forforståelse

I definisjon av begrepet forforståelse har vi støttet oss til Malterud;

Forforståelse er den ryggsekken vi bringer med oss inn i forskningsprosjektet, før prosjektet starter. Innholdet i denne ryggsekken påvirker hele veien måten vi samler, leser og tolker våre data på. Dette er en bagasje som i beste fall kan gi næring og styrke til prosjektet og fungere som en matpakke, men som i verstefall kan bli en tung bær som gjør at vi bør avbryte reisen fordi alt handler om det vi bærer med oss, og om ikke det vi ser langs veien. (Malterud, 2017, s. 44-45)

Forforståelsen vår var formet av personlig erfaring med friluftsliv og faglig bakgrunn innen vårt pedagogiske utdanningsfelt. Vi tror at tidlig erfaring med naturen er viktig for å utvikle miljøbevissthet hos barn. Det er en oppfatning som er forankret i både personlige erfaringer og i pedagogisk teori som vektlegger praktisk- og opplevelsesbasert læring.

Vi var klare over at vår egen forståelse kunne være begrenset, siden den er subjektiv og kan inneholde et idealistisk syn på naturens plass i undervisningen. Den vanligste fallgruven er at forforståelsen overgår budskapet fra det empiriske materialet. For å sikre at eventuelle skjevheter som kunne oppstå fra forforståelsen ikke skulle gå utover validiteten, ble vi enige om å støtte oss til en refleksiv tilnærming fra Braun og Clarke (2021) gjennom hele prosessen. Tilnærmingen sikret at vi var åpne for nye perspektiver fra kroppsøvlingslærerne vi samarbeidet med, og vi var kritiske til egne forutinntatte meninger (Braun & Clarke, 2021, s. 5; Malterud, 2017, s. 45). Et tiltak vi gjorde for å ha en refleksiv tilnærming og jevnlig vurderte vår rolle som forskere, var at vi tidlig i prosjektets fase dokumenterte våre personlige erfaringer og tanker om prosjektets mål. Under forskningsprosessen brukte vi aktivt disse notatene som et verktøy for å analysere datamaterialet.

Vår felles bakgrunn fra kroppsøving og en felles interesse for naturen som en læringsarena, styrket vår tro på at denne studien skulle bli nyttig (Thagaard, 2018, s. 189). Som et forskerteam på to personer, var det essensielt å være bevisste på hverandres forforståelser. Dette bidro til en klar forståelse av våre meninger, noe som vi anser som viktig i utviklingen av vår studie (Dalland, 2017, s. 79). Ved å anerkjenne hvordan vår bakgrunn for naturen og interesser og verdier kunne påvirke studiens utvikling og innhold, sikret vi en grundig og

reflektert tilnærming til både problemstillingens utforming, analysen og diskusjonen av resultatene.

3.1. Metodisk tilnærming

3.1.1. Utvalgskriterier

Fem informanter ble intervjuet for å belyse studiens problemstilling. En forutsetning for vårt kvalitative utvalg var at antall deltakere ikke skulle være større enn at det var mulig å gjennomføre en grundig analyse (Thagaard, 2018, s. 56). Utvalget av informanter ble sikret opp mot kriteriene for å innhente dybdekunnskap fra ulike perspektiver. Inkluderings- og ekskluderingskriterier for utvalget var formålsstyrt og knyttet til studiens problemstilling, der vi undersøkte hvordan et utvalg kroppsøvingslærere praktiserer uteaktiviteter og naturferdsel for å fremme miljøbevissthet og hvilken grad natursynet påvirket denne praksisen.

Inklusjonskriteriene for utvalg av informanter var at de både arbeidet som kroppsøvingslærer på mellomtrinnet og at de hadde erfaring med LK06 og LK20 tett opp mot kroppsøvingsfaget. I tillegg at de hadde erfaring med undervisning utendørs i kroppsøving. Eksklusjonskriteriene var at de ikke hadde erfaring med kroppsøving og ingen erfaring med mellomtrinnet. I tillegg ble nyutdannede ekskludert.

I en lengre prosess med å finne aktuelle informanter, utviklet vi et større personnettverk som hadde kompetanse som utfylte inkluderingskriteriet vårt. Ved strategisk utvelgelse av deltakere basert på kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen, møtte vi på utfordringer med å sikre tilstrekkelig antall deltakere. På bakgrunn av dette endret vi inklusjonskriteriene til at de ikke måtte jobbe som kroppsøvingslærer, men at de har hatt lang erfaring med kroppsøving på mellomtrinnet. En slik prosess karakteriseres som en organisk praksis. På denne måten kunne vi styrke vår studie gjennom å øke utvalgets egnethet for å utvikle forståelsen av det vi studerer (Thagaard, 2018, s. 54).

3.1.2. Rekrutteringsfasen

I startfasen av rekrutteringen begynte prosessen med å avgrense med inklusjons- og eksklusjonskriterier som skulle være med på å gi studien vår faglige, sterke informanter. Når rekrutteringen begynte, så fant vi ut at det ikke var hensiktsmessig å sende formelle

henvendelser til skoler eller tilfeldige lærere. Dette var på bakgrunn av at prosjektets formål handlet mer om personlig interesse og nye kjerneelementer som uteaktiviteter og naturferdsel som ble implementert i LK20. Derfor benyttet vi oss av en seleksjonsmetode som sikret et utvalg av deltakere som virkelig var villig til å være med i undersøkelse med høy faglig integritet (Thagaard, 2018, s. 56).

Ved rekruttering av alle fem informanter så tok vi utgangspunkt i snøballmetoden der informantene ble funnet ved hjelp av anbefalinger av personer i nettverket vårt. Fremgangsmåten var basert på at vi kontaktet aktuelle personer som hadde de kvalifikasjonene som var relevante for problemstillingen. For å forhindre at informantene kom fra samme nettverk og miljø, tok vi utgangspunkt i å kontakte personer som var knyttet til ulike skolemiljøer og ba om forslag til aktuelle deltakere til gitte kriterier. Ved å sikre informanter fra ulike skolemiljøer, kunne studien bedre fange opp den faktiske praktiseringen av uteaktivitet og naturferdsel i kroppsøving. Videre ga et variert nettverk muligheten til å utforske ulike faktorer som geografisk beliggenhet og dens påvirkning på hvordan kroppsøving ble praktisert for å fremme miljøbevissthet hos elevene på mellomtrinnet. Aktuelle kandidater ble kontaktet via e-post med et informasjonsskriv og samtykkeerklæring med henhold til aktuelle retningslinjer fra SIKT (Thagaard, 2018, s. 56).

3.1.3. Utvalg

Til slutt landet vi på fem informanter som oppfylte inklusjonskriteriene, og disse ble vårt utvalg. Det var to mannlige lærere og tre kvinnelige lærere der alle hadde ulik grad av utdanning og erfaring. For å styrke studien vår, anser vi det som nødvendig å presentere det informative om informantenes erfaring, grad av utdanning og aktuelle trinn i en tabell (tabell 1). Informantene er anonymisert i henhold til retningslinjer, og derfor er det benyttet fiktive navn som videre blir brukt i oppgaven.

Tabell 1 – Utvalg i masterprosjektet

Lærer	Grad av utdanning	Erfaring med undervisning kroppssøving	Trinn	Skolen ligger urbant eller ruralt?
«Marie»	<ul style="list-style-type: none"> Allmennutdanning. 	26 år.	6. trinn.	Ruralt.
«Sofie»	<ul style="list-style-type: none"> Allmennutdanning. Videreutdanning i friluftsliv. 	16 år.	5. trinn	Ruralt 50% - Urbant 50%.
«Malin»	<ul style="list-style-type: none"> Adjunkt m/ opprykk. 	7 år.	7. trinn	Ruralt.
«Sindre»	<ul style="list-style-type: none"> Adjunkt m/ opprykk. 	17 år	4 og 6. trinn	Urbant.
«Ørjan»	<ul style="list-style-type: none"> Adjunkt m/ opprykk. Årsstudium i friluftsliv. 	8 år	Avdelingsleder m/ undervisning på 6. trinn i uteskole.	Ruralt.

3.1.4. Intervjuguide

Det empiriske datamaterialet ble samlet inn ved bruk av en semistrukturert intervjuform.

Denne metode ga oss mulighet til å fokusere på spesifikt på hovedtema som var relevant for studiens problemstilling, og det ga oss mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å oppnå mer konkrete svar. Det var også det rom for å inkludere andre spørsmål i intervjuet (Krumsvik, 2014, s. 166). Intervjuguiden vår ble delt inn i en disposisjon som viste en innledning, hoveddel og avslutning (se vedlegg 1). Innledningen ble delt inn i ulike temaer der vi begynte med å bli kjent med informantene og deretter gikk over til å undersøke generell forståelse av relevante begreper knyttet til problemstilling. Deretter handlet hoveddelen om pedagogisk tilnærming, elevenes atferdsendring og engasjement og

utfordringer og suksessfaktorer. Avslutningsvis ble det spurt om å plassere egen undervisning i forhold til vår matrise som er presentert i teorikapittelet 2.4 «Nature in Culture Matrix».

For å sikre at intervjuet skulle ha høy kvalitet, ble det brukt god tid under utformingen av intervjuguiden. Vi laget et utkast med varierte spørsmål rundt sentrale temaer, hvor vi kritisk vurderte spørsmålene og justerte de etter utprøving i pilotintervjuene. Dette ble gjort for at vi både skulle stille gode spørsmål om de relevante temaene i prosjektet, men også være fleksible overfor informantens svar (Thagaard, 2018, s. 95). Vårt mål var å stille spørsmål som skulle gi informantene muligheten til å gi konkrete og utfyllende svar om de miljøbevisste holdningene hos elevene og hvordan naturferdsel kunne påvirke elevenes holdning til miljøet. Vi hadde fokus på en kombinasjon av generelle spørsmål og spørsmål om konkrete temaer og hendelser, slik at vi fikk muligheten til å forstå informantens vurdering og meninger i lys av vedkommende konkrete erfaring. Dette økte kvaliteten på dataene fra de semistrukturerte intervjuene (Thagaard, 2018, s. 97).

Hoveddelen i intervjuguiden var rettet mot at informanten presenterte erfaringer og synspunkter på de sentrale temaene i prosjektet. Deretter anvendte vi oppfølgingsspørsmål for å oppfordre informanten til å være mer konkret og dele spesifikke erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018, s. 95). I utarbeidingen av intervjuguiden benyttet vi åpne og reflekterte spørsmål der vi brukte spørreordene: «hvordan», «hvilket», «hvilke» og «hva» for å få frem utfyllende svar. Spørsmål som ble stilt, var for eksempel: «Hvordan legger du til rette for refleksjon blant elevene etter å ha deltatt i aktiviteter som involverer naturopplevelser?». Gjennom slike spørsmål ble informantene invitert til å presentere verdifulle erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2018, s. 97-98).

3.1.5. Pilotintervju

For at vi skulle sikre en god intervjuguide, hadde vi planlagt å gjennomføre tre pilotintervjuer før intervjuene med informantene ble gjennomført. På grunn av utilfredshet med forsøkene og ikke fullstendige pilotintervju, besluttet vi å gjennomføre et ekstra, fjerde pilotintervju for å finjustere spørsmålene. Siden vi ikke hadde noe erfaring med semistrukturerte intervjuer tidligere, viste pilotintervjuene seg å være verdifull læring for å utvikle spørsmål som gav oss reflekterte svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). I planleggingsfasen vurderte vi nøye om

intervjuguiden ville være effektiv for å besvare studiens problemstilling (Krumsvik, 2014, s. 126).

Et viktig aspekt ved pilotintervjuene var å definere vår rolle som forskere, siden vi var et team på to personer som informantene måtte kommunisere med. Vi gjennomførte pilotintervjuene på tre studenter med forkunnskaper fra nye læreplanen i kroppsøving og kjennskap til begrepene «naturopplevelser» og «miljøbevissthet» hos elevene og et pilotintervju med en kroppsøvingslærer. Når vi gjennomførte pilotintervjuene, forsto vi fortløpende hvilke roller vi naturlig hadde som et team for å skape en klar og tydelig struktur. Før hvert pilotintervju ble det avtalt hvem som skulle lede intervjuet og hvem som skulle observere og eventuelt stille oppfølgingsspørsmål slik at vi skapte en komfortabel situasjon for deltakerne (Krumsvik, 2014, s. 129). I starten av vårt første pilotintervju, byttet vi mellom å være observatør og intervjuer, så vi begge fikk erfaring med å stille spørsmål. Pilotintervjuene hadde en varighet mellom 30-45 minutt (Thagaard, 2018, s. 96).

Etter gjennomføring av fire pilotintervju oppnådde vi kontroll på tidsbruken og fordeling av rollene i intervjuet, samtidig mottok vi verdifull tilbakemelding fra informantene i pilotintervjuene angående forbedringene. I en slik prosess utviklet vi oppfølgingsspørsmål som ga oss utfyllende og konkrete svar på hvordan lærere opplever elevenes miljøbevisste holdning. På et faglig masterseminar fikk vi også tilbakemelding på at vi ikke måtte stille ledende spørsmål. Thagaard (2018, s. 97) beskriver at dette er viktig for intervjuprosessen for å unngå å begrense informantens refleksjoner. På pilotintervju nummer tre, i tillegg til råd fra et faglig masterseminar, merket vi at det var nødvendig å ikke følge intervjuguiden kronologisk. Dette bidro til en mer naturlig flyt i intervjuprosessen og det ble en faglig dialog om hvordan kroppsøvingslærere opplevde hvordan uteaktivitet og naturferdsel kunne påvirke elevenes miljøbevissthet. Dette bidro til at det kom gode oppfølgingsspørsmål uten avbrytelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163).

3.1.6. Gjennomføring av de intervjuene med informantene

Intervjuene fant sted etter undervisning på skolene der informantene arbeidet. Når vi kontaktet informantene ba vi om nok tid slik at intervjuene kunne gjennomføres uten tidspress. Vi benyttet oss av viktig lærdom og tilbakemeldinger fra pilotintervjuene inn i denne fasen hvor de originale semistrukturelle intervjuene fant sted. Gjennom intervjuene

brukte vi nyanserte oppfølgingsspørsmål for å sikre en faglig dialog med informantene. I tillegg unngikk vi å følge intervjuguiden kronologisk, noe som bidro til at det ble en flytende dialog. Til tross for ulike roller i intervjuene, hadde vi fokus på å ha et nøytralt kroppsspråk der vi ikke tok noen sider av saken (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163; Thagaard, 2018, s. 97).

3.2. Forskningsetiske retningslinjer

Innledningsvis er forskning en kollektiv og systematisk jakt etter ny kunnskap gjennom bruk av ulike vitenskapelige metoder. Formålet med forskningsetiske retningslinjer er å fremme fri, god og forsvarlig forskning (NESH, 2021). Retningslinjen er rådgivende og skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet (NESH, 2021). Et av de sentrale momentene av personvern var innsamling av persondata via lydopptak. I henhold til de etiske retningslinjer som medfølger et forskningsprosjekt, ble forskningsprosjektet meldt inn til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør SIKT via det offisielle meldeskjemaet. De forskningsetiske retningslinjene krever at vi utviser redelighet og nøyaktighet i hvordan vi presenterer forskningsresultatene, og hvordan vi vurderer andre forskeres arbeid (Thagaard, 2018, s. 21). Etter anbefaling av personer i vårt kontaktnettverk, sendte vi søknaden ved studiestart slik at vi kunne begynne prosessen tidlig høst. Da prosjektet ble godkjent av SIKT, gikk vi til HVL sin læringslab og lånte båndopptak (Olympus DM – 852) slik at vi både sikret god lyd kvalitet, og samtidig sørget vi for å beskytte personvernet ved å ikke ha opptakene lagret på personlige enheter.

3.2.1. Informert samtykke

Informert samtykke handler i dette tilfelle om at deltakerne ble informert om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i vårt design. I tillegg ble det informert om mulige risikoer og fordeler ved å delta i et forskningsprosjekt. Samtykkeskjemaet (vedlegg 1) ble levert sammen med forespørsel om deltakelse i intervjuet via e-post, slik at informantene fikk en oversikt over hvordan prosjektet skulle foregå. I dette informerte samtykkeskjemaet lå det også informasjon om at deltakelsen var frivillig, og informerte dem også om informantens rettigheter om å trekke seg når som helst i prosjektet (Kvale & Brinkmann 2015, s. 104).

3.2.2. Konfidensielt

Konfidensialitet dreier seg om enigheten med deltakerne i prosjektet om hva som kan gjøres med datamaterialet som blir samlet inn gjennom informantenes deltakelse. I vårt tilfelle handlet det om at private data som ble oppgitt, ikke blir avdekket. Gjennom informasjons- og samtykkeerklæringen ble det informert om hvordan innsamlet empiri ble lagret og slettet etter prosjektets sluttdato. I tråd med dette fulgte vi SIKT sine spesifikke retningslinjer for innsamling og lagring av empiri (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). En annen faktor i konfidensialitet som ble informert om i informasjons- og samtykkeerklæringen er anonymitet. Når intervjuene ble transkribert, ble deltakerne anonymisert med fiktive navn (tabell 1) for å forhindre at informasjon kunne spores tilbake til deltakerne. Intervjuene ble også transkribert på bokmål, slik at det ikke er gjenkjennelig. Videre ble lydopptakene slettet fortløpende etter avtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106).

3.2.3. Konsekvenser

Et tredje grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til det konsekvensene studien kan ha for deltakerne (Thagaard, 2018, s. 26). Forskere bør være reflekterte over mulige konsekvenser, ikke bare for de som deltar, men også for den større gruppen de representerte. Dette understreker betydningen av studien vår, som undersøker hvordan undervisning kan påvirke elevers miljøbevissthet. Formålet med studien vår var å legge til rette for videreutvikling av kroppsøvingfagets fokus på sammenhengen mellom miljøbevissthet hos elevene og uteaktivitet og naturferdsel i kroppsøving (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107).

3.3. Analyse

3.3.1. Transkribering

I studien vår benyttet vi av oss digitale diktafoner fra HVL sin læringslab. Dette er i tråd med anbefalinger fra både Thagaard (2018, s. 111) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 205), som forteller hvor viktig det er å fange opp detaljer og hvordan de muntlige svarene hjelper oss å forstå informantenes synspunkter bedre. Videre brukte vi en digital diktafon som leverer høy akustisk kvalitet og kan ta opp i mange timer uten avbrudd. Når vi transkriberte prøvde vi ut Word sitt tekstbehandlingsprogram, men vi valgte i stedet for å transkribere ord for ord

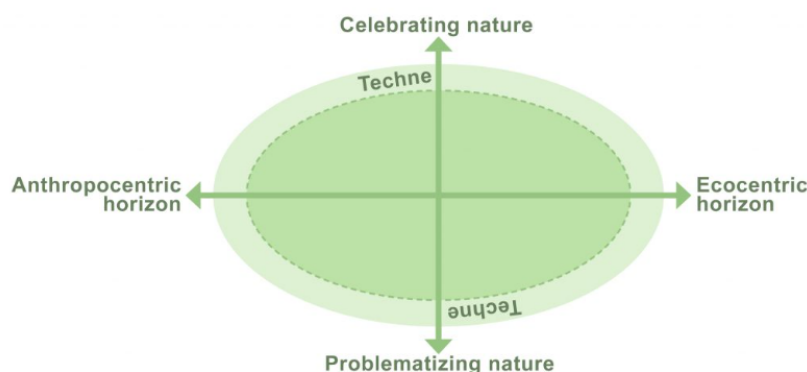
ettersom dette ga oss en helhetlig oversikt over hvordan vedkommende engasjerer og sikret oss de nødvendige detaljene og nyanser fra informantene (Thagaard, 2018, s. 111).

Siden vi var to forskere, stod vi overfor en utfordring med å transkribere intervjuene på en måte som både var tro mot talespråket og nyttig for analysen vår. Det er mye informasjon som kan gå tapt i transkripsjonsprosess om en ikke har skriftlig prosedyre til de som transkriberer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) skriver at det finnes en grunnregel i transkripsjonen. Det er å skrive uttrykkelig i rapporten hvordan transkripsjonene er utført, og vi som er to forskere skal sørge for å bruke samme skriveprosedyre. I møte med denne utfordringen, ble vi enige om en skriveprosedyre. Skriveprosedyren handlet om:

- Notere ned nonverbale komponenter som kronemikk (taletempo, lengde på pauser), og kinesikk (kroppsspråk og holdning) og paralingvistikk (variasjon i stemmevolum, og tonehøyde) (Onwuegbuzie et al., 2010, s. 700).
- Notere ned korte tanker og refleksjoner underveis i intervjuene
- Overholde etiske retningslinjer
- Være tro mot verbatim transkripsjon, transkribering ord for ord.
- Benyttet spørsmålene fra intervjuguide og spesifisere oppfølgingsspørsmålene

Prosedyren bidro til at vi kunne foreta språklige sammenligninger av intervjuene i analysedelen og andre viktige elementer fra intervjuene, og dermed styrket transkripsjonens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Vi gjorde et annet tiltak for å styrke transkripsjonens reliabilitet. I tråd med Thagaard (2018, s. 118) sine anbefalinger om bruk av notater i løpet av intervjusituasjonen, noterte vi ned noen få tanker og refleksjoner mens de originale intervjuene pågikk. Det kan være distraherende å ta omfattende notater, fordi det kan avbryte flyten i samtalen. Derimot fant vi ut at det var optimalt for den som ikke førte samtalen til å notere, slik at den frie dialog ble bevart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Ved å sikre seg kvalitet i transkripsjonsarbeidet dannet det et godt grunnlag for den tematiske analyse, i henhold til Braun og Clarke (2006).

3.3.2. Analyseverktøyet: «The Nature in culture matrix»



Figur 1: *The Nature in Culture Matrix* (Goga, et al., 2018)

Hensikten med å bruke analyseverktøyet *The Nature in Culture Matrix* i analysedelen var å styrke studiens kvalitet. Natur in Children's Literature and Culture (forskningsgruppen NaChiLitCul ved HVL) har utviklet, som nevnt i kapittel 2.6, en matrise som et analyseverktøy for å utforske hvordan naturen er representert i ulike kulturer i barns møte med naturen. Matrisen har blitt benyttet i vurdering av utendørs undervisning og barns inntrykk i møte med naturen (Goga, et al., 2018, s. 18).

Matrisen (figur 1) har et design som et koordinatsystem, hvor den horisontale akse strekker seg fra et antroposentrisk natursyn, en menneskesentrert måte å forstå naturen på, til et økosentrisk natursyn, som representerer en helhetlig måte å tenke liv, der menneske ikke setter seg selv øverst (Quinn, et al., 2015, s. 895). Det ble hentet inspirasjon fra Hallås et al. (2017) og Sæle et al. (2019) sin måte å benytte analyseverktøyet på. For å analysere hvordan kroppsøvingslærere på mellomtrinnet opplevde elevenes utvikling av miljøbevissthet tok vi utgangspunkt i naturopplevelser og naturferdsel. NatCul-matrisen kartla natursynet mellom to akser og ga oss en strukturert måte å analysere og å forstå lærernes perspektiv på naturen i sin undervisning. Når vi kom til den delen av intervjuguiden hvor vi spurte om matrisen, spurte vi om de kunne plassere sin egen undervisningspraksis i koordinatsystemet, slik som Sæle et al. (2019) gjorde i sin studie. De tegnet på matrisen, slik at vi fikk bevist informantenes plassering. Alle informanter fikk tildelt et unikt ark. Dette avdekket hvordan informantene selv tolket sin egen undervisningspraksis i modellen. Kategorisering av dette ga oss en forståelse av hvordan naturopplevelser og natursyn kom til uttrykk i datainnsamlingen vår.

3.3.3. Tematisk analyse: Braun og Clarke (2006)

Datamaterialet ble analysert gjennom en systematisk prosess i tråd med retningslinjer utarbeidet av Braun og Clarke (2006, s. 87). I henhold til vår induktive tilnærming til studien viste tematisk analyse å være et optimalt verktøy. En tematisk analyse er en prosess for å identifisere og analysere temaer i datamaterialet vårt. I denne prosessen brukte vi en reflektiv tilnærming, hvor vi kontinuerlig vurderte vår egen forståelse. Refleksivitet handlet om at vi som forskere skal aktivt reflektere over og analysere våre egne forutinntatte holdninger, verdier og erfaringer. Det er for å forstå hvordan de kan påvirke forskningsprosessen og tolkningen av datamaterialet vårt (Braun & Clarke, 2006, s. 79; Braun & Clarke, 2021, s. 5). Braun og Clarke (2006, s. 87) sin analysemodell skriver seks faser for analysing av datamaterialet er:

1. Bli kjent med datamaterialet
2. Koding av datamaterialet
3. Identifiserer temaer
4. Gjennomgang av temaene
5. Definere og navngi temaene
6. Produsere rapporten.

Braun og Clarke (2019, s. 595) beskriver hvor viktig det er å være eksplisitt, gjennomtenkt og bevisst i anvendelsen av metode og teori i en kvalitativ studie. En tilnærming som har bidratt til at vi har fått en dypere forståelse for vår kvalitative studie. Det finnes ulike tilnærminger til en tematisk analyse som vi forskere har vært klar over. Etter anbefaling fra Braun og Clarke (2019, s. 595), valgte vi en flytende prosess der vi beveget oss frem og tilbake mellom nivåene.

3.3.3.1. Bli kjent med datamaterialet

Den innledende fasen av studien vår handlet om å bli kjent med datamateriale, en prosess som Braun & Clarke (2021, s. 79; 2006, s. 87) anser som essensiell. Første møtet med datamaterialet var de personlig semistrukturerte intervjuene med informantene. Under intervjuene ble vi kjent med informantene, og da tilpasset vi oppfølgingsspørsmålene. Basert på dette fikk vi stilt oppfølgingsspørsmål som ga oss relevante svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Etter hvert intervju, gjennomførte vi forskere en digital samtale for å reflektere

over tankene og diskuterte hva vi hadde gjort, hva vi kunne gjøre bedre i neste intervju. Dette ble notert ned i en loggbok som vi i analysefasen benyttet oss av for å sikre at viktige refleksjoner ikke ble tapt. Loggboken var en form for forskerlogg, som er anbefalt av Anker (2021, s. 64). Forskerlogg var et tiltak vi gjorde ettersom masterprosjektet var omfattende. Anker (2021, s. 64-65) definerer forskerlogg som en dagbok, der en kan skrive ned gleder og frustrasjoner gjennom arbeidet med oppgaven. Vi benyttet det som en logg hvor vi beskrev hvordan intervjuene gikk. Forskerloggen ble benyttet senere i prosjektet da vi sto fast og dette var viktig for å bearbeide tankene underveis (Anker, 2021, s. 64-65). Etter at datainnsamlingen var gjennomført, gikk vi over til å transkribere det første intervjuet først. Siden vi var to, valgte vi å transkribere ett hver. Under transkripsjonen begynte allerede analysen, da vi fikk med de sosiale og emosjonelle aspektene under gjennomføringen av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

3.3.3.2. Koding av datamaterialet

I en tematisk analyse er koding av datamaterialet en prosess der vi kategoriserte datamaterialer i koder og kode etiketter. Ved hjelp av systematisk koding kunne vi enkelt søke og finne relevante funn i teksten. Ved å benytte seg av en induktiv tilnærming til koding, satte vi oss grundig inn i informantenes erfaring, slik at vi forsto det de formidlet gjennom ord og handling (Thagaard, 2018, s. 153). Det var deler av datamaterialet som ikke ble kodet, da de ikke inneholdt funn som var relevant for studiens problemstilling. Vi siktet mot å utvikle koder som var spesifikke og ikke hadde flere betydninger. Noen ganger var det en kode som kun gjaldt for noen få ord, mens andre koder inneholdt setninger og noen små avsnitt. Når kodingen startet hadde vi 8 hovedtemaer med undertemaer, men dette ble kortet ned til 4 konkrete hovedtemaer med underkategorier siden noen hovedtemaer ble gjentakende (tabell 2). Denne systematiske og refleksive tilnærmingen sikret at kodingen ble grundig gjennomført og la et godt grunnlag for neste fase (Braun & Clarke, 2021, s. 53; Thagaard, 2018, s. 153).

Tabell 2 – En forenklet oversikt over koding av datamaterialet

Hovedtema	Underkategorier
Skolestøtte	<ul style="list-style-type: none"> ● Fasiliteter ● Læreplan <ul style="list-style-type: none"> ○ Begrensninger ● Eksterne tjenester
Naturferdsel	<ul style="list-style-type: none"> ● Naturglede ● Naturopplevelser
Pedagogisk metode	<ul style="list-style-type: none"> ● Informantenes valg ● Tverrfaglighet ● Refleksjon <ul style="list-style-type: none"> ○ Økokritisk dialog ● Uteaktiviteter
Miljøbevissthet	<ul style="list-style-type: none"> ● Elevenes bevissthet ● Elevenes miljøbevisste atferd ● Læreres bevissthet

3.3.3.3. Identifisere temaer

I fase tre av den tematiske analysen, sto vi igjen med en omfattende liste av ulike koder identifisert gjennom datasettet. Denne fasen markerte en overgang fra fokus på individuelle koder til en mer nøyaktig vurdering av potensielle funn. Prosessen vår handlet om å organisere de ulike kodene i mulige temaer og samle alle relevante koder innenfor de valgte temaene. Siden vi var to forskere, diskuterte vi dette og utførte analysen sammen. Dette var med tanke på å sikre kvalitet og gjensidig enighet om temaene og funnene (Braun & Clarke, 2006, s. 89-90). En utfordring vi møtte på var å avgjøre når vi skulle avslutte kodingen for å unngå upresise resultater. Etter anbefalinger fra Bazeley og Jackson (2013, s. 92) passet vi på at kodingen ikke ble for vag med å stoppe opp å se på kodingen og temaene underveis. Deretter ble det lagt enda tydeligere kriterier for hva som skulle kodes. Kodingen inneholdt alt fra to ord til flere setninger og avsnitt.

3.3.3.4. Gjennomgang av temaer

I denne fasen startet vi med å gå gjennom all kodingen for å være sikker på at vi hadde lagd relevante temaer for å besvare problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Vi møtte på en utfordring der vi oppdaget at noen av de mulige temaene ble for like og vi måtte være mer kritiske og konkrete med å skille dem. Vi skisserte et enkelt tankekart på ark etter anbefaling av Braun og Clarke (2006, s. 91). Dette hjalp oss med å få en bedre oversikt over temaene. Gjennom denne fasen hadde vi en refleksiv tilnærming, for å opprettholde profesjonaliteten til forskningsarbeidet. Vi opprettholdt en refleksiv prosess, der vi kritisk vurderte våre egne meninger for å sikre at de ikke påvirket tolkningen av dataene, med forskerloggen som et nyttig verktøy i denne prosessen (Braun & Clarke, 2021, s. 5; Anker, 2021, s. 65).

3.3.3.5. Definere og navngi temaene

Etttersom vi hadde en flytende prosess, ble temaene navngitt underveis i kodingen, og revidert i flere tilfeller (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Fra en refleksiv tilnærming, så gikk vi dypere inn i hvordan kroppsøvingslærere oppfatter koblingen mellom hovedtemaene uteaktivitet, naturferdsel, økokritiske dialoger og utvikling av miljøbevissthet på mellomtrinnet. Ved å utforske de fire hovedtemaene, fant vi det naturlig å inkludere relevante undertemaer under hvert hovedtema for å kvalitetssikre analysen vår. Her var det essensielt å balansere omfanget og mengden i hvert hovedtema for å bevare kvaliteten på empirien (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

3.3.3.6. Produsere rapporten

Siste fase startet da vi hadde et sett med fullstendig utarbeidede temaer. Da kontrollerte vi validiteten til analysen, som omhandler gyldigheten av de resultatene vi har kommet frem til (Thagaard, 2018, s. 181). Vi korrekturleste resultatene og temaene ble deretter nøye gjennomgått. Vi passet også på at analysen hadde en klar sammenheng og at temaene vi hadde, var relevante for studiens problemstilling. Her sikret vi også at analysen gir en kortfattet, logisk, ikke repetitiv og interessant fremstilling av datamaterialet, både innenfor og på tvers av temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Avslutningsvis anser vi det viktig å ha refleksiv tilnærming gjennom hele analyseprosessen. Dette inkluderte en kontinuerlig bevissthet rundt egen forskerrolle og kritisk vurdering av våre tanker, perspektiver og roller i forskningsprosessen (Braun & Clarke, 2021, s. 5).

3.3.4. Forskerens sentrale rolle: validitet og reliabilitet

Som forskere spiller vår personlige integritet en viktig rolle for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene i vår kvalitative studie. Kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen viste hvor pålitelig, gyldig og nøyaktig det innsamlede datamaterialet vårt var (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Reliabilitet og validitet er to begreper som var viktige å ta hensyn til i studien vår. Validitet refererer til graden av pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). For å opprettholde validiteten i studien vår, var det essensielt å vurdere hvordan vi kunne fremheve informantenes erfaring og opplevelser uten påvirkning fra oss som utførte intervjuene. Vi fremhevet ingen synspunkter eller meninger knyttet til tema, derimot lot vi informantene få rom til å dele sine subjektive synspunkter om naturopplevelser og miljøbevisste holdninger hos elevene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Reliabilitet handler om hvor pålitelige og konsekvente forskningsresultatene er. Vi så på det som en styrke for reliabiliteten at vi var to forskere som samarbeidet og diskuterte beslutninger. I tillegg så vi det som en styrke å være konkret og spesifikk i beskrivelsen av fremgangsmåten, slik at utenforstående kan følge og vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275; Thagaard, 2018, s. 188).

I de semistrukturerte intervjuene ble det en naturlig samhandling mellom oss forskere og informantene. Vi oppmuntret informantene til å dele sine synspunkter og refleksjoner om temaene, og våre nøye vurderinger før, under, og etter intervjuene sikret høy kvalitet på intervjuene. Gjennom hele prosessen, fra den strategiske utvelgingen, utformingen av intervjuguide, gjennomføring av pilotintervjuene, gjennomføringen av intervjuene, og resultatet, var det en kontinuerlig refleksjon og dialog mellom oss forskere om vår egen subjektivitet og tilstedeværelse. Betydningen av å etablere en tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen kan ikke overvurderes. Dette opplevde vi i ett av de fire pilot intervjuene at atmosfæren ikke var god på grunn av at vi fulgte intervjuguide kronologisk, dermed bar intervjuet preg av unormal stemning (Thagaard, 2018, s. 104-105).

4.0. Resultat & diskusjon

I dette kapittelet vil vi presentere og diskutere funnene fra studien. Disse funnene presenteres fra den tematiske analysen som ble utført, og målet med å presentere disse resultatene er å svare på studiens problemstilling: «Hvordan praktiserer kroppsøvingslærere uteaktiviteter og naturferdsel for å fremme miljøbevissthet hos elever på mellomtrinnet, og i hvilken grad påvirker natursyn denne praksisen?».

Kapittel 4.1 vil handle om miljøbevissthet i kroppsøving på mellomtrinnet, der læreres bevissthet blir diskutert først. I denne delen vil vi presentere funn om hvordan informantene oppfatter læreplanen, ettersom studiens problemstilling har tatt utgangspunkt i innhold fra den formelle læreplanen. Videre i 4.1 vil vi diskutere læreres oppfattelse av elevenes miljøbevissthet. I kapittel 4.2 går denne studien nærmere inn på praktiseringen av uteaktivitet og naturferdsel som informantene beskriver. Der presenteres og drøftes denne studiens tolkninger av hvordan informantene praktiserer uteaktiviteter og naturferdsel opp mot NatCul matrisen. Informantenes praksiser viser ulike natursyn som igjen blir drøftet i forhold til informantenes inntrykk av hvor stor innvirkning deres undervisning har for å skape miljøbevisste elever. Videre vil denne studien se nærmere på hvordan de ulike informantene tar i bruk økokritiske dialoger for å styrke miljøundervisningen gjennom uteaktivitet og naturferdsel.

4.1. Miljøbevissthet i kroppsøving på mellomtrinnet

4.1.1. Læreres bevissthet

Denne delen vil se nærmere på lærernes bevissthet rundt å fremme miljøbevissthet i kroppsøvingsundervisningen. Vi har også en underdel som ser hvordan informantene oppfatter læreplanens fokus på miljøbevissthet. Liang et al. (2022, s. 8) forklarer hvordan lærere med sine positive holdninger og væremåter er de som har størst påvirkningskraft for elevene på barnetrinnet sine miljøholdninger. Sindre sitt personlige positive engasjement for friluftsliv kommer tydelig frem i starten av intervjuet, likevel viser han til lite bevissthet blant hvordan han kan bruke kroppsøvingsundervisningen som et verktøy for å bidra til miljøbevisste holdninger blant elevene. På spørsmål om hva Sindre tenker påvirkningen av naturopplevelser kan ha på elevene sin miljøbevissthet svarer Sindre: «Jeg tror ikke jeg er så

veldig miljøbevisst her». Etter et oppfølgingsspørsmål om hvordan han tenker naturoplevelser kan virke positivt på elevene sine holdninger rundt miljøet svarer han:

Jeg tror at hvis lærere er mer opptatt av det enn jeg er, så tror jeg at de (elevene) kan lære veldig mye. Selvfølgelig. Men jeg legger mer vekt på at gruppen skal fungere og alle skal ha det kjekt... Jeg tror kanskje det er generasjonen min, vi er lært opp med en annen læreplan og da var det ikke så mye miljøbevissthet. (Sindre)

Sindre virker som han legger mest vekt på et fellesskap i gruppen når han er på tur. Tronstad og Lyngstad (2022, s. 4-5) trekker frem fellesskap og organisering for samhandling som helt grunnleggende for å drive med friluftsliv i skolen. Sindre legger vekt på dette, men argumenterer likevel for manglende bevissthet blant sin generasjon for å legge fokus over på miljøbevissthet blant elevene som gjør at han underviser som han gjør. Sindre legger vekt på at gruppen får en positiv opplevelse på tur, slik som han har hatt i møte med naturen. I kontrast til Sindre finner vi Sofie som ser på seg selv som en sofagris med lite interesse av naturferdsel i det private, likevel brenner hun for det i jobben. Sofie argumenterer for at miljøbevissthet er utfordrende å legge eksklusivt til kroppsøving og insisterer på å snakke om temaet som overordnet for all undervisning i skolen. Bevisstheten til Sofie trekkes også frem gjennom hennes engasjement for at elevene skal være ute over tid og ikke bare sporadisk, for å gi dem en tilknytning til naturen. Dessuten argumenterer hun for viktigheten av holdningene i hjemmet til elevene. Dettweiler et al. (2022, s. 1) sin studie viser hvordan opphold i naturen en dag i uken over et år kan bidra til en positiv innvirkning både ved stressreduksjon og modning i hjernen til elevene. Dette underbygger Sofies argument for å ha en regelmessig tilnærming til undervisning i naturen. Marie og Ørjan sin bevissthet rundt miljø i undervisningen ligger rundt å gi naturen en verdi og gi elevene et forhold til naturen. Ørjan diskuterer rundt sin egen rolle og bevissthet i miljøundervisningen i kroppsøving:

Så min rolle tenker jeg en sånn rolle, der jeg kan gi elevene følelse av at det å være med naturen er en god ting for dem, som igjen overfører gode verdier til at de kan ta vare på naturen. (Ørjan)

Gjennom å gi naturen positive verdier kan Ørjans bevissthet spille en rolle for elevenes miljøholdninger (Liang et al., 2022, s. 8). For Malin virker spørsmålene om egen bevissthet rundt miljø og undervisning å komme noe overraskende på: «Så det blir jo litt sånne temaer

vi og jeg tenker på når du tar opp det. Men en tenker gjerne ikke så mye på det som gymlærer». Likevel påpeker hun i løpet av intervjuet tydelig hvordan hun ønsker at elevene skal få de samme positive opplevelsene med naturen som hun selv har hatt, og jobber derfor mye med trygg ferdsel i forhold til landskapet og mulighetene der hun underviser. Videre argumenter hun for at dette kan legge til rette for en større glede for naturen og viser til hvordan dette igjen kan bidra til sporløs ferdsel. Dette kan tyde på at Malin har en del grunnleggende verdier rundt tematikken, men gjerne ikke har brukt mye tid på å reflektere rundt dem.

Lærerens bevissthet og tanker rundt egen undervisning kan ha en stor innvirkning på hvordan elevene lærer (Ulleberg og Christensen, 2013, s. 47). Meld. st. 22 ((2010-2011) s. 88) viser til hvordan elevene møter skolen og undervisningen gjennom læreren. Videre trekker Kunnskapsdepartementet frem at det er en styrke med lærere som reflekterer rundt egen bevissthet bak sin undervisning. Lærerens bevissthet rundt miljøbevissthet vil være avgjørende for hvordan en planlegger og gjennomfører undervisningen. Dette vil ha betydning for hvor mye enkeltelever og klasser lærer (Ulleberg & Christensen, 2013, s. 47). Informantene i denne studien uttaler seg ulikt rundt sin egen bevissthet når det kommer til miljøet sin plass i sin egen undervisning. Sindre er tydelig på hvordan han ikke har fullt fokus på miljøet verken i sin egen bevissthet eller det som kommer ut i undervisningen. Malin sier selv at hun ikke har nok fokus på miljøbevissthet i undervisningen, likevel viser hun til sentrale verdier innen tematikken i sin gjennomføring av undervisningen og egne opplevelser med naturen. På spørsmål om Sindre har observert at naturopplevelser i kroppsøving har hatt en påvirkning på elevenes miljøbevisste atferd, svarer han: «Nei». Sindre kommer heller ikke på noen andre aktiviteter som har bidratt til å påvirke elevenes miljøbevisste atferd. Likevel trekker han frem at media kan ha en påvirkning.

Ulleberg og Christensen (2013, s. 47) viser en sammenheng mellom lærernes bevissthet og hva elevene sitter igjen med av kunnskap om et tema til slutt. Dette er noe som også kommer frem i intervjuet med Sindre. Selv om Malin mener hun har lite bevissthet rundt tema, tyder mye av utsagnene hennes ellers på det motsatte. Gjennom intervjuet viser det seg også at Malin opplever at elevene sitter igjen med en del mer miljøbevissthet gjennom naturopplevelser på grunn av uteaktivitet og naturferdsel enn hva Sindre opplever. Marie, Sofie og Ørjan viser alle til en egen bevissthet rundt miljøspørsmålet, i tillegg viser de til observasjoner der de opplever at elevene sin bevissthet endrer seg etter undervisning med

uteaktivitet og naturferdsel. Noe som tyder på en forforståelse og bevissthet hos informantene for hvordan undervisningen blir forberedt og gjennomført over tid (Ulleberg & Christensen, 2013, s. 47).

4.1.1.1. Læreres oppfattelse av læreplanens fokus på naturens rolle i skolen

De formelle styringsdokumentene til skolen skal beskrive det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Studiens problemstilling handler om hvordan kroppsøvingslærere praktiserer uteaktiviteter og naturferdsel for å fremme miljøbevissthet, og disse begrepene er vektlagt i den formelle læreplanen for kroppsøving som et kjerneelement (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Våre funn viser at samtlige informanter har en felles oppfatning om at den nye læreplanen har forandret fokuset på naturens rolle i skolen. Malin utdyper: «Vi har jo læreplanen i ryggen i alle fag, og denne endringen vender jo et fokus på at naturen skal ha en større plass i kroppsøvingsundervisningen.» Nå har naturen tatt en større plass i kroppsøvingfaget og elevene skal få oppleve naturen ved å se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Denne forandringen viser hvor viktig naturen er i skolen. Det er ikke bare et sted å strekke på beina, men et sted hvor elever kan lære og bli inspirert gjennom ulike uteaktiviteter. Ved å gjøre naturen til en større del av skolehverdagen, lærer vi barna å sette pris på og ta vare på miljøet rundt dem. Ørjan mener at endringene i læreplanen er mer detaljert og viktig fordi den kan hjelpe fremtidige generasjoner til ikke bare å forstå miljøutfordringene, men også til å se verdien av naturen og engasjere seg for å beskytte den. I lys av dette, forteller Marie sin mening om læreplanendring:

Jeg synes at kroppsøvingfaget har gjennomgått en betydelig endring, spesielt med fagfornyelsen, overordnet del, og de nye kompetansemålene. Tidligere har jeg følt at fokuset har vært litt for sterkt mot tidtaking og prestasjoner, men når ser vi en klar retning mot å fokusere på livsmestring, folkehelse og glede ved aktiv samhandling, noe jeg personlig verdsetter høyt. (Marie)

I den overordnede delen som ble lansert i 2017 står det at elevene skal tilegne seg kunnskap om hvordan menneskene kan påvirke naturen og klimaet og at de skal få oppleve naturen som en kilde til god helse, glede og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dette kan sees i sammenheng med Maries observasjon og oppfattelse av endringen i kroppsøvingfaget for LK20. Marie forteller videre at det er viktig å betrakte kroppsøving ikke bare som organisert

idrett, men også som en arena for å utforske nærmiljøet og fremme miljøbevissthet, noe som også er et fokusområde i LK20. Den overordnede delen av Kunnskapsløftet handler om verdier og prinsipper for grunnopplæring, i tillegg til å fokusere på elevens helhetlige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1-2). For å sikre en helhetlig utvikling i grunnopplæringen, har de i fagfornyelsen implementert kjerneelementer og tverrfaglige temaer for å sikre en helhetlig utvikling i kroppsøvningsfaget. Ett av de tre kjerneelementene er uteaktiviteter og naturferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Marie var tydelig på den overordnede endringen i kroppsøvningsfaget, mens Ørjan merket seg en konkret endring som er rettet mot uteaktiviteter og naturferdsel og forteller:

For meg så fremmer kroppsøvningsfaget aktivt naturopplevelser og friluftsliv. Dette er ikke bare viktige elementer for fysisk aktiv utvikling, men også for å utvikle en miljøbevissthet og respekt for naturen hos elever på mellomtrinnet. Ved å integrere et slikt fokus bærekraftig utvikling i kroppsøvningsfaget, åpner vi for et bredt spekter av muligheter for elever å engasjere seg aktivt og meningsfullt med naturen rundt dem. Med denne muligheten, vil elevene utvikle egne refleksjoner om å ta vare på naturen. (Ørjan)

Ørjan sin framstilling av kroppsøvningsfagets fokus på naturen stemmer overens med Maries syn på faget, der Marie fortalte at kroppsøving er mer enn bare organisert idrett. Dette harmonerer også med målene i LK20 om økt miljøbevissthet blant elever og oppmuntring til utforskning av det lokale nærmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3; Kunnskapsdepartementet 2019, s. 3). I tråd med målene til Kunnskapsdepartementet (2017;2019) viser utsagnet til Sofie at hun er oppdatert på læreplanen. Sofie formidler: «Jeg mener at den nåværende læreplanen aktivt fremmer miljøbevissthet, spesielt verdiene som kommer frem i de tverrfaglige temaene, den overordnede delen og kjerneelementene». Kjerneelementene er en av de store endringene i fagfornyelsen, og gir kroppsøvningsfaget mulighet til å fokusere på å miljøbevissthet. En kan argumentere godt for at naturopplevelser er viktig for å fremme uteaktiviteter og naturferdsel, og at disse tre begrepene kan være med på å gi elevene et forhold til å ta vare på naturen og miljøet.

En studie av Leirhaug et al. (2020, s. 226) utført på videregående skole viser at 12 timer med friluftsliv i kroppsøvningsfaget kan lede til at elever oppdager naturen, opplever mestring og kan utvikle selvrefleksjon rundt egne handlinger i naturen. Formålet til Leirhaug et al. (2020)

fremhever hvordan naturopplevelser kan oppmuntre til miljøbevisste valg hos elever, noe som er en del av vår studie. Argumentasjonen av hvor viktig direkte erfaring med naturen er, sees i sammenheng med Ørjan og Maries synspunkter. En tredje informant, Sindre kom med en innrømmelse i starten av intervjuet: «Jeg må innrømme at jeg ikke har sett på læreplanen en god, god stund.» Men han fortsette med å fortelle hans opplevelse med skolens styringsdokumenter:

Men selv om jeg ikke har lest den konkret på en stund, er jeg kjent med kjerneelementet naturferdsel. Da har jeg tenkt over begrepet naturferdsel og dens relevans for temaet miljøbevissthet. (Intervjuer viser relevante deler av læreplanen). Det slår meg nå, når jeg ser læreplanen, hvordan læreplanen faktisk legger til rette for at elevene får oppleve naturen, som jeg mener er det viktige for å utvikle en miljøbevisst tankegang. Det er interessant å merke seg at selv om læreplanen ikke ordrett krever utegym, så ser jeg det ikke som en hindring for å ta undervisningen ut i naturen. Jeg føler faktisk at læreplanen gir meg stor frihet til å utnytte utendørsområder for undervisning i grunnskolen, noe som er utrolig verdifullt. (Sindre)

Et interessant funn er at Sindre beskriver et annet perspektiv enn Ørjan i oppfattelsen av læreplanen. Selv om Sindre ikke regelmessig er oppdatert på læreplanen, er han godt kjent med kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel og relevansen det har for miljøbevissthet. Dette viser en selvstendig tilnærming og han bruker sin egen dømmekraft til å bestemme hvordan læreplanens mål og innhold kan forstås og anvendes i praksis. Sindre benytter en pedagogisk frihet til å gi elevene direkte erfaringer med naturen i sin undervisning, noe som kan være en gunstig måte å undervise om miljøbevissthet. Sindres praksis viser videre hvordan lærere kan gjennomføre sin undervisning ved å inkludere elementer som de personlig anser som viktige, selv om disse ikke er eksplisitt nevnt i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Sindre reflekterer også over hva han tenker naturferdsel handler om og forteller hvor relevant naturferdsel er for å vise omsorg for naturen hos elevene. Han anerkjenner, slik som både Marie og Ørjan gjorde, at naturferdsel ikke bare handler om fysisk aktivitet, men det er også en plass hvor kroppsøvingslærere kan benytte til å forme elevens forståelse og respekt for miljøet. Denne tankegangen er i tråd med Hallås et al. (2017, s. 314-315) sin studie, som

fremhever betydningen av å integrere naturopplevelser i undervisningen for å fremme omsorg for naturen. Hallås et al. (2017, s. 315) påpeker likevel at selv deres studie om naturopplevelser i seg selv kanskje ikke er nok til å engasjere unge mennesker til å verne om naturen, er det viktig å sette disse opplevelsene på dagsorden i en debatt om bruk og vern av natur. Videre hevder Hallås et al. (2017) at det er viktig å utnytte gode læringsmuligheter knyttet til naturopplevelser, i kombinasjon med å vern av natur. Dette samsvarer med et av Sindres utsagn om hvordan han legger til rette for at elevene skal få naturopplevelser:

For meg så handler det også om gode undervisningsopplegg der elevene kan få gode møter med naturen, slik at de trives ute. Når vi er ute i naturen i det lokale nærmiljø, åpner det opp for en rekke muligheter til å undervise om miljøbevissthet og naturvern. Disse øyeblikkene, hvor elevene direkte opplever og samhandler med naturen, er viktige. Her snakker jeg både om knall og fall. Jeg sender elevene ut i ulendt terreng, slik at de kan møte den harde og gøy og spennende delen av naturen. Å klatre i et tre, eller å gå på store steiner er kjempegøy for elevene. Det er her jeg naturligvis benytter anledning til å la elevene reflektere over hvordan de møter naturen. (Sindre)

Dette perspektivet fra Sindre understreker viktigheten av å utnytte naturopplevelser i fellesskap som en del av undervisningspraksisen for å fremme en dypere forståelse og respekt for miljøet blant elever, noe som også finner støtte i studien til Hallås et al. (2019) og LK20 fra Kunnskapsdepartementet (2019). Hallås et al. (2019, s. 2) diskuterer i sin studie hvordan bærekraftig utvikling er integrert som et tverrfaglig tema. De skriver også at barn skal verne om naturen, og må tilegne seg en teoretisk forståelse om dette. Her er det viktig at lærerne har kunnskap om hvilke faktorer som påvirker barnas miljøbevissthet (Hallås et al., 2019, s. 3; Hallås et al. 2017, s. 312). Dette ser vi igjen i Sindre sitt syn, som fremhever at lærere bør benytte naturopplevelser aktivt for å koble teoretisk kunnskap med praktiske erfaringer, slik at elevene ferdes i naturen med kunnskap og ønske om å etterlate naturen i god behold. Sindre, Marie og Ørjans ulike perspektiver til uteaktiviteter og naturferdsel reflekterer en forståelse av at kroppsøvfaget skal spille en viktig rolle i å utdanne gode samfunnsborgere og vernere av naturens goder. Dette er spesielt relevant i dagens samfunn, der miljøutfordringer krever en generasjon som har kunnskap om hvordan en skal ta vare på miljøet (Holden & Linnerud, 2021, s. 16; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8; Sæle et al., 2019, s. 19).

4.1.2. Læreres oppfattelse av elevenes miljøbevissthet

Skoler spiller en viktig rolle i å lære barna å sette pris på naturen og skal i tillegg bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet. Elevene skal få kunnskap om hvordan deres handlinger påvirker verden rundt dem, samtidig som de lærer og tar ansvarlige valg. Å inkludere miljøbevissthet i uteaktiviteter og naturferdsel i kroppsøving gjør at barna kan lære mer om miljøutfordringer i tillegg til at de er ute og opplever naturen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Denne delen av kapitlet skal det presenteres funn om hvordan informantene oppfatter elevenes atferdsendring og engasjement for miljøbevissthet og kritisk drøfte funnene.

Ørjan forteller at fordelen med å jobbe med elever på mellomtrinnet er at de kognitivt har utviklet en viss forståelse for hva det innebærer å ta ansvarlige valg i naturen. Han påpeker tydelig at undervisning i naturlige miljø har påvirket elevene i å ta ansvarlige valg i naturen, men at det er en del elever som har ulik relasjon til naturen:

Når du spør meg om elevenes engasjement, så må jeg innrømme at jeg kanskje ikke har tenkt direkte over det i undervisningen. Jeg har ikke direkte satt fokus på å undersøke det. Men samtidig når jeg tenker over det, har jeg en del elever som bryr seg veldig mye om miljøet, spesielt de eldste. Spesielt med forsøpling, i naturen og langs vannet, men også hjelper hverandre å huske på hvilken søppel som skal hvor i klasserommet. I tillegg spør de hvorfor det er så ekstremt varmt i noen land. Selv om det kanskje ikke direkte er i kroppsøving, er det et tverrfaglig fokus. Men det er også noen som er ute i naturen og elsker livet, men ikke har en relasjon til det å være miljøbevisst. (Ørjan)

Ørjan sine refleksjoner om elevenes engasjement om miljøbevissthet, selv utenfor den direkte kontakten med kroppsøvingsfaget, gir et interessant utgangspunkt som kan være med på å beskrive elevenes bevissthet for miljøet. Ørjan forteller at noen elever viser naturlig omsorg for miljøet, der de plukker opp søppel og sortert avfall, selv om disse handlingene ikke er en eksplisitt del av kroppsøvingsfaget. En kan argumentere for at det er en underliggende miljøbevissthet blant elevene som kan ha utviklet seg med å være i direkte kontakt med naturen. Skolen til Ørjan ligger ruralt med mye urørt natur, og han fortalte i intervjuet at flere av elevene har gått i en friluftslivbarnehage. At elevene har vært i friluftsliv barnehage, kan

ha direkte påvirkning på elevene som viser omsorg for naturen. Videre forteller han at elevene har en god relasjon til naturen. I lys av dette fortalte Sindre: «Selv om det ikke var så mye fokus på det i min generasjon, ser jeg etter noen år med kroppsøving, så har jeg tro på at elevene lærer og utvikler forståelse for miljøbevissthet med å trives i naturen». En kan trekke paralleller fra Ørjan og Sindre sine tanker til Ballantyne og Packers (2002) som understreker hvor viktig det er å være ute i naturlige omgivelser for å fremme miljøbevissthet og miljøvennlig atferd blant barn og unge. Funnene i deres studie viser at direkte erfaring i naturen, kombinert med før- og etterarbeid knyttet til utflukten kan styrke elevenes engasjement og følelsesmessige tilknytning til miljøbevissthet fremfor å presse frem en kognitiv respons (Ballantyne & Packers 2002, s. 228-229). Ballantyne og Packers (2002, s. 228-229) fremhever i tillegg hvor viktig før- og etterarbeid er i skolen, noe som resonnerer godt med Maries utsagn.

Selv om jeg mener at elevene må være ute i naturen for å utvikle en forståelse for miljøet, anser jeg det viktig at vi lærere fokuserer på å snakke litt teori først, deretter lar dem reflektere over hvor viktig naturen er for oss og hvordan vi kan ta vare på den. De elevene jeg har i dag er betydelig mer bevisste på hvilke valg de tar i naturen, kontra de som gikk her når jeg startet på denne skolen i 2011. (Marie)

Selv om Ørjan snakker om miljøbevissthet utenfor kroppsøvingfaget, er han like tydelig som Marie med at elevene skal gjennom uteaktiviteter og naturferdsel tilegne seg en miljøbevisst holdning. Ørjan argumenterer, slik som Ballantyne & Packer (2002, s. 228-229), for hvor viktig det er å la elevene få leve seg inn i miljøet og føle på hvordan en kan ta vare på det. Dette står i kontrast til det antroposentriske og feirende natursynet som dominerte i Hallås et al. (2017, s. 315) sin studie. Ørjan erkjente tidlig at han ikke alltid har reflektert over elevenes engasjement for natur og miljø. Det kan diskuteres om det handler om egen bevissthet eller om det mangler et fokus på hvordan uteaktiviteter kan fremme miljøbevissthet. Det kan i tillegg diskuteres om det er nok ressurser eller tid for å utvikle undervisningspraksiser i skolen som i større grad fremmer en økosentrisk tilnærming og en dypere refleksjon rundt miljøbevissthet (Hallås, et al., 2017, s. 315).

Sindre, Sofie og Ørjan deler en felles enighet om at både alder og erfaring i naturen har en påvirkning på utviklingen av elevenes miljøbevissthet. De argumenterer for at jo eldre

elevene blir, desto sterkere blir elevens miljøbevissthet. Sindre og Ørjan deler sine tanker om atferdsendring hos elevene:

Om atferdsendring hos elevene? Tja... Men en ting jeg har lagt merke til er at alder og hvor mye de har vært ute i naturen. De som har vært mye ute, spesielt de på mellomtrinnet, de plukker opp søppel og er ofte bevisst på at det ikke er greit. Men selvsagt varierer det, og det kan spekuleres i om det er eksterne faktorer eller undervisningen min som påvirker elevene. Du har jo noen i 2-3. klasse også, men jeg opplever flere kan mer om miljøproblemene blant elevene på mellomtrinnet. De som er glad i å være ute, de passer mer på naturen, enn de som bare må være ute. Slik er det bare. (Sindre)

Jeg tenker først og fremst at de som liker å være ute, så vil de og lettere kunne ta vare på naturen. Men jeg opplever at når de er eldre, da de går på mellomtrinnet, spesielt 6. og 7. trinn, så har de en mer bevissthet til det å ta miljøvennlige valg. (Ørjan)

Sindre og Ørjan sine uttalelser om at elevens alder og erfaringer med naturen kan påvirke deres miljøbevissthet finner støtte i Wells og Lekies (2006) sin studie. De undersøkte hvordan barn som tilbringer tid i naturen fra ung alder kan utvikle miljøbevissthet som varer inn i voksen alder. Wells og Lekies (2006, s. 13) oppdaget at barn som engasjerte seg i uteaktiviteter i vill natur før de var elleve år gamle, hadde større sjanse for å utvikle en positiv holdning til miljøet som voksen. Dette støtter Sindre sine synspunkter om at elever som har vært mye ute i naturen og er eldre, gir høyere sannsynlighet til å være miljøvennlige, som å plukke opp søppel. En forbindelse mellom tidlige naturopplevelser og økt miljøbevissthet for eldre barn underbygger påstanden om hvor viktig det er å la barn være ute i naturen. Det viser at direkte kontakt med naturen ikke bare påvirker barnas helse, som Dettweiler et al. (2022) undersøkte, men det kan også bidra til å utvikle personlige verdier som påvirker miljøbevisstheten.

Ørjan forteller om hendelser hvor han minner elevene på med å ta vare på naturen: «Jeg opplever også en del elever som glemmer å se seg rundt angående dette med søppel i naturen. Da ser jeg en god mulighet til å ta tak i det, og gjøre dem bevisste på valgene de tar.» Dette appellerer til Kunnskapsdepartementets mål om at elevene skal få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. I tillegg skal elevene utvikle bevissthet om hvordan de kan påvirke

naturen og klimaet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Ørjan sitt siste utsagn samsvarer med Malin sine tanker om elevenes miljøbevissthet, og hvordan hun opplever elevene sin miljøbevissthet:

Jeg har lagt merke til at ungene elsker å være ute i naturen, men om de tenker på miljøet, det kan jeg ikke si sikkert. Det føles som om det å bry seg om naturen kommer litt etter hvert, når de får henge mer ute. De begynner nok å skjønne hvor heldige de er som har så lett tilgang til både sjøen, fjellene, og fine steder å gå tur. Jeg har sett at ungene har blitt flinkere til å ikke rote til i naturen, at de plukker opp etter seg og ikke slenger fra seg søppel. Og når de drar på tur, så passer de på å ta med seg alt søppelet hjem igjen. (Malin)

Malin og Ørjan sine observasjoner kommer det frem en interessant dynamikk mellom barns naturglede og deres utvikling av miljøbevissthet. Malin observerer hvordan barnas glede med naturen muligens leder til mer ansvarlige valg, som å plukke opp søppel. Malin sier derimot at denne bevisstgjøringen til å plukke søppel er mer spontan enn at det gjøres på grunn av selve undervisningen. På en annen side reflekterer Ørjan over en mangel på direkte fokus på miljøbevissthet, til tross for at det er en del elever som viser omsorg for naturen. Samtidig så kan dette avsløre at skolesystemet ikke har en fast strategi for å utnytte denne interessen elevene viser.

Fra et overordnet perspektiv har Ørjan og Malin viktige elementer i sine utsagn som viser at de har tatt steg mot å inkludere miljøbevissthet i sin kroppsøvningsundervisning. På en annen side viser det også at deres tilnærming bør dra nytte av en undervisning hvor de går dypere inn på teoretisk kunnskap om miljøbevissthet. Basert på Ørjan og Malins erfaringer, kommer det frem en mulighet for å fremme elevenes miljøbevissthet ved å tydeligere å koble uteaktiviteter og naturferdsel med læringsmål om miljøbevissthet. Ørjans refleksjoner rundt elevers miljøbevissthet viser hvordan dette kan utnyttes i undervisningen som kan få flere elever til å kritisk vurdere sine valg i naturen. Dette står i tråd med Kunnskapsdepartementets fokus på kritisk tenkning, et viktig element for utvikling av god dømmekraft hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det er tydelig at elevenes engasjement og bevissthet er til stede i dagens skole. Alle informantene forteller om at elever er bevisste på egne valg i naturen, men samtidig er det rom for å få flere elever til å kritisk tenke over sine valg rundt miljøbevissthet. Malin sier også at de fokuserer en del på å lære ungene om miljøet, spesielt

ting som handler om havet, livet på land, og klimaendringer, fordi de har hav som er i nærmiljøet. I lys av dette sees det en sammenheng med Berns og Simpsons (2009, s. 83) sin studie som også forteller hvor viktig det er med direkte erfaringer i naturen for å utvikle miljøbevissthet. De viser til at hvis elevene deltar i uteaktiviteter kan dette skape bevissthet til å beskytte miljøet (Berns & Simpsons (2009, s. 83).

Selv om samtlige informanter deler en enighet om at elevene delvis har tilegnet seg en miljøbevissthet, er det ulike praktiseringer som er diskutert i kapittel 4.3. Sofie forteller at elevene er opptatt av allemannsretten fordi hun som lærer har fokusert på det og hun har fokusert på sporløs ferdsel. Hun meddeler at elevenes miljøbevissthet har styrket seg de siste årene, som kan ha en relasjon til endring i LK20. Sofie sier at hun opplever gradvis utvikling i hvordan miljøbevissthet blir en del av elevenes tankegang. Et eksempel hun forklarer:

Med denne klassen vi har nå har vi jo jobbet med dette (miljøbevissthet) helt fra starten av, slik at gradvis så blir jo det en del av dem. Slik som at vi ikke kan ta det treet for det er jo friskt, men vi kan ta det treet siden det er allerede veltet. Dersom vi skal lage noe, sant. Eller vi kan gå her, for her er det allerede hjortetråkk istedenfor å lage en ny sti. (Sofie)

Sofie nevner at det har vært en gradvis økende miljøbevissthet siste året, noe som kan argumentere for at læreplanens endring i 2020 begynner å virke. Sofies tilnærming til å fremme miljøbevissthet blant elevene er derimot forskjellig fra hvordan Ørjan, Malin, Marie og Sindre fremmer sin miljøbevissthet. Hun skiller seg ut ved å blant annet benytte en pedagogisk strategi der elevene bruker sine egne sanser i naturen. Sofie forteller også om en konkret hendelse der hun opplevde en endring i elevenes atferd for miljøet:

Elevene skulle være 20 min helt alene, på en plass de hadde valgt selv oppe i skogen, og så fikk de litt sånn spørsmål med seg der de skulle gjøre litt forskjellige ting, dem skulle se seg rundt, legge seg ned, kjenne etter, lukte, ta igjen øynene, puste dypt 10 ganger, åpne øynene igjen. Så skulle de si noe om hvordan det følte inne i kroppen og hva de tenkte på og sånt. (Sofie)

Sofie nevner en uteaktivitet som handler om sansebaserte opplevelser og selvrefleksjon i naturen for å fremme miljøbevisst holdning. I tillegg viser Sofie at hun har tatt et steg videre i det å lære elevene eksempelvis å ha respekt for naturen og dens vesener:

I forbindelse med livet i skogen, hadde jeg en interessant opplevelse med en av elevene mine. Han satt helt rolig og det så ikke ut som han fulgte med på det han skulle. Men så vinket han meg diskret over til seg og hvisket, "Det er en mus her." Han hadde tatt seg tid til å sitte så stille for ikke å skremme bort musen. Dette viser virkelig en respektfull holdning til skogens vesener. På samme måte fortalte en annen elev meg at da han satte seg ned, oppdaget han en hjort i nærheten. Så det er klart at de utvikler et bevisst forhold til naturen. (Sofie)

Å se elever vise respekt for dyr i skogen som mus og hjort, viser hvor mye vi kan lære av naturen om empati og dens sårbarhet. Dette kan være en god måte å vekke barnas nysgjerrighet om miljøet på, gjennom direkte erfaringer som å observere i stillhet. Slike opplevelser kan gjøre dem mer bevisste på miljøet rundt oss, noe som er viktig i dagens samfunn. Det er verdt å tenke over om disse enkle opplevelsene virkelig kan skape varig forståelse og en glede med å ta vare på naturen. Det kan argumenteres for at en slik metode kan lede til dypere forståelse av det å ta ansvarlige valg for miljøet og lære seg til å verdsette naturen. Denne metoden Sofie bruker kan også påvirke motivasjonen for å tilegne seg en miljøvennlig atferd, slik som elevene til Sofie. De får direkte kontakt med naturen gjennom egne sanser. Når Sofie oppfordrer elevene til å velge en egen plass i naturen og delta i aktiviteter som engasjerer elevene selv og sansene deres, legger hun et godt grunnlag for en personlig og direkte forbindelse mellom elevene og naturens omgivelser. Dette er i tråd med Berns og Simpson (2009, s. 83) sin forskning som understreker viktigheten av denne tilnærmingen for utvikling av en miljøbevisst holdning. Mens Sofie gir elevene muligheten til å bruke sansene, gjør Marie som Sindre, og legger mer vekt på praktiske uteaktiviteter som har inspirert elevene:

En av de kuleste tingene vi har gjort, er å bruke sykler for å komme oss rundt. Vi syklet både i nærheten og litt lengre bort. Noen av ungene har til og med begynt å sykle til disse stedene på fritiden, som blant annet for å bade i et lokalt vann. Det viser at de har lært veien og finner på ting selv. Det er kjempestas å se at turene våre har gjort dem mer aktive og selvstendige. (Marie)

Det er tydelig at alle informanter med unntak av Sofie, deler kunnskap i kroppsøving om miljøbevissthet til elevene via formidling av teori og gjennom direkte handlinger rettet mot miljøbevissthet. Sofie sine elever har undervisning som potensielt kan skape en mer varig miljøbevissthet ved at Sofie appellerer til elevenes følelser og personlige handlinger. Dette kan bidra til at elevene er mer motiverte og de kan se naturen som en kilde til glede, nytte og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Samtidig er det viktig å anerkjenne at styrken av miljøbevissthet ikke bare avhenger av de praktiske metodene som anvendes, men også på evnen til å inspirere en dypere, personlig forbindelse til miljøet. Elevene er en del av naturen og vil få et ansvar for å forvalte den på en ansvarlig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 8). Det er viktig at lærere evner å motivere elevene til faglig læring både innenfor og utenfor klasserommet. Som Sofie forteller, er det utfordrende å formidle kunnskap om miljøbevissthet. Derfor krever det gjennomtenkte undervisningsopplegg om uteaktiviteter og naturferdsel slik at elevene tilegner seg både teoretisk og praktisk kunnskap om miljøbevissthet. Det kan argumenteres for at en undervisningstilnærming som kombinerer den personlige opplevelsen og refleksjonen som Sofies metode fremmer, med den mer direkte formidlingen og oppfordringen til handling, kan tilby en mer utfyllende undervisning. Dette ville ikke bare gi en mulighet for at elevene tilegner seg den nødvendige kunnskapen og ferdighetene for å være miljøbevisste, men også inspirere dem til å utvikle en personlig relasjon til naturen. Sofies praksis kan sees i lys av argumentene fra Lund (2022, s. 34), som oppfordrer til en økokritisk tilnærming i undervisningen for å fremme et mer bærekraftig forhold til naturen. Ved å engasjere elevene i aktiviteter som fremmer direkte kontakt med naturen, legger Sofie et grunnlag for en økokritisk forståelse. Sammenlignet med andre informanter som Marie og Sindre, som legger mer vekt på praktiske uteaktiviteter, er Sofies praksis mer i tråd med både Leirhaug et al. (2020, s. 234-235) og Lunds (2022, s. 34) sine anbefalinger.

4.1.3. Hvordan kan Deweys syn på læring påvirke miljøbevisstheten hos elever?

Samtlige informanter forteller at de integrerer miljøbevissthet på ulike måter via teoretisk og praktisk handling, men at de gjør det på ulike måter. John Dewey fremhever et perspektiv på læring for å forstå og vurdere de ulike tilnærmingene til uteaktiviteter presentert av samtlige informanter. Dewey (1916/2001, s. 2) argumenterer for at læring skjer når en samhandler med omgivelsene rundt, og at læringsopplevelser blir viktige når de inneholder handling og refleksjon. Dette synet utfordrer tradisjonell undervisningsmetode som handler om

tavleundervisning om friluftsliv, men at det heller er viktig å være ute og erfare naturen selv. Dette ser vi igjen i resonnementet til samtlige informanter, spesielt der Sofie nevnte en endring i elevenes atferd da hun sendte dem ut i skogen alene for å bruke de fem sansene. Dette understreker hvor viktig det er å engasjere elevene med aktiviteter som fremme kritisk tenkning, og utvikler en selvstendighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Sofies praksis viser hvor viktig også dette er i læringsprosessen. Ved å oppmuntre elevene til å utforske skogen alene, gir hun dem større ansvar for sin egen læring. Dette kan føre til at elevene kjenner et eierskap til sin egen læring, som Dewey mener er viktig for meningsfull læring (Dewey, 1916/2001, s. 2). Når elevene selv må finne ut av ting og trekke egne konklusjoner innenfor gitte rammer av lærere, kan det styrke elevenes selvstendighet.

Marie og Malins resonnementer, som legger vekt på direkte handling mot miljøbevissthet og praktiske tiltak, viser en sammenheng med Deweys oppfordring til aktiv læring. Når elever deltar i ryddeaksjoner og oppfordrer til bruk av sykler, gir det elevene muligheten til å engasjere seg direkte med naturen. Dette direkte engasjementet med miljøet gjennom konkrete tiltak som Marie og Malin fremmer, kan gi elever en praktisk forståelse av bærekraftige handlinger og hvordan de selv kan bidra til å beskytte og bevare miljøet. Det hjelper dem å forstå at miljøbevissthet ikke bare er et fag på skolen, men en integrert del av hvordan vi lever våre liv og påvirker verden rundt oss. Denne tilnærmingen er i tråd med Deweys overbevisning om at utdanning bør forberede individer for livet, ikke bare i skolen, og understreker hvor viktig det er å ha en utdanningsstruktur som ikke bare formidler kunnskap, men som også fremmer aktive, engasjerte og ansvarlige samfunnsborgere (Dewey, 1916/2001, s. 2-3). Ørjan og Sindre reflekterer derimot over elevenes spontane engasjement for miljøet, og hvordan elevene ser på miljøet. Dette viser en annen side av Deweys læringsteori. Dewey hevder at læring er mest effektiv når den er forankret i elevenes egne interesser og erfaring. Ørjan og Sindre sine observasjoner og resonnement viser at når elever personlig engasjerer seg, kan det føre til en mer varig miljøbevissthet, der elevene utvikler forståelse for valgene de tar (Dewey, 1916/2001, s. 2-3).

Det er Sofie som representerer den mest direkte anvendelsen av Deweys læringsteori. Ved å la elevene utforske naturen gjennom sine egne sanser og reflektere over deres opplevelser, legger Sofie til rette for læring som er forankret i personlig erfaring og egne refleksjoner. Sofie sin praksis gir eksempel på hvordan direkte kontakt med naturen kan stimulere elevenes

nysgjerrighet og fremme en forståelse og respekt for naturen, slik som Kunnskapsdepartementet (2017, s. 8) skisserer i sine planverk.

4.1.4. Oppsummerende drøfting av miljøbevissthet i kroppsøving

Lærernes bevissthet om egen praksis synes å variere. For eksempel, mens Sindre fokuserer på gruppedynamikk og fellesskap uten en direkte vektlegging på miljøbevissthet, viser andre informanter som Malin en sterkere forankring i miljøverdier gjennom sin undervisning. Malin legger vekt på trygg ferdsel i naturen og ønsker at elevene skal utvikle en lignende glede og respekt for naturen som hun selv har. Dette kan indikere en underliggende bevissthet om miljøets betydning, selv om hun ikke eksplisitt fokuserer på miljøbevissthet i sin undervisning. Det er en tydelig sammenheng mellom lærernes bevissthet og hvordan de planlegger og gjennomfører sin undervisning med hensyn til miljøbevissthet. Ulleberg og Christensen (2013) påpeker at lærernes bevissthet rundt miljøet har betydning for hva elever lærer og tar med seg videre. Informanter som Sindre og Malin viser en variert grad av direkte engasjement i miljøundervisning, noe som påvirker elevenes bevissthet og atferd i forhold til miljøet. På den andre siden vektlegger Marie og Ørjan direkte erfaringer og refleksjon rundt miljøspørsmål gjennom uteaktiviteter. Dette er i tråd med en tidligere studie fra Ballantyne og Packer (2002), hvor direkte kontakt med naturlige omgivelser fremmer en dypere forståelse og respekt for naturen.

Informantene delte sine erfaringer med den nye læreplanen LK20, spesielt med tanke på uteaktiviteter og naturferdsel på mellomtrinnet. De belyste hvordan disse elementene kan fremme miljøbevissthet blant elevene. Marie understreket en viktig endring i læreplanen mot livsmestring og glede ved aktiv samhandling, som kan styrke elevenes miljøbevissthet. Ørjan påpekte kroppsøvingsfagets rolle i å utvikle selvrefleksjon og respekt for naturen gjennom friluftsliv, noe som støtter bærekraftig utvikling. Dette synet støttes av både Marie, Malin, og Kunnskapsdepartementets fokus på miljøbevissthet. Sindre fortalte at han hadde ikke sett over læreplanen på en god stund. Til tross for dette, var han tydelig hvor viktig det var å være ute for å tilegne seg miljøbevissthet. Dette er i tråd med forskning som fremhever naturopplevelser i undervisningen (Leirhaug et al., 2020). Informantenes perspektiver viser ulike tilnærminger til implementering av læreplanen, med et felles mål om å fremme miljøbevissthet gjennom uteaktiviteter og naturferdsel.

Videre reflekterte Ørjan over viktigheten av at elevene lever seg inn i miljøet for å utvikle en miljøbevisst holdning, noe som peker mot å oppleve naturen. Elevenes alder og erfaring i naturen trekkes frem som viktige faktorer for hvor sterkt miljøbevisstheten er hos elever. Sindre og Ørjan meddeler at eldre elever, spesielt de som har vært mye ute i naturen, viser en sterkere miljøbevissthet. Dette kan argumenteres for nødvendigheten av å integrere naturbaserte aktiviteter i undervisningen fra småskoletrinnet for å effektivt bygge en varig forståelse og respekt for miljøet hos elevene. Avslutningsvis i oppsummeringen viser funnene en variasjon i hvordan informantene oppfatter sin rolle i å fremme miljøbevissthet, fra direkte pedagogiske strategier til mer indirekte metoder som fokuserer på gruppedynamikk og fellesskap. Uavhengig av tilnærming, fremhever studien vår viktigheten av lærerens bevissthet og engasjement for å utvikle miljøbevisste holdninger blant elever.

4.2. Praktisering av uteaktivitet og naturferdsel for miljøbevissthet

I dette kapittelet vil vi presentere funn og diskutere hvordan kroppsøvingslærere praktiserer uteaktiviteter og naturferdsel på mellomtrinnet, samt hvilken påvirkning deres valg kan ha på elevenes utvikling av miljøbevissthet. Gjennom grundig analyse vil ulike aspekter med undervisningen til informantene bli drøftet opp mot tidligere forskning og teori for å komme nærmere et svar på oppgavens problemstilling.

Hvordan uteaktiviteter og naturferdsel blir praktisert for å fremme miljøbevissthet hos elever og i hvilken grad natursynet påvirker denne praksisen, er studiens hovedfokus. Første del vil presentere plasseringen til de ulike informantene sine skoler. Deretter tar drøftingen for seg hvor denne studien plasserer informantenes undervisning i NatCul matrisen før vi til slutt ser på hvordan informantene bruker økokritiske dialoger som et pedagogisk verktøy for refleksjon blant elevene.

4.2.1. Plasseringens begrensninger og muligheter.

Skolens lokasjon påvirker informantenes praktisering av uteaktiviteter og naturferdsel for å utvikle elevenes miljøbevissthet. Informantene har mulighet til å bruke et bredt spekter av fasiliteter, inkludert idrettsanlegg og fjell og skog. Ørjan, Malin og Marie trekker også frem mulighetene for å bruke havet eller lokale vann i sin kroppsøvingsundervisning. Ved at lærere bruker nærområdet til skolen og elevene er det større sjans for at elevene opplever en

tilhørighet til miljøundervisningen (Gabrielsen & Korsager, 2018, s. 345-346). Selv om alle informantene har tilgang på et variert utvalg fasiliteter varierer deres valg for plasseringen av undervisningen. Sindre tilpasser undervisningen til årstidene ved å holde seg innendørs sen høst og tidlig vår, og flytter aktivitetene utendørs når sommeren nærmer seg, med været som begrunnelse. De fire andre informantene strekker seg etter å være ute gjennom alle fire årstidene, men tar hensyn til været i valg av plassering for undervisningen. Informanten som skiller seg ut her er Sofie som beskriver hvordan hun er i skogen en gang i uken uavhengig av vær. Flertallet av informantene foretrekker å tilpasse undervisningen etter årstidens forhold, som å bruke snødekte landskap om vinteren eller skogen om høsten, i stedet for å bruke innendørs alternativer ved dårlig vær. Et eksempel på dette er Ørjan som er opptatt av å følge årstidenes syklus i møte med naturen:

Vi prøver å holde en positivitet i møte med naturen og ikke ha fokus på det som begrenser mulighetene for aktivitet, men heller se hvilke aktiviteter vi kan gjøre i forhold til hvordan klima er. Om vinteren da er vannet fryst og det ligger snø rundt oss, da kan vi ake, skøyte, stå på ski, isfiske. Når det er sommer kan vi gå turer, bruke kano til å fiske, bade på de samme plassene. (Ørjan)

Ørjans tilnærming tilfredsstillende kroppøving læreplanens ønske om at elevene skal få oppleve nærområdet til ulike årstider, i tillegg kan Ørjans tilnærming til uteaktivitet og naturferdsel fremme naturglede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Informantene understreker at sted og tilgjengelige fasiliteter er med på å bestemme hvor kroppøvingen finner sted. Sindre, som underviser ved en urban skole, påpeker at menneskeskapte fasiliteter som idrettsbaner dominerer skolens omgivelser. Likevel trekker han inn natur i undervisningen gjennom orientering og månedlige turer, men forklarer utfordringene med å praktisere uteaktivitet og naturferdsel i den daglige kroppøvingen på grunn av skolens beliggenhet.

Forskningen til Gabrielsen og Korsager (2018, s. 344-345) beskriver hvordan en lokal tilknytting gjennom skolens nærområde kan bidra til at elevene føler på miljøutfordringene som mer reelle. Videre viser de til at dette igjen fører til et større engasjement og handlingskraft rundt konkrete miljøutfordringer blant elevene. Sofie og Ørjan forteller at skolen ligger i utkanten av sentrum, men i nærhet til naturen. De bruker naturferdsel i form av transportetapper for å nå ulike lokasjoner som er sentrale for deres uteaktivitet. Ørjan bruker vann som er i nærheten av skolen både til aktivitet og transport til lokasjon for aktivitet, noe

Sofie ikke har mulighet til i like stor grad. Marie forklarer at skolen hennes ligger landlig til, men likevel enkelt kan nå urbane områder. For å nå det urbane bruker de ofte sykkel, for en bærekraftig ferdsel. Marie forklarer hvordan fasilitetene rundt skolen gir henne en unik mulighet til varierte uteaktivitet og naturferdsel, både på land og vann. Malins skole er den som ligger mest ruralt av informantene. I likhet med Marie beskriver Malin mulighetene for å ha kroppsøving både på vann og land i nærheten av skolen og understreker at mesteparten av uteaktiviteten og naturferdselen skjer i nærområdet til skolen.

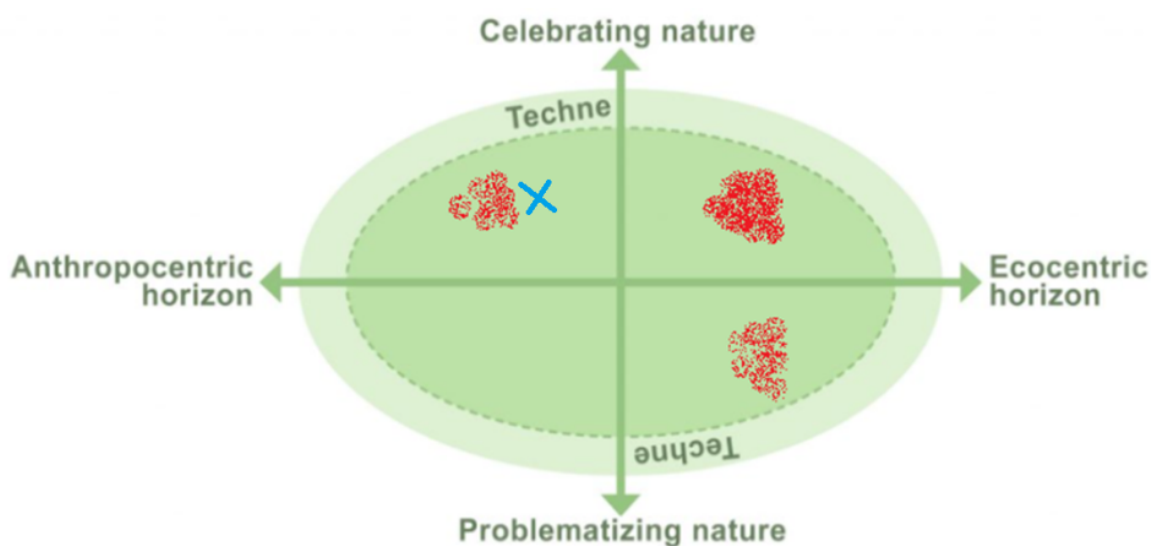
Nærmiljøet spiller inn som en faktor for hvor langt informantene må bevege seg med klassen for å nå naturen og få muligheten for å fremme naturopplevelser for elevene. Nærmiljøet vil være de nærmeste områdene rundt skolen, dette kan være alt fra et industriområde til en skog (Andersen & Fiskum, 2014, s. 21). Blant informantene har de ulike nærmiljøene store forskjeller. Sindre ser ut til å måtte sette av mer tid og tydeligere planlegge når han skal praktisere kroppsøving i naturlige omgivelser. Likevel trenger ikke dette å være en svakhet ettersom Leirhaug et al. (2020, s. 238) beskriver hvordan bare tolv timer friluftsliv kan være med på å gjøre en forskjell på elevenes miljøbevisste tankegang. Wells og Lekies (2006, s. 13) beskriver hvor sentralt det er for barneskoleelever å møte natur i tidlig alder for å både uttale miljøvennlige holdninger og utøve miljøvennlig atferd. Tendensen blant informantene er at de i større grad får mulighet til å praktisere kroppsøving i naturlige omgivelser uten for mye ekstra arbeid når skolens beliggenhet er mer rural. Sofie og Ørjan sine skoler ligger i utkanten av sentrum, men de har tilgang på naturen og praktiserer kroppsøvingen ofte i naturen. Likevel bruker de deler av undervisningen som en transportetappe til lokasjonen de ønsker seg til. Her kommer et skille til skolene som ligger enda mer ruralt til. Marie og Malin skiller i større grad tur og aktivitet da de ikke har det samme behovet for å forflytte seg til naturen. Marie og Malin bruker naturen de har rett utenfor skolen for å drive med uteaktivitet og naturferdsel, mens de andre oftere beveger seg bort fra skoleområdet for å gi elevene naturopplevelser. Beliggenheten til skolene gjør det nødvendig med ulike tilnærminger for å kunne oppnå det samme. Likevel er informantene samstemte i ønske om å få frem naturopplevelser og miljøbevisste holdninger hos elevene gjennom uteaktivitet og naturferdsel. Dette gjør at undervisningen tilpasses på ulike måter i forhold til skolens plassering. Tross et felles ønske om kroppsøving i naturlige omgivelser finner vi ulike tilnærminger til undervisningen i naturen. Dette tar oss videre til sammenhengen mellom lærerens natursyn og undervisningspraksis i naturen.

4.2.2. Lærerens natursyn i møte med uteaktiviteter og naturferdsel

Denne studien vil videre drøfte hvordan informantene sin undervisning passer inn i NatCul matrisen. NatCul matrisen er et verktøy som kan være med på å tyde hvilket natursyn informantene fremmer i sin undervisning. Det kommer tydelig frem hvordan flere informanter praktiserer ulike tilnærminger til ulik tid, gjerne ubevisst. Siden informantenes tilnærming og natursyn kan være med å forme uteaktiviteten og naturferdselen vil denne studien gå nærmere inn på hver informant og deres natursyn som kommer frem i deres undervisning for å bidra til positive miljøholdninger blant elevene. For å konkretisere drøftingen har hver informants avsnitt tilknyttet et heatmap. Bakgrunnen til heatmapene er NatCul matrisen. Det er en rød farge der vi plasserer informantenes beskrivelse av egen undervisning i tillegg til et blått kryss som viser hvor informantene plasserte egen undervisning under intervjuet. Det kommer tydelig frem hvordan informantene beveger sin undervisning rundt i NatCul matrisen under intervjuene, derfor kan den røde fargen være flere steder.

4.2.2.1. Malins natursyn

Malin velger selv å plassere egen undervisning midt i et antroposentrisk og feirende natursyn. Likevel viser Malin sine utsagn i intervjuet at hennes natursyn kan plasseres både antroposentrisk og feirende, økosentrisk og feirende og økosentrisk og problematiserende. Med en liten overvekt av økosentrisk feirende natursyn:



Figur 2 – Malins natursyn. Blått kryss er der Malin plasserte sin undervisning under intervjuet, rød farge viser hvor vi plasserer hennes undervisning med utgangspunkt i hennes beskrivelser av egen undervisning. *The Nature in Culture Matrix* (Goga et al., 2018, s. 12).

Malin trekker tidlig frem at hun liker å løpe sammen med elevene og begrunner dette med et ønske om å gi elevene naturopplevelser med løpingen og ikke at de bare skal løpe fortest mulig. Dette er noe som appellerer til Breivik sine uttalelser for en mer økosentrisk tilnærming til aktivitet i naturen, gjennom å utvikle både det mentale og fysiske gjennom samvær med naturen. Dersom en bruker stoppeklokke for løpingen vil elevenes fokus være på den og ha en smalere tilnærming til stien de løper på og omgivelsene rundt (Breivik, 2019, s. 12). Videre forteller Malin at de har fokus på å ta med seg søppel og ikke legge spor etter seg i naturen, noe som trekker denne delen av hennes undervisning mot den økosentriske siden av NatCul matrisen (Goga et al., 2018, s. 12). Malin sitt ønske er at elevene skal oppleve mer enn bare løping. Dette peker mot et feirende syn på naturen. Samtidig tar hun opp forsøplingsproblematikk og understreker viktigheten av å ferdes sporløst. Dette viser hvordan hun balanserer mellom en feirende og en problematiserende tilnærming i undervisningen (Goga et al., 2018, s. 12). I svarene til Malin går det igjen et ønske om å gi elevene muligheten til å sette pris på naturen. Hun bruker ofte orientering i urørt natur i undervisningen for at hun mener elevene opplever glede av aktivitet i naturen. Før elevene er gamle nok til å drive med orientering i naturen prøver hun å legge aktivitetene til «haug og hammer» for å gi elevene det hun ser på som naturglede. Hun understreker at hun er usikker på hvor miljøbevisste elevene blir av det, men at det i hvert fall gir dem mulighet til å ha det fint i naturen. Avslutningsvis trekker hun frem nærområde som en viktig faktor bak sin egen resonnering:

Ja, til slutt vil jeg igjen trekke frem. At de i hvert fall får mulighet til å lære seg å sette pris på naturen, eller det de har, av naturressurser omkring seg. Når du bor på en plass der du har en tilgang på sjø, fjell og tur- og naturområder, så tenker jeg at vi har en gyllen mulighet til å lære elevene å trives i disse omgivelsene, det vil være bærekraftig på flere måter. (Malin)

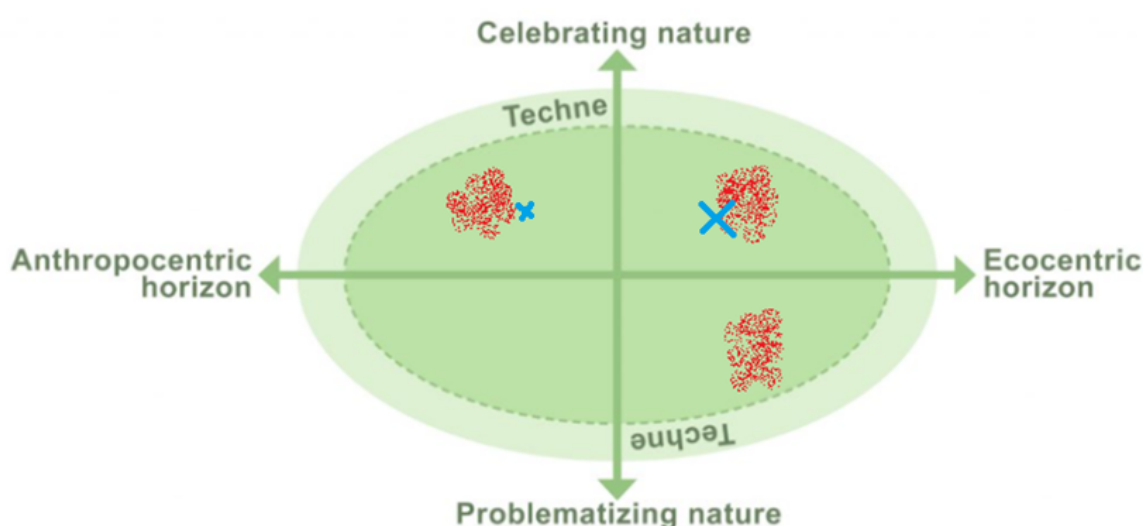
Malins resonnement er i tråd med kroppsøvningsfagets relevans og sentrale verdier. Det ønskes at faget bidrar til livslang bevegelsesglede, tilpasset egne forutsetninger og at uteaktiviteter og naturferdsel legger til grunn for naturglede og respekt for naturen, noe som fremmer elevenes miljøbevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). For å se hvordan Malin sin økosentriske og feirende tilnærming bidrar til elevenes miljøbevisste holdninger, har vi gjennom intervjuet stilt spørsmål rundt observasjoner av en positiv endring i

miljøatferd. Malin velger igjen å vise til elevenes ønske om å ta vare på naturen gjennom å sette pris på naturen rundt seg. Videre trekker hun også frem hvordan elevene etter dialog om naturen og miljøet i tillegg til temauker har endret atferden sin positivt i forhold til sporløs ferdsel. Dette kan tyde på at både en feirende fremstilling av naturen og en problematiserende fremstilling kan trekke elevene i samme retning når det gjelder miljøspørsmålet. Som Malin sier: «Dersom elevene er glade i naturen ønsker de å ta vare på den og rydde opp». Dette kan være et argument for at et feirende natursyn, der elevene blir glade i naturen, kan legge et grunnlag for en at et problematiserende natursyn, der elevene får se ødelagt natur, får en enda større påvirkning på elevenes miljøholdninger. På grunn av at elevene ikke ønsker å se noe de er glade i og opplevd mye positivt med, bli ødelagt. Garrard (2012, s. 117) viser til et behov for en tilnærming til naturen der mennesket både kan ha en feirende og problematiserende tilnærming til naturen for å få en enda dypere forståelse mellom sammenhengen og samspillet til naturen og menneskene på jorden.

Malin fremmer en kombinasjon av problematiserende og feirende natursyn da hennes undervisning har et økosentrisk natursyn. Likevel praktiserer også Malin flere metoder som appellerer til et antroposentrisk natursyn. Hun trekker frem hvordan elevene «elsker» å bygge hytter i naturen. I tillegg trekker hun frem volleyballbanene som er bygget på stranden i nærheten. Begge disse aktivitetene innebærer store endringer i naturen for at mennesket skal trives og avgrensar verdien til det ikke-menneskelige til å bare være en instrumentell verdi, noe som er en antroposentrisk tilnærming (Quinn, et al., 2015, s. 895). Selv om denne tilnærmingen flytter deler av Malins undervisning til den antroposentriske siden av NatCul matrisen, stabiliseres den diagonale aksen rundt et feirende natursyn (Goga et al, 2018, s. 12). Malin bruker positive og romantiserende ord rundt aktivitetene hyttebygging og volleyball ved stranden når hun snakker om elevenes engasjement. Malin svarer igjen at elevene blir mer glade i naturen og nærområdet når vi spør om hvordan denne typen undervisning har påvirket elevenes miljøatferd. Likevel trekker hun frem senere i intervjuet at elevene kan være mindre opptatt av å ta med seg søppel fra områder der det er bebygd eller større inngrep av mennesker. Dette kan ha sammenheng med at et problematiserende natursyn uteblir i møte med en mer antroposentrisk tilnærming til uteaktivitet og naturferdsel som igjen fører til at elevene ikke får en dyp nok refleksjon rundt tema (Garrard, 2012, s. 117).

4.2.2.2. Maries natursyn

Marie sitt natursyn har stor bevegelse i matrisen. Dette er noe hun også selv poengterer med et stort kryss på et økosentrisk og feirende natursyn hun mener selv at hennes hoveddel av undervisning ligger, men også et lite kryss på et antroposentrisk feirende natursyn der hun mener hun oppholder seg deler av undervisningen. Samlet sett kan vi se store fellestrekk mellom Malin og Marie sine natursyn, selv om aktivitetene og rammefaktorene er ulike. Det vil være naturlig for oss å også plassere Marie sitt natursyn i antroposentrisk og feirende, økosentrisk og feirende og økosentrisk og problematiserende:



Figur 3 – Maries natursyn. Blått kryss er der Marie plasserte sin undervisning under intervjuet, rød farge viser hvor vi plasserer hennes undervisning med utgangspunkt i hennes beskrivelser av egen undervisning. *The Nature in Culture Matrix* (Goga et al., 2018, s. 12).

Marie beskriver mulighetene for å praktisere uteaktivitet og naturferdsel med ulike rammefaktorer, ettersom hun har mulighet til å dele opp klassen i ulike gruppestørrelse og ha med seg andre lærere i sin undervisning. Dette gjør at Marie forholdsvis enkelt kan lage lengre økter for å legge til rette for uteaktivitet og naturferdsel. Marie trekker frem hvordan de har hatt et fokus på å bruke sykkel som fremkomstmiddel til ulike destinasjoner for både kroppøving, men også annen undervisning. Dette mener hun legger til rette for bærekraftig ferdsel og viser til at elever har tatt i bruk disse veiene også utenom skoletid. Marie understreker i intervjuet hvordan nærområdet gir gode muligheter for uteaktivitet og naturferdsel og viser til hvordan både sykkel og fotturene gjerne legges til traktorveier i

naturlige omgivelser og viser til et sterkt ønske om at elevene skal kunne få et feirende natursyn: «Altså, når vi snakker om sykling, mener jeg ikke bare på vanlige veier, men også på turstier, skogsveier og sånn, vet du. Det er viktig for meg at turene skal være en skikkelig fin opplevelse for elevene» (Marie). I tillegg til et ønske om en feirende tilnærming, kan det tolkes at elevenes behov er i sentrum i opplevelsen da det skal være fint for elevene, dette viser til en antroposentrisk og feirende tilnærming til naturen (Goga et al., 2018, s. 12).

I likhet med Malin trekker Marie ved flere anledninger frem hvordan hun har et ønske om å vise frem nærområdet til skolen og dets muligheter. «Det handler ikke bare om å dra på tur for å bli litt sprekere, men også om å la dem oppleve naturen i nærområdene, hva vi har som er så fantastisk» (Marie). Gjennom Marie sitt utsagn kan trekkes hennes tanker rundt naturen igjen til et feirende natursyn i NatCul matrisen (Goga et al., 2018, s. 12). Dessuten kan dette utsagnet tyde på at Marie har en mer helhetlig tilnærming til naturen gjennom å ha fokus på å oppleve naturen og la treningen komme i andre rekke. Noe som kan bekreftes med et senere utsagn fra Maries intervju: «Det handler ikke bare om å konkurrere, men også om å nyte turen og naturen rundt» (Marie). I Breivik (2019, s. 12-13) fremheves det hvordan inkludering av naturnære aktiviteter kan oppmuntre elever til å verdsette tid i naturen fremfor et ensidig fokus på konkurranse og prestasjon. Dette kan fungere som et positivt bidrag til å redusere behovet for utstyr og minske det økologiske fotavtrykket, som leder til en tilnærming som er mer økosentrisk (Breivik, 2019, s. 17). Marie sin undervisning ser i starten ut til å bevege seg mellom antroposentrisk og økosentrisk på den horisontale aksene og holde seg ganske stabilt på et feirende natursyn på den diagonale aksene av NatCul matrisen (Goga et al., 2018, s. 12). Likevel kommer det etter hvert frem et brennende engasjement for sporløs ferdsel og et mer økosentrisk og problematiserende natursyn:

Vi legger alltid vekt på sporløs ferdsel. I begynnelsen av hver tur minner vi deltakerne om deres ansvar for å etterlate seg minst mulig spor. De tar dette ansvaret alvorlig. Noen er så ivrige at de nesten bruker lupe for å sikre at de ikke etterlater seg spor. Vi ønsker å bruke naturen på en måte hvor vi ikke ødelegger noe, og dette prøver vi å formidle til alle. (Marie)

Dette viser hvordan Marie sitt natursyn, i likhet med Malin sitt natursyn, beveger seg rundt i NatCul matrisen i løpet av en periode med kroppsøving. Gjennom utsagnet er det tydelig at Marie sitt natursyn kan ha innvirkning på elevenes miljøbevissthet da hun viser til hvor

alvorlig og grundig elevene arbeider for å ikke legge igjen spor i naturen. Dette kan vise tendenser til at en kombinasjon av feirende og problematiserende natursyn kan være med på å dra i samme miljøbevisste retning (Garrard, 2012, 117). Marie er den informanten som i størst grad bruker vannet som en læringsarena. Marie viser til hvordan elevene får møte aktiviteter både i, på og ved vannet. Videre trekker hun frem at det er like langt å gå til vannet som til idrettsbygget nær skolen. Da vi spør om hvordan hun praktiserer uteaktivitet og naturferdsel med vannet, trekker hun tidlig frem aktiviteten fiskeing.

Når vi først snakker om engasjement for naturen er jeg nødt til å fortelle dere om fiskeing med vannet her. Vi har hatt, som alle andre, elever som ikke liker naturen like godt, men disse elsker fiskeing. Det har laget et stort engasjement for dem hva som er i vannet og spenningen med fiskeingen. Disse lar jeg ofte ta med fiskeutstyr om de vil.
(Marie)

Aktiviteten med fiskeing har fått frem et større engasjement for naturen for de elevene som i utgangspunktet ikke var så engasjert i naturen. Valgfriheten elevene får i naturen kan fremme en modning i flere deler av hjernen (Dettweiler et al., 2022, s. 162). Dessuten kan det at Marie får flyttet elevenes engasjement til noe positivt i naturen gjøre at elevene i større grad kan oppleve naturglede (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Gjennom å få en større deltaking blant elevene som i utgangspunktet ikke trivdes i naturen kan Marie bidra til at elevene tilegner seg positive miljøholdninger (Wells & Lekies, 2006, s. 13). Natursynet blant elevene som fisker hører til en antroposentrisk og feirende tilnærming, da deres glede og engasjement kommer av å endre noe i naturen på menneskets premisser. Likevel kan dette legge grunnlag for en refleksjon blant elevene dersom Marie legger til rette for det.

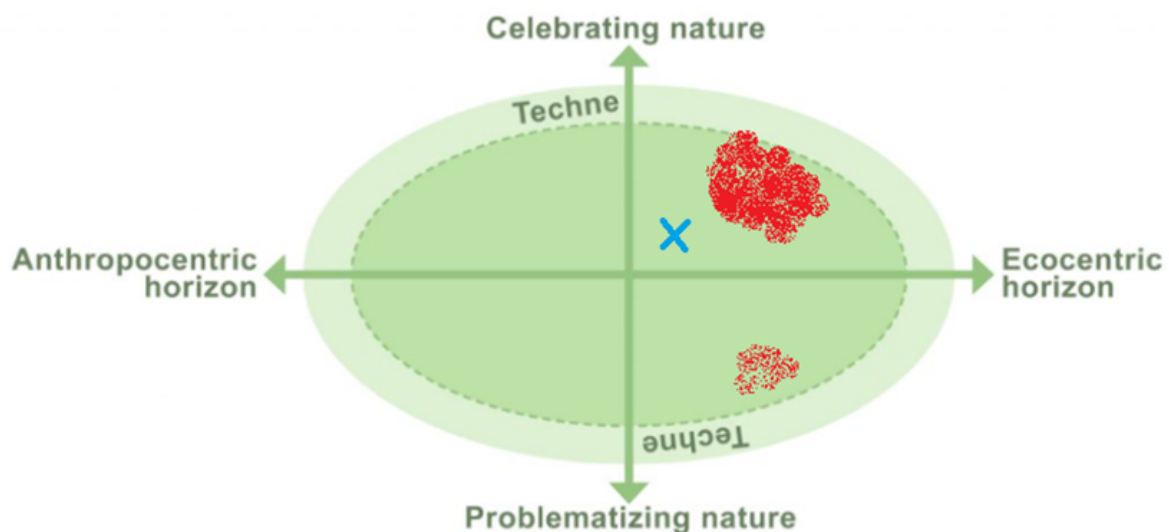
Dessuten viser Marie til hvordan skolen har deltatt i et tverrfaglig opplegg der elevene har vært med på å måle PH-verdien i vannet og i dette arbeidet brukte mye tid på å reflektere rundt vannet og viktigheten av livet i vannet. Dette trekker undervisningen mot et veldig helhetlig og økosentrisk natursyn (Quinn et al., 2015, s. 895). Da Marie ble spurt om hun trodde det å bruke tid ved vannet og reflektere rundt livet i vannet hadde noen innvirkning viser hun til en kanotur. På kanoturen observerte elevene eldre landbruksavfall som var dumpet i vannet fra en av gårdene rundt og ligget der i flere år:

Noen av elevene våre er svært engasjerte miljøagenter. Dette førte til at de faktisk gikk bort og banket på hos gårdeierne for å ta opp problemet. De påpekte at det lå søppel i vannet rett nedenfor der skolen padlet, og de ønsket at dette skulle ryddes opp. Bonden lot dem være med på en slags «ryddeaksjon» hos denne personen. Jeg er usikker på om alt søppelet ble fjernet, men disse to elevene viste virkelig hvor bevisste de er på miljøet. (Marie)

Dette viser til en svært økosentrisk tilnærming til vannet og naturen og et tydelig eksempel på hvordan elevenes deltakelse i, ved og på vannet samt refleksjonene rundt hva som levde der kan ha gitt elevene en bevissthet rundt miljøet i vannet.

4.2.2.3. Sofies natursyn

Sofie er den informanten som forankrer seg mest i en del av matrisen med et økosentrisk feirende natursyn. Det er også det natursynet hun selv mener undervisningen hennes har mest av. Likevel ser vi noen spor av et økosentrisk og problematiserende natursyn:



Figur 4 – Sofies natursyn. Blått kryss er der Sofie plasserte sin undervisning under intervjuet, rød farge viser hvor vi plasserer hennes undervisning med utgangspunkt i hennes beskrivelser av egen undervisning. *The Nature in Culture Matrix* (Goga et al., 2018, s. 12).

Sofie bruker turer til å komme seg til lokasjoner for aktivitet med klassen og legger mye vekt på nettopp dette i intervjuet. I undervisningen velger hun og de andre voksne ut en ferdig merket tursti i kartet før elevene får bestemme hvor det vil være best å slå leir med hjelp av å

lese kartet. Slik får de kjennskap til å lese kart og får diskutere fordeler og ulemper med ulike terreng. I tillegg får de stor grad av selvbestemmelse, noe som Dettweiler et al., (2022, s. 162) trekker frem som svært sentralt for elevenes modning. Det interessante i intervjuet til Sofie er hvordan hun trekker frem det hun kaller «transport etappene» som en nøkkel i sin undervisning for naturopplevelser. Sofie forteller hvordan hun har fått elevene til å ha fokus på å velge hjortetråkk fremfor urørt natur for sin ferdsel slik at en skåner naturen mest mulig, og argumenterer for sporløs ferdsel. Dette kan være med på å gi naturen egenverdi og det viser til et økosentrisk natursyn (Quinn et al., 2015, s. 895). I tillegg understreker Sofie viktigheten av å ta seg tid til naturopplevelsene elevene møter på gjennom transportetappen. Hun viser til hvordan elevene er svært nysgjerrige på livet i naturen. Dette legger ofte grunnlag for dialog og refleksjon:

Min opplevelse er at unger er stort sett nysgjerrige og da er det på en måte det å ta seg tid til de spørsmålene. «Hvilken fugl er det?» nei det vet jeg ikke, da må jeg finne ut av det. Og gjerne stille dem spørsmål på hvilken rolle den fuglen har i økosystemet, hva den spiser og hvor den bor. Altså det å ta seg tid til det er jo naturopplevelser, mener jeg. (Sofie)

Det interessante med Sofie sitt utsagn er at hun gir fuglen i eksempelet en stor egenverdi i samtale med elevene. Ved at Sofie bruker en slik økosentrisk tilnærming i samtale med elevene kan det være med på å påvirke elevenes holdninger til miljøet (Meld. st. 22 (2010-2011) s. 88). Sofie understreker at deres organisering av timeplanen legger til rette for å bruke mer tid på transportetappen siden de har en hel dag ute hver uke. Sofie trekker frem skogen som den lokasjonen de bruker mest til uteaktivitet og skiller seg fra de andre informantene med å ha mesteparten av sin undervisning i urørt natur. Dette kan være med på å øke elevenes mulighet for å vise både miljømessige holdninger og utøve en miljømessig atferd senere i livet (Wells & Lekies, 2006, s. 13). Den urørte naturen elevene oppholder seg i ser også ut til å være med på å skape et økosentrisk natursyn blant elevene. Som vist til tidligere beskriver Sofie en uteaktivitet der elevene skulle finne seg et sted i den urørte naturen og observere:

I forbindelse med livet i skogen, hadde jeg en interessant opplevelse med en av elevene mine. Han satt helt rolig og det så ikke ut som han fulgte med på det han skulle. Men så vinket han meg diskret over til seg og hvisket, "Det er en mus her."

Han hadde tatt seg tid til å sitte så stille for ikke å skremme bort musen. Dette viser virkelig en respektfull holdning til skogens vesener. På samme måte fortalte en annen elev meg at da han satte seg ned, oppdaget han en hjort i nærheten. Så det er klart at de utvikler et bevisst forhold til naturen. (Sofie)

Her viser Sofie til en elev som har stor respekt for livet i skogen. I tillegg til å være stille og respektfull mot naturen ber eleven det menneskelige om å tilpasse seg naturen. Dette vil være en svært økosentrisk tilnærming til naturen, i tillegg til at det argumenteres for at eleven både er feirende og problematiserende (Goga et al., 2018, s. 12). I utsagnet trekker også Sofie parallellen mellom det økosentriske natursynet og miljøbevisstheten for oss. Hun viser til hvordan elevens handlinger viser respekt for bærekraftsmål 15 «livet på land» der FN-sambandet trekker frem viktigheten av å ta vare på det biologiske artsmangfoldet og en bærekraftig skogforvaltning (FN-Sambandet, 2023b).

Det er tydelig at Sofie sin uteaktivitet og naturferdsel er preget av et økosentrisk natursyn. Ser man til den diagonale akse viser Sofie til hvordan hun legger vekt på bevegelsesglede når elevene er i naturen. Videre argumenter hun for lite målinger av prestasjoner og individuelle idretter, noe som vi ser igjen i Breivik (2019, s. 12) sin tilnærming til aktivitet i naturen for en mer helhetlig forståelse av samspillet mellom menneske og natur. Bevegelsesglede i naturen trekker undervisningen hennes mot et feirende natursyn. Vi finner lite spor av et problematiserende natursyn i undervisningen til Sofie, likevel er det et interessant funn at når vi stiller spørsmål om tilnærmingen til sporløs ferdsel svarer Sofie: «Ja, det å plukke med seg søppel og slik, og snakke om det? Ja, vi er kommet lengre enn det. det er jo helt på nivå null føler jeg. Vi er kommet lengre enn det.» Dette kan tyde på at Sofie allerede har brukt et økosentrisk problematiserende natursyn over tid i undervisningen og fått resultater av dette. Dette kan ha resultert i at et økosentrisk problematiserende natursyn ikke er like nødvendig lengre da hennes utsagn viser at elevene er tydelig miljøbevisste. Sofie beskriver også hvordan denne klassen har jobbet med en sporløs og bærekraftig ferdsel over tid:

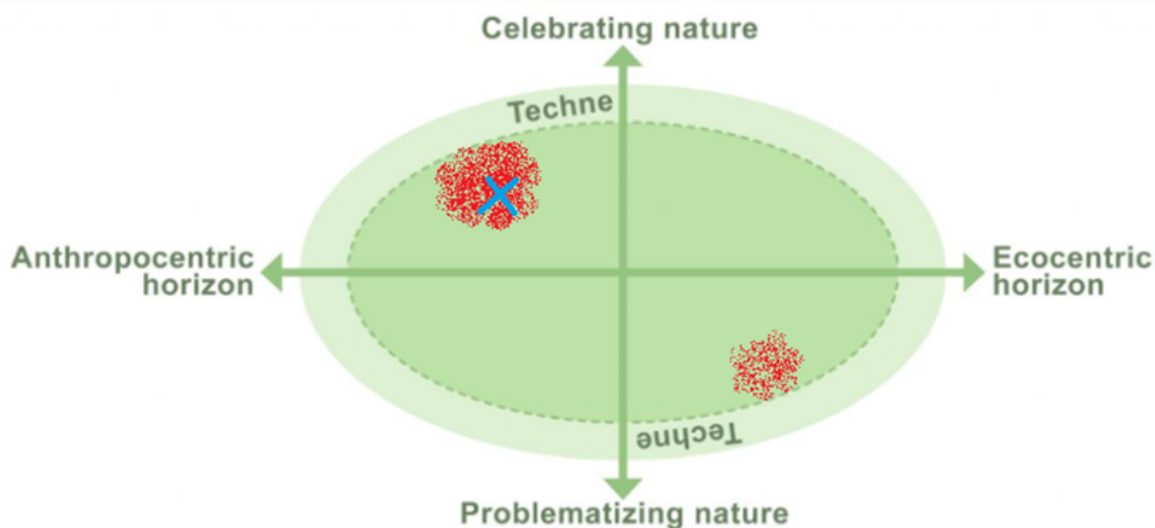
Med denne klassen vi har nå har vi jo jobbet med dette (miljøbevissthet) helt fra starten av, slik at gradvis så blir jo det en del av dem. Slik som at vi ikke kan ta det treet for det er jo friskt, men vi kan ta det treet siden det er allerede veltet. Dersom vi skal lage noe, sant. Eller vi kan gå her, for her er det allerede hjortetråkk istedenfor å lage en ny sti. (Sofie)

Sofies oppfatning er at elevene hennes viser til en miljøbevisst holdning gjennom både hvordan de tar hensyn til det levende i naturen og at Sofie tar det som en selvfølge at elevene ikke forstyrrer naturen og miljøet unødvendig med hjelp av både en sporeløs og bærekraftig ferdsel. For å oppsummere Sofies feirende og økosentriske natursyn i undervisningen er dette utsagnet treffende:

Dersom de skal være bevisst på naturen så må de være i naturen. Altså der vi vil dem skal være bevisst på og ta vare på, der må vi være og få tilhørighet til. Altså hvis vi ønsker at de skal ta vare på naturen og dens egenart og biologisk mangfold, som jeg tenker nå er veldig interessant. Da tenker jeg at da må vi være i naturen dersom de skal få den i seg som en verdi i seg selv. (Sofie)

4.2.2.4. Ørjans natursyn

Ørjans natursyn i undervisningen, slik han beskriver den, hører til et antroposentrisk og feirende natursyn og deler av undervisningen til et økosentrisk og problematiserende natursyn. Ørjan velger selv å plassere sin undervisning midt i et antroposentrisk og feirende natursyn, noe som passer denne studiens tolkning.



Figur 5 – Ørjans natursyn. Blått kryss er der Ørjan plasserte sin undervisning under intervjuet, rød farge viser hvor vi plasserer hans undervisning med utgangspunkt i hans beskrivelser av egen undervisning. *The Nature in Culture Matrix* (Goga et al., 2018, s. 12).

Ørjan beskriver tidlig i intervjuet sitt hvordan han setter pris på naturen. Ørjan viste detaljer som «å være med naturen» og naturen som «en god ting» i intervjuet. Dette tar Ørjans tankegang mot et økosentrisk og feirende natursyn (Goga et al., 2018, s. 12). Likevel ønsker denne studien å se på Ørjan sitt natursyn gjennomført i selve undervisningen slik han beskriver den. Ørjan beskriver hvordan skolen og lærerne ønsker å legge til rette for lengre turer og perioder med uteaktivitet og naturferdsel, for å få til dette slår de sammen timer og trinn. Gevinsten han trekker frem er at de rekker å bevege seg lengre vekk fra skolen for å drive med uteaktivitet og naturferdsel i mer urørt natur slik som Sofie gjør. Ørjan forteller at hans transportetapper brukes det flere og mer varierte fremkomstmidler enn Sofie: «Vi utforsker både fjell, skog og vann gjennom kroppsøvingsundervisningen, da. Det kan være i kano det kan være gå fjelltur, utforske i skogen, drive med orientering.»

Ørjan nevner orientering som aktivitet i denne sammenhengen, på denne måten skiller han seg fra de tidligere informantene ved konkurransepreget aktivitet, det samme gjelder diverse stafetter han nevner senere i intervjuet, noe som kan ta fokuset bort fra naturen og dens egenverdi (Breivik, 2019, s. 13). Fisking er en sentral del av undervisningen til Ørjan for å fremme naturopplevelser, både fra land og kano. Da Ørjan diskuterer aktiviteten fisking trekker han frem ord som «Naturglede» og «Motivasjonsfremmende» noe som viser til et feirende natursyn (Goga et al., 2018, s. 12). Det kan argumenteres for at både orientering, stafetter og fisking kan trekke undervisningen mot et antroposentrisk og feirende natursyn (Quinn et al., 2015, s. 895). Ørjan viser likevel til et økosentrisk og problematiserende natursyn blant elevene da de stiller spørsmål ved sevjen som renner ut av treet da de bygger trehytte og gapahuk. Tross dette bærer undervisningen preg et antroposentrisk og feirende natursyn da elevene sager ned og slår spiker i friske trær for å bygge hytter av tre og gapahuk til egen bruk. Ørjan forteller hvordan han ønsker å gripe mulighetene da elevene undrer seg over opplevelser i naturen. Han viser til et eksempel med bål:

Det kan være elever som lurere på i dag, hvis vi skal fyre bål, hvorfor kan vi ikke bare fyre bålet her? Og så finner vi en bål plass, og så ser en på en måte hva bål plassen har gjort med det som er der. Og hvordan det ser ut der bålet er og står, og så gjerne da reflektere rundt hvorfor vi ikke fyrte det der borte som. Ja. (Ørjan)

Utsagnet til Ørjan viser til et økosentrisk og problematiserende natursyn. Gjennom å fremme en refleksjon blant elevene rundt temaer som endringene mennesket kan gjøre med naturen

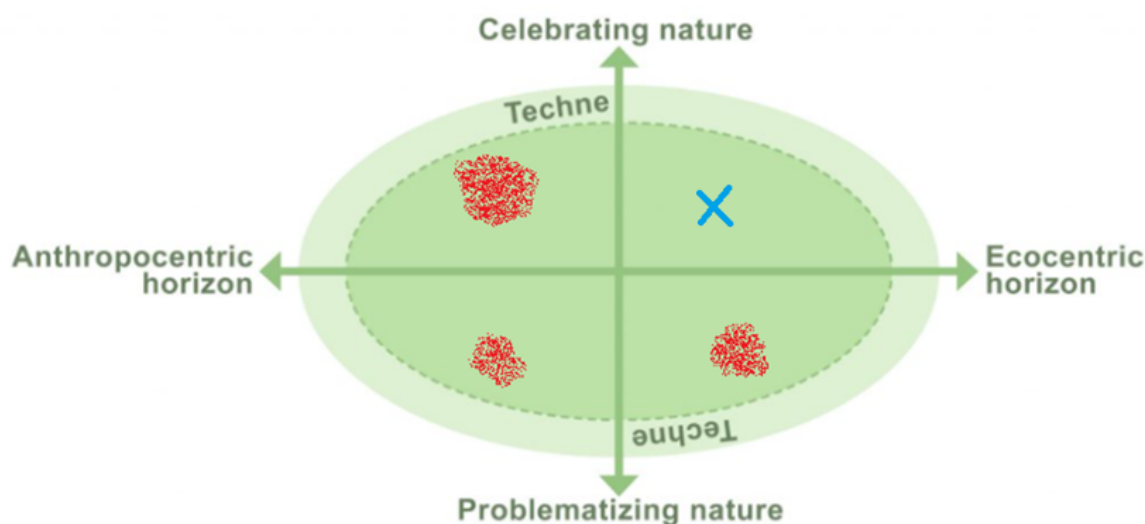
setter han naturen i sentrum og problematiserer situasjonen naturen kan komme i (Hallås, et al., 2019, s. 11; Sæle, et al., 2019, s. 3; Quinn et al., 2015, s. 895). Elevene i utsagnet til Ørjan har få tanker rundt hvor de kan være gunstig for naturen at de fyrer bål. Ørjan klarer heller ikke helt å sette ord på endringer i forhold til miljøbevissthet som han har opplevd blant elevene gjennom sin kroppsøvningsundervisning:

Har ikke noe sånn at jeg kjenner på noen sånn stor endring og hva som ja, det er ikke veldig stor endring. Det er ikke det. Ja, og hvis det har vært endring så tror jeg det handler om at det de har fått på en måte gode opplevelser ute som gjør at de har et ønske om å ta vare på det de har da. (Ørjan).

Likevel viser Ørjan til tendenser til en mer miljøbevisst holdning blant elevene på grunn av positive opplevelser i naturen. I tillegg til at elevene til Ørjan ofte har oppholdt seg i urørt natur, noe som studien til Wells og Lekies trekker frem som en faktor som kan fremme miljøbevisst atferd (Wells & Lekies, 2006, s. 13). Dessuten beskriver Ørjan hvordan elevene kan virke mer reflekterte og ta mer hensyn til søppel ute i skogen, enn hva de gjør i mindre urørt natur som strandsonen og i bebygde områder. Dette kan tyde på at elevene får et mer økosentrisk og problematiserende natursyn i møte med urørt natur. Ørjans utsagn rundt egen bevissthet og elevenes bevissthet viser til et økosentrisk og feirende natursyn. Likevel tilhører store deler av undervisningen, slik han beskriver den til et antroposentrisk og feirende natursyn og deler av undervisningen til et økosentrisk og problematiserende natursyn.

4.2.2.5. Sindres natursyn

Sindre sin egen tolkning av sin undervisning er den som skiller seg mest fra denne studiens tolkning av en informants undervisning. Sindre plasserer natursynet til sin egen undervisning i et økosentrisk og feirende natursyn. Denne studiens tolkning av Sindre sin undervisning beveger seg mellom et antroposentrisk og feirende, antroposentrisk og problematiserende og et økosentrisk og problematiserende natursyn:



Figur 6 – Sindres natursyn. Blått kryss er der Sindre plasserte sin undervisning under intervjuet, rød farge viser hvor vi plasserer hans undervisning med utgangspunkt i hans beskrivelser av egen undervisning. *The Nature in Culture Matrix* (Goga et al., 2018, s. 12).

Sindre var informanten som viste mindre bevissthet rundt miljø i sine egne refleksjoner. Når det gjelder selve undervisningen viser han til orientering og turer da han beskriver sin uteaktivitet og naturferdsel. Orienteringen kan gjennom konkurranse- og prestasjons fokus, være med på å ha mennesket i fokus og ha mindre fokus på helheten i naturen (Breivik, 2019, s. 13). Videre praktiserer Sindre ulike aktiviteter på lokasjonene de går tur til. Sindre forteller hvordan de oftest bruker nærområdet rett rundt skolen på turdagene de har en gang i måneden, og begrunner dette med at det kan være utfordrende for noen elever å gå langt ut i naturen og å gå i dårlig vær. Utsagnet til Sindre kan argumenteres for et antroposentrisk og problematiserende natursyn i møte med lengre turer med elevene (Goga et al., 2018, s. 12). Likevel kan Sindre sine beskrivelser tyde på et ønske om å bevege seg fra et problematiserende natursyn til et feirende natursyn:

Ja, vi prøver jo alltid å gå til områder hvor vi vet at det på en måte er flere aktiviteter å finne på, slik at flere av elevene skal trives. Og at det er mulighet for bål og sånne ting, for eksempel. Du går kanskje ikke en forferdelig tung tur slik at vi ikke får med oss alle. Også at kanskje opplevelsen ikke skal bli så slitsom. (Sindre)

Sindre forklarer hvordan han gjennom undervisningen prøver å fremme et feirende natursyn ved at elevene skal trives med muligheter for ulike aktiviteter samtidig som han legger til rette for en enklere belastning for elevene. I tillegg til å legge til rette for et feirende natursyn kan en plassere utsagnet til et antroposentrisk natursyn da mye handler om å legge til rette for

menneskets trivsel i naturen (Goga, et al., 2018, s. 12). Delene av Sindres undervisning der en møter et antroposentrisk natursyn beveger seg mellom bekymringer for mennesket i møte med naturen og engasjement og glede i menneskets møte med naturen. Videre beskriver Sindre et mer økosentrisk natursyn i undervisningen da han diskuterer naturopplevelser i intervjuet:

Så er det selvfølgelig at vi må rydde opp etter oss og behandle naturen fint. Spesielt når de begynner med sag og sånne verktøy. De ødelegger jo veldig mye naturen hvis de bare skjærer midt i treet. Så ja, uteskole er positivt, men jeg er nok sikkert ikke flink nok til å snakke så mye om miljøet. Men jeg snakker alltid om at vi må rydde opp etter oss. (Sindre)

I tillegg til å trekke natursynet mot det økosentriske viser Sindre til en problematiserende tilnærming som setter naturen i sentrum (Goga et al., 2018, s. 12). Sindre forteller om et ønske om at elevgruppen hans skal behandle naturen fint, likevel bekymrer han seg for om han er god nok til å kommunisere dette til elevene. Sindre forklarer hvordan elevene er nøyaktige på å plukke med seg søppel i en pose og å rydde etter seg når de er i naturen. Likevel argumenterer Sindre for at dette kan være media og tiden vi lever i sin fortjeneste fremfor et resultat av hans undervisning. Dessuten argumenterer Sindre for hvordan et feirende natursyn kan være med på å skape miljøbevisste elever med å fortelle: «De som er glad i å være ute, de passer mer på naturen, enn de som bare må være ute. Slik er det bare».

4.2.2.6. Oppsummerende drøfting av informantenes natursyn

Informantene sine egne meninger om hvor deres undervisning plasserer seg i matrisen stemmer for det meste med denne studiens tolkning av deres utsagn om egen undervisning. Sofie, Marie og Ørjan plasserer sin egen undervisning veldig likt som denne studien velger å plassere deres undervisning. Malin plasserer sin egen undervisning mot et antroposentrisk og feirende natursyn, likevel finner denne studien hennes utsagn passende til både økosentrisk feirende og økosentrisk problematiserende natursyn i tillegg til antroposentrisk feirende natursyn. Dette kan være på grunn av Malins egen bevissthet som diskutert tidligere i kapittel 4.1.1. Der gir Malin uttrykk for at hun ikke har så mange tanker rundt miljøbevissthet i kroppsoving. Likevel viser hun gjennom intervjuet at hun har flere grunnleggende verdier rundt miljøbevissthet i kroppsoving. Sindre er informanten som oppfatter sin egen

undervisning på en måte som skiller seg mest fra denne studiens oppfattelse av hans undervisning. I likhet med Malin kan dette komme av mindre refleksjon rundt egen undervisning. Det kan også hende at et ønske om å være en del av et økosentrisk feirende natursyn var det som appellerte mest under intervjuet og påvirket hans valg. Flertallet av informantene beskrev et økosentrisk og feirende natursyn som det natursynet de satt høyst i deres vurdering av matrisen.

For å oppsummere påvirkningen av informantenes natursyn i møte med naturen kan en begynne med Malin, Marie og Sofie. De tre har en overvekt eller likestilt del av sin undervisning med et økosentrisk og feirende natursyn. En annen felles faktor er at alle tre er innom et økosentrisk og problematiserende natursyn i sin undervisning. Sofie skiller seg mest ut fra disse tre da hun ikke beveger seg over i den antroposentriske delen av matrisen og i tillegg har størst overvekt av et økosentrisk og feirende natursyn. Alle tre beskriver at de har opplevde gode resultater av sin kroppsøvningsundervisning for å utvikle miljøbevisste elever gjennom uteaktivitet og naturferdsel. Noe som tyder på at det kan være positivt for miljøbevisstheten til elevene å praktisere både økosentrisk og feirende natursyn og et økosentrisk og problematiserende natursyn i undervisningen.

Likevel viser det seg at informantene som lar et økosentrisk feirende natursyn utebli fra undervisningen, har vansker med å sette ord på hvilken påvirkning deres undervisning har for å skape miljøbevisste elever. Slik som Ørjan og Sindre sine refleksjoner rundt bevisstheten blant deres elever. Sindre og Ørjan praktiserer ikke et økosentrisk og feirende natursyn, men de praktiserer et økosentrisk og problematiserende natursyn i møte med naturen. Malin, Sofie og Marie som observerer en positiv utvikling i elevenes miljøbevissthet, vektlegger et økosentrisk og feirende natursyn i undervisningen. Dette kan bety at et økosentrisk feirende natursyn i seg selv kan være tilstrekkelig, men i en kombinasjon med et økosentrisk og problematiserende natursyn kan det se ut til å styrke effekten av elevenes miljøbevissthet. Informantene understreker derimot at et slikt økosentrisk og feirende natursyn er viktig for å utvikle miljøbevissthet hos elever på mellomtrinnet.

4.2.3. Økokritiske dialoger som grunnlag for refleksjon

Dialog er et virkemiddel samtlig av informantene bruker i uteaktivitet og naturferdsel undervisningen. Likevel brukes dialog som et pedagogisk virkemiddel i ulik grad. Dialog som pedagogisk verktøy stiller høye faglige og relasjonelle krav til læreren (Christensen &

Stokke, 2015, s. 10-11). Dialog som virkemiddel er relevant for problemstillingen ettersom denne studien ønsker å se på hvilke praksiser lærerne lykkes med for å skape miljøbevisste elever. For å drøfte dialogene informantene fører med sine elever på en relevant måte opp mot problemstillingen, tar vi i bruk rammeverket økokritiske dialoger. Ved å trekke inn det økokritiske inn i dialogen blir det et kritisk fokus på naturen, mennesket og det komplekse samspillet mellom dem (Goga et al., 2023b, s. 17). I denne delen vil vi drøfte de ulike informantene sine utsagn rundt dialogbegrepet opp mot de fire parameterne sted, deltakere, tilrettelegging og materiale (Goga et al., 2023b, s. 19).

4.2.3.1. Sted

Informantene tar i bruk ulike steder som kan være med på å fremme miljøvennlig tenkemåte. Malin, som får en gevinst av sin undervisning i uteaktiviteter og naturferdsel i form av mer miljøbevisste elever beskriver hvordan de ulike stedene hun har brukt til uteaktivitet og naturferdsel i noen grad blir brukt i dialog med elever. Malin forklarer hvordan de snakker om hvor pent det er på fjellet eller i skogen, likevel forteller hun at stranden og andre plasser med mer forurensing er mer sentrale i hennes økokritiske dialoger i undervisningen. En strand og hvordan den ser ut, legger gjerne føringer for den økokritiske dialogen (Goga et al., 2023a, s. 1437). Malin bruker stedene elevene tidligere har oppholdt seg på for å føre en økokritisk dialog i etterkant. Sofie og Marie velger å ta i bruk en økokritisk dialog både før, på og etter de har besøkt et sted. Likevel har de litt ulike tanker om hvilke steder som kan legge til rette for en økokritisk dialog. Sofie forklarer hvordan hun velger steder der elevene kan skape en refleksjon rundt naturens egenverdi. Sofie velger ofte steder der naturen står sterkt og er urørt av mennesker:

Vi prøver å være i naturområdet og ikke byområde så mye vi kan og være i skogen. ehm, så vi er jo det hver uke, i fri natur på den måte. (...) jeg vil si en ganske stor del er faktisk urørt. eller den er jo rørt av oss. (Sofie)

Det å møte urørt natur og reflektere rundt denne i tidlig alder kan føre til at elevene uttaler positive miljøholdninger og viser en positiv miljøatferd i voksen alder (Wells & Lekies, 2006, s. 13). Marie legger enda større vekt på å velge steder som er knyttet til elevene som et grunnlag for en økokritisk dialog. Hun beskriver hvordan det å velge lokale steder har vært med på å løfte hennes undervisning:

De er mer «på» om miljøspørsmål og forstår bedre de større sammenhengene. Dette kan også skyldes at undervisningsmetodene har utviklet seg fra våres side, med en større vekt på å undervise i helhetlige sammenhenger og knytte det til lokale forhold. (Marie)

Gjennom å velge riktige steder i nærmiljøet til skolen har Marie skapt et større engasjement i elevenes økokritiske dialoger. Valget av sted kan være med på å både legge til rette for økokritiske dialoger og fremme et miljøbevisst tankesett hos elevene (Goga et al., 2023a, s. 1437; Goga et al., 2023b, s. 20). Ørjan velger, i likhet med Malin, steder der naturen er ødelagt eller mer påvirket av mennesker som grunnlag for en økokritisk dialog. Ørjan forklarer at de gjerne er på steder der skogen er fjernet eller at mennesker har laget større inngrep og skaper en dialog rundt dette. Hallås et al. (2017, s. 314) beskriver hvordan elevens møte med forsøplede områder i tillegg til lærerens dialog med elevene kan skape en konstruktiv samtale og refleksjon om miljøet blant elevene. Ørjan og Malin sine valg av steder legger noen føringer for hvordan den økokritiske dialogen skal utvikle seg ved at informantene velger å flytte elevenes bevissthet mot de ulike stedene. Sofie og Marie beskriver sine valg av steder som en tilretteleggende faktor for en økokritisk dialog. Dette finner en igjen i Goga et al. (2023a, s. 1437) sine beskrivelser om hvordan stedet kan bidra til ulike tilnærminger for økokritiske dialoger.

4.2.3.2. Deltakere

Den neste parameteren i økokritiske dialoger er deltakerne. I tillegg til elever og lærere kan materier og andre arter være en del av deltakerne i en økokritisk dialog (Goga et al., 2023b, s. 19-20). Alle informantene praktiserer uteaktiviteter og naturferdsel slik at det legger til rette for å trekke inn flere unike deltakere. Likevel skiller noen eksempler seg mer ut. Sofie er informanten som trekker flest deltakere inn i den økokritiske dialogen. I tillegg til å føre dialogen med elevene sine lar hun elevene slippe inn dyr og natur inn i dialogen. Dette kommer tydelig frem med et sitat denne studien også har vist til tidligere i teksten:

I forbindelse med livet i skogen, hadde jeg en interessant opplevelse med en av elevene mine. Han satt helt rolig og det så ikke ut som han fulgte med på det han skulle. Men så vinket han meg diskret over til seg og hvisket, "Det er en mus her." Han hadde tatt seg tid til å sitte så stille for ikke å skremme bort musen. Dette viser virkelig en respektfull holdning til skogens vesener. På samme måte fortalte en annen

elev meg at da han satte seg ned, oppdaget han en hjort i nærheten. Så det er klart at de utvikler et bevisst forhold til naturen. (Sofie)

I Sofie sitt utsagn er både musen, hjorten og omgivelsene med på å skape dialog og nye ytringer til dialogen (Goga et al., 2023b, s. 19-20). Dessuten viser utsagnet til hvordan økokritiske dialoger kan være med på å skape en bevissthet og en relevans for artene i naturen (Goga et al., 2023a, s. 1437-1438). Både Sindre og Ørjan trekker frem bålet i deres uteaktiviteter og naturferdsel. Bålet kan være med som en deltaker i en økokritisk dialog gjennom å være en materie for dialog og komme med nye ytringer til dialogen (Goga et al., 2023b, s. 19-20). Malin viser ikke til materier eller andre arter på samme måte som de andre deltakerne. Likevel argumenterer hun for hvordan eksterne ressurser kan være med på å bidra til den økokritiske dialogen og beskriver hvordan Norges Jeger- og Fiskerforbund førte dialoger og skapte refleksjoner blant elevene. Dette passer sammen med funn fra Ballantyne og Packer (2002, s. 229) som viser hvordan eksterne personer av kvalitet kan være med å styrke miljøundervisningen i skolen.

4.2.3.3. Tilrettelegging

Læreren har muligheten til å påvirke elevenes tankegang og kulturelle forståelser på dyptgående måter, ikke bare gjennom valget av sted og deltakere i økokritiske dialoger, men også ved å utfordre deres perspektiver gjennom både verbal og ikke-verbal kommunikasjon (Goga et al., 2023b, s. 20). Ørjan legger vekt på å gripe øyeblikk, opplevelser og erfaringene elevene tilegner seg i uteaktivitet og naturferdsel. Gjennom å ta tak i øyeblikkene som interesserer elevene argumenterer han for å få elevene genuint engasjerte i den økokritiske dialogen. Flere av informantene tilrettelegger for en økokritisk dialog gjennom å praktisere naturferdsel. Sindre legger mest vekt på å skape det dialogiske rommet i etterkant av naturferdsel og naturopplevelser. Bevegelse i naturen kan være med på å skape ulike inntrykk blant elevene som legger til rette for refleksjon og dialog (Goga et al., 2023a, s. 1438). Malin og Marie beskriver hvordan de trekker elevene inn i ulike tema ved hjelp av dialog før aktiviteten, før de tar opp igjen tråden etter uteaktiviteten. Malin beskriver fint hvordan hun legger til rette for en refleksjon blant elevene:

Refleksjon blant elevene starter jeg stort sett gjennom samtale, eller i forkant, at de diskuterer det litt i forkant, men helst i etterkant, at de snakker om turen de har vært på, eller det de har gjort, og deres erfaringer og sånt. (Malin)

Børresen (2016, s. 89) forteller hvordan samtalen kan bidra til å sette i gang refleksjon blant elevene slik Malin gjør. Malin forteller ikke om noen tilrettelegging for økokritisk dialog i naturferdselen eller uteaktiviteten, likevel er selve uteaktiviteten og naturferdselen med som en ikke verbal tilrettelegging for en økokritisk dialog i slutten av timen (Goga et al., 2023a, 1438). Sofie trekker igjen frem viktigheten av å gripe øyeblikkene i transportetappen som vist til tidligere. I tillegg skiller Sofie seg noe fra de andre informantene med å gå enda mer i dybden ved å bruke sansene i naturen. Dette kan være med på å tilrettelegge for en økokritisk dialog:

Elevene skulle være 20 min helt alene, på en plass de hadde valgt selv oppe i skogen, og så fikk de litt sånn spørsmål med seg der de skulle gjøre litt forskjellige ting, dem skulle se seg rundt, legge seg ned, kjenne etter, lukte, ta igjen øynene, puste dypt 10 ganger, åpne øynene igjen. Så skulle de si noe om hvordan det følte inne i kroppen og hva de tenkte på og sånt. (Sofie)

Med denne tilnærmingen legger Sofie til rette for en økokritisk dialog der elevene gjennom en ikke verbal oppgave skal sanse i naturen. Deretter fortsetter elevene og lærer den økokritiske dialogen sammen. Gjennom en slik tilnærming kan kroppsøvingslæreren både få påvirke elevenes refleksjoner og legge til rette for en økokritisk dialog med ulike tilnærminger for elevene, noe som er en sentral del av lærerens rolle innenfor tilretteleggingsparameteren (Goga et al., 2023, s. 20). Kunnskapsdepartementet (2019, s. 2) argumenterer også for at elevene skal sanse med kroppen.

4.2.3.4. Materialet

Materialet handler om innholdet i den økokritiske dialogen. Materialet legger vekt på det faglige og det økokritiske innholdet. Her vurderes gjerne dialogen, menneskets og naturens interaksjon med hverandre (Goga et al., 2023b, s. 20). Sindre forteller at hans dialog med elevene oftest handler om hvor dyktige elevene var i møte med naturen, noe som bidrar lite til en økokritisk dialog. Ørjan beskriver hvordan dialogen oppstår ved elevenes interesse og viser til hvordan dette gjerne handler om hvordan mennesker påvirker naturen og lite om naturens påvirkning på mennesket. Som vist tidligere forklarer han hvordan dialogen oppstår og omhandler en interesse for bålets påvirkning på naturen og hvordan trær blir påvirket av mennesket. Lund (2022, s. 34) argumenterer for hvor viktig språket er i møte med naturen for

å fremme mennesket og naturen som en helhet og ikke skape det han kaller en natur-kultur-dikotomi. Malin og Marie strekker seg etter å ha en dialog med elevene før og etter aktiviteten der de gir naturen en verdi. Marie forklarer hvordan hun får innholdet frem til elevene:

Ja, i begynnelsen av timen, eller dagen før, når vi diskuterer den kommende turen, prøver jeg å gjøre de bevisste på naturen vi skal møte og hva som er der. Jeg må også være bevisst på disse tingene selv for å huske at dette faktisk er en del av undervisningen. (Marie)

Marie bevisstgjør elevene på naturen som er der de skal, dette kan være med på å skape en mer økosentrisk relasjon mellom elevene og naturen. Dette vil være positivt for den økokritiske dialogen som ønsker samhandling og interaksjoner mellom mennesket og naturen (Goga et al., 2023b, s. 20). Informanten som er mest konkret i hvilket innhold som er med i den økokritiske dialogen er Sofie. Som diskutert tidligere gir Sofie naturen og dyrene som lever der en stor egenverdi i undervisningen. Flere ganger gjennom intervjuet viser hun til hvordan elevenes møter med naturen er innholdet i den økokritiske dialogen. Noe som kan være med på å skape et mer bærekraftig forhold til naturen (Lund, 2022, s. 34)

4.2.3.5. Oppsummerende drøfting av økokritiske dialoger

Å føre en samtale er noe alle lærere kan, men å lede en dialogbasert undervisning stiller høye krav. Dette krever at læreren har både relasjonell og faglig kompetanse (Christensen & Stokke, 2015, s. 10-11). De høye kravene til dialogbasert undervisning blir tydelige i våre diskusjoner, hvor informantene viser varierende evne til å beskrive bruk av økokritiske dialoger i sin undervisning. Fra et overordnet perspektiv om økokritiske dialoger, er det Sofie som representerer en helhetlig forståelse av økokritisk dialog. Marie og Malin bidrar også aktivt med refleksjoner rundt temaet, mens Ørjan og Sindre i mindre grad synes å integrere økokritisk dialog i sin undervisningspraksis. Tidligere har vi belyst at Sofie, Marie, og Malin deler positive erfaringer med å bruke uteaktivitet og naturferdsel som metoder for å fremme miljøbevissthet blant elevene, noe som gjør deres refleksjoner interessante. Dette kan sees i sammenheng med Goga et al. (2023b, s. 1438-1439) sine påstander om at økokritiske dialoger kan være en levedyktig tilnærming til å skape mer miljøbevisste elever. Dette kan tyde på at Marie, Sofie og Malin sine opplevelser av at elevene deres har blitt mer miljøbevisste gjennom deres kroppsøvningsundervisning har sammenheng med bruken av

økokritiske dialoger i deres undervisning. Sofie og Malin er innom alle parametrene for økokritiske dialoger i sin undervisning i ulik grad. Marie har få tanker rundt hvordan ulike deltakere er med på å skape grunnlag for en økokritisk dialog, noe som kan tyde på at hun ikke har tatt i bruk dette parameteret. Likevel argumenterer hun for hvordan undervisningen er vellykket. Dette betyr likevel ikke at Marie mangler kunnskap om språkets verdi i naturundervisningen, ettersom hun viser til en helhetlig og økosentrisk tilnærming til innholdet i sin dialog med elevene (Lund, 2022, s. 34). Dessuten forklarer Goga et al. (2023, s. 1439) hvordan de ulike parameterne er uavhengig av hverandre og at en kan oppnå suksess uten å omfavne alle parameterne. Videre kan det argumenteres for at Marie, Sofie og Malin har faglige refleksjoner for hvordan de bruker de to siste parameterne i sine økokritiske dialoger. Ved å starte en dialog før utendørsaktiviteter og ferdsel i naturen bidrar informantene til å stimulere refleksjon blant elevene, som Børresen (2016, s. 89) påpeker. Dette reflekteres i erfaringene til de tre informantene, som fremhever betydelige fordeler fra sin miljøundervisning i naturen. Marie, Sofie, og Malin legger også vekt på å anerkjenne naturens verdi gjennom den økokritiske dialogen, noe som bidrar til å forsterke innholdet i dialogen ved hjelp av et helhetlig syn på naturen. Å bruke språk for å fremheve forbindelsen mellom natur og mennesker spiller en viktig rolle i å bygge opp et bærekraftig forhold til miljøet (Lund, 2022, s. 34).

5.0. Avsluttende refleksjoner

5.1. Oppsummering

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan kroppsøvingslærere på mellomtrinnet anvender uteaktiviteter og naturferdsel for å fremme miljøbevissthet hos elever. Studiens problemstilling er: «Hvordan praktiserer kroppsøvingslærere uteaktiviteter og naturferdsel for å fremme miljøbevissthet hos elever på mellomtrinnet, og i hvilken grad påvirker natursyn denne praksisen?». Denne studien viser at det er en styrke å inkludere miljøbevissthet i kroppsøvingsfaget. Ved at lærerne bruker en kombinasjon av et økosentrisk feirende natursyn og et økosentrisk problematiserende natursyn får elevene både en tilknytting til naturen, men også en forståelse for konsekvensene av deres handlinger og valg. I tillegg kan økokritiske dialoger supplere undervisningen for å øke refleksjonen blant elevene i møte med naturen. Praktiseringen av disse natursynene og økokritiske dialoger i undervisningen bidrar til at informantene tolker elevenes miljøbevissthet og engasjement som økende.

Kroppsøvingsfaget er en læringsarena der barna skal tilbringe tid ute i naturen, og læreplanens kjerneelement forteller at uteaktiviteter og naturferdsel skal bidra til miljøbevissthet hos elever. Denne studien viser at dersom elevene gjennomfører praktiske og meningsfulle aktiviteter i naturen, åpner det opp for gode læringsopplevelser som er både informative og inspirerende. Informantene forteller hvor viktig det er at elever på mellomtrinnet viser omsorg for naturen og lærer seg å ta ansvarlige valg tidlig i utdanningsløpet for å skape miljøbevisste elever.

5.2. Studiens begrensninger

Denne studien baserer sine funn på innsikt, erfaringer og synspunkter fra fem kroppsøvingslærere, noe som begrenser dens representativitet for lærere. Dette lille utvalget begrenser muligheten for å generalisere funnene til en større kontekst. Vi gjennomførte en kvalitativ studie som gir stor innsikt i informantenes erfaringer, men denne tilnærmingen kan også begrense evnen til å kvantifisere resultater for større grupper. En annen svakhet kan være at studien kun ser på hva lærerne sier og gjør, uten å faktisk observere aktivitetene de snakker om eller høre hva elevene opplever i aktiviteten. Dette kan føre til at vi ikke får et

fullstendig bilde av hvordan uteaktiviteter og naturferdsel praktiseres, eller hvordan det påvirker elevenes miljøbevissthet.

Til tross for disse begrensningene, tror vi at studien har betydelig overføringsverdi for lærere. Informantene bidrar i ulik grad basert på deres ulike erfaringer og kunnskapsnivå. Det betyr at noen informanter deltar mer i analysen enn andre. Dette speiles i studiens fenomenologisk-hermeneutiske tilnærming, hvor vår subjektive tolkning av informantenes utsagn danner grunnlaget for de presenterte resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018). Selv om dette kan avvike fra informantenes egen oppfatning, har vi nøye forsøkt å gjengi deres synspunkter ærlig og satt disse i sammenheng med relevant teori. Ved å se på studiens begrensninger, understreker vi behovet for videre forskning for å styrke og utvide våre funn.

5.3. Videre forskning

I 2023 kom det ut en forskning på økokritiske dialoger. Dette er et felt som virker spennende og vi mener det trengs mer forskning på hvordan dette kan integreres i skolen. Våre funn belyser hvordan økokritiske dialoger i undervisningen fremmer dypere miljøbevissthet og engasjement blant elever. Gjennom en analyse av hvordan lærere og elever deltar i økokritiske dialoger, ser vi et betydelig potensial for å forsterke elevenes forståelse og bekymring for miljøspørsmål. Dette funnet er i tråd med tidligere arbeid som fremhever betydningen av kritisk tenkning og refleksjon over menneskets påvirkning på naturen. Denne studien tyder på at når elever blir oppfordret til å utforske og diskutere miljørelaterte temaer fra flere perspektiver, kan de utvikle en mer nyansert og kritisk forståelse av hvordan en kan ta ansvarlige valg. På bakgrunn av dette, ville det være interessant å utforske tematikken med videre fokus på økokritiske dialoger i skolen. Videre forskning bør da fokusere på utvikling og implementering av pedagogiske rammer og ressurser som støtter lærere i å lede gode økokritiske dialoger. Dette inkluderer undersøkelser av hvilke pedagogiske tilnærminger som best fremmer engasjerende og meningsfulle diskusjoner om miljøet, samt hvordan slike tilnærminger kan tilpasses ulike aldersgrupper og læringsmiljøer (Goga et al., 2023a).

6.0. Referanseliste

- Andersen, H. P. & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole? – Noen begrepsavklaringer. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.) *Uteskoledidaktikk: Ta med fagene ut.* (s. 15-26). Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2002). Nature-based Excursions: School Students' Perceptions of Learning in Natural Environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(3), 218–236.
<https://doi.org/10.1080/10382040208667488>
- Bazeley, P. & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVIVO*. (2. utg.). Sage.
- Berns, G. N., & Simpson, S. (2009). Outdoor Recreation Participation and Environmental Concern: A Research Summary. *Journal of Experiential Education*, 32(1), 79–91.
<https://doi.org/10.1177/105382590903200107>
- Bischoff, A. (2012). *Mellom meg og det andre finds det stier.: En avhandling om stier, mennesker og naturopplevelse* [Doktorgradsavhandling, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet]. Naturliv.no.
https://www.naturliv.no/dr_oppg/bischoff_stien.pdf
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.

- Breivik, G. (2019). What would a deep ecological sport look like? The example of Arne Naess. *Journal of the Philosophy of Sport*, 46(1), 63-81.
<https://doi.org/10.1080/00948705.2019.1566003>
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 89-102). Fagbokforlaget.
- Calcagni, E. & Lago, L. (2018). The three domains for dialogue: A framework for analysing ap-proaches to teaching and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.03.001>
- Christensen, H. & Stokke, R. S. (2015). Innledning. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 9-16). Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2021, redigert november 2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.).
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dettweiler, U., Gerchen, M., Mall, C., Simon, P., & Kirsch, P. (2022). Choice matters: Pupils' stress regulation, brain development and brain function in an outdoor education project. *British Journal of Educational Psychology*, 93(S1), 152–173.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12528>
- Dewey, J. (2001). *Erfaring og tenkning*. (B. Christensen, oversett.) I Dale (Red.), Om utdanning: Klassiske tekster (s. 53–66). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 1916)
- Engan, E. H. (2023). *NATURGLEDE Hva, Hvordan, Hvorfor: En kartlegging av begrepets innhold, bruk og nytte i skolen* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU open. <https://hdl.handle.net/11250/3078178>

- FN-sambandet. (2023a, 28. Juni). *Bærekraftig utvikling*. FN-sambandet.
<https://fn.no/tema/baerekraftig-utvikling-fattigdom-og-befolkning/baerekraftig-utvikling>
- FN-sambandet. (2023b, 18. september). *FNs Bærekraftsmål*. FN-sambandet.
<https://fn.no/Om-FN/FNs-baerekraftsmaal>
- Gabrielsen, A., & Korsager, M. (2018). Nærmiljø som læringsarena i undervisning for bærekraftig utvikling. En analyse av læreres erfaringer og refleksjoner. *Nordina: Nordic Studies in Science Education*, 14(4), 335–349
<https://doi.org/10.5617/nordina.4442>
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism* (2. utg.). Routledge.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O. & Nyernes, A. (2018). Introduction. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås & A. Nyernes (Red.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures* (s. 1-23). Palgrave Macmillan.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta Didactica Norge*, 13(2), 1–21. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O., Høisæter, S. M., Nyernes, A. & Rimmereide, H. E. (2023a) Ecocritical dialogues in teacher education. *Environmental Education Research*, 29(10), 1430-1442. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2213414>
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Kleveland, K & Rimmereide, H. E. (2023b). Introduksjon til økokritiske dialoger. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, K. Kleveland & H. E. Rimmereide (Red.). *Økokritiske dialoger* (s. 9-24). Universitetsforlaget.
- Hambro, E. (2019, 11. November). *Vår tids største miljøtrusler*. Miljødirektoratet.
<https://www.miljodirektoratet.no/aktuelt/innlegg/var-tids-storste-miljotrusler/>
- Hallås, B. O., Sæle, O. O. & Løvteit, K. (2017). Natursyn en undervisningsdag på ungdomstrinnet – ved, på og i sjø. *Vann*, 52(3), 307-317.
<https://vannforeningen.no/wp-content/uploads/2018/01/Hall%C3%A5s-1.pdf>

- Hallås, B. O., Aadland, E. K. & Lund, T. (2019). Oppfatninger av natur i planverkene for kroppøving og mat og helse i femårige grunnskolelærerutdanninger. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 8. <https://doi.org/10.5617/adno.6097>
- Heggen, M. P. (2015). Bærekraftig utvikling i norske barnehager – et spørsmål om naturfølelse?. I B. O. Hallås & G. Karlsen (Red.), *Natur og danning* (117-130). Fagbokforlaget.
- Hennig, R. (2021). Miljøhumaniora, økokritikk og utdanning for bærekraftig utvikling i norskfaget. I M. Axelson og B. B. Opset (Red.), *Fortellinger om bærekraftig utvikling* (s. 13-35). Universitetsforlaget.
- Holden, E. & Linnerud, K. (2021). *Bærekraftig utvikling: en idé om rettferdighet*. Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Læreplan i kroppøving (KRO01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/kro1-04>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i Kroppøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Kvivesen, M. (2023). Samisk tradisjonell kunnskap og utdanning for bærekraftig utvikling. I T. M. Bredal-Tomren (Red.), *Utdanning for bærekraft* (s. 107-124). Cappelen Damm Akademisk.
- Leirhaug, P. E., Grøteide, H., Høyem, H., & Abelsen, K. (2020). Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmeistring i vidaregåande skule. *Norsk pedagogisk tidskrift*, *104*(3), 226–240. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>
- Liang, M., Chen, Q., & Zhou, Y. (2022). The Influence of Various Role Models on Children's Pro-environmental Behaviours. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873078>
- Lund, T. (2022). An ecocritical perspective on friluftsliv students' relationship with nature. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, *6*(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3033>
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O. & Gjørme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, *5*(3), 1-33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

- Meld. St. 26 (2022-2023). *Klima i endring – sammen for et klimarobust samfunn*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-26-20222023/id2985027/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Næss, A. (1976). *Økologi, samfunn og livsstil: Utkast til en økosofi* (5. utg.). Universitetsforlaget
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L. & Collins, K. M. (2010). Innovative data collection strategies in qualitative research. *Qualitative Report*, 15(3), 696-726. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1171>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Quinn, F., Castéra, J. & Clément, P. (2015). Teachers' conceptions of the environment: anthropocentrism, non-anthropocentrism, anthropomorphism, and the place of nature. *Environmental Education Research*, 22(6), 893–917. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1076767>
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsoving i femåring lærerutdanning: skolefag profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal Akademisk.

Sæle, O. O., Hallås, B. O. & Aadland, E. K. (2019). Et retroperspektiv på lærerstudenters friluftsliv og naturopphold i skole og fritid - et antroposentrisk fremfor et økosentrisk natursyn. *Utmark*, 2019(1), 19-31. <http://hdl.handle.net/11250/2592740>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tronstad, I. M., & Lyngstad, I. K. (2022). «...for eg skal ha eit godt lag...» Friluftslivslærarar si organisering av klassen på tur. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3007>

Ulleberg, I. & Christensen, H. (2013). En triadisk modell for klasseledelse. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 41-56). Gyldendal Akademisk.

Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. (1987). *Vår felles framtid*. Tiden forlag.

Wells, N. M. & Lekies, K. S. (2006). Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1-24. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.1.0001>

7.0. Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide		
<u>Tema:</u>	<u>Hovedspørsmål</u>	<u>Oppfølgingsspørsmål</u>
<u>Introduksjon</u> Bakgrunn Informert samtykke	<p>Det vil bli en kort gjennomgang av forskning prosjektets formål, spesifisere to sentrale begrep i forskningsspørsmålet og hvordan vi skal gjennomføre denne prosessen.</p> <p>Gjennomgang av informert samtykke og hvordan vi oppbevarer personopplysninger.</p> <p>Informerer at det er en frivillig deltakelse og at informantene kan trekke seg både før, under og etter intervjuet.</p>	
Fortsettelse på introduksjonen. Bli kjent med informantene.	<ol style="list-style-type: none">1. Kan du starte med å gi en introduksjon av deg selv og din erfaring som kroppsøvingslærer på mellomtrinnet?2. Hvor gjennomførte du din utdanning?3. Hvilke andre fag underviser du i for tiden?4. Har du benyttet deg av å lage tverrfaglige undervisningsopplegg i kroppsøvingsfaget, der du trekker inn andre fag?	Eksempler?

	5. Vil du si at skolen din ligger urbant eller ruralt?	
Generell forståelse av avgjørende begreper knyttet mot kroppsøving	<p>Vår oppfattelse av miljøbevisst holdning inn mot masteroppgaven, dreier seg mest om elevenes bevisste valg som påvirker det naturlige livet og klima rundt oss.</p> <p>1. Hvordan definerer du begrepet «miljøbevissthet» i kontekst av din kroppsøvingundervisning?</p> <p>2. Hvordan arbeider du for å inkludere naturopplevelser i kroppsøvingundervisningen din?</p> <p>3. Hvilke fasiliteter bruker du til kroppsøving i løpet av et år?</p> <p>4. Hvor stor del av uteområdet du bruker er påvirket av mennesker og hvor stor del er «urørt natur»</p>	<p>Hvis informanten ikke svarer på utendørs kroppsøving, spør konkret etter dette.</p> <p>3. Er det forskjell på fasilitetene du bruker etter ulike årstider?</p>
Pedagogisk tilnærming:	<p>1. Hvordan tilpasser du øktene dine for å integrere naturopplevelser slik at elevene oppnår et læringsutbytte?</p> <p>2. Kan du gi konkrete eksempler der du har opplevd at elevene tilegner seg erfaringer fra naturen som fører til trygg og bærekraftig ferdsel?</p>	<p>1. Bruker du en tverrfaglig tilnærming?</p> <p>2. Hva tenker informanten eventuelt er grunnen til dette? Husk å få svar på både trygg og bærekraft.</p> <p>3. Spør om eksempler</p>

	3. Hvordan legger du til rette for refleksjon blant elevene etter å ha deltatt i aktiviteter som involverer naturopplevelser?	
Elevenes atferdsendring og engasjement	<p>1. Kan du fortelle om en observasjon på elevenes miljøbevisste atferd på grunn av naturopplevelser i kroppsøving?</p> <p>2. Hvilke aktiviteter tror du gjorde størst inntrykk på elevene i forhold til å være miljøbevisste?</p>	<p>(Negativt/positivt)?</p> <p>Hvis informant har opplevd endret atferd: Hvilke strategier eller metoder har du benyttet deg av for å oppnå dette?</p>
Utfordringer og suksessfaktorer:	<p>1. Hva oppfatter du som de største utfordringene ved å inkludere naturopplevelser i kroppsøvingsundervisning?</p> <p>2. Kan du beskrive en situasjon der du føler at bruk av naturopplevelser i undervisningen har hatt en spesielt positiv innvirkning på elevenes miljøbevissthet?</p> <p>3. Hvordan vil du si at skolen du arbeider på (administrasjonen) legger til rette for at du skal kunne gi elevene naturopplevelser i kroppsøving?</p> <p>4. Hvordan føler du at læreplanen gir rom for at elevene skal få naturopplevelser som gir et grunnlag for en miljøbevisst tankegang?</p>	<p>Hvis informanter beskriver noen utfordringer.</p> <p>1. Har du funnet noen strategier eller metoder som hjelper deg med å takle utfordringene?</p> <p>3. Har du eksempler på hvordan/hvordan ikke?</p>
Plassering i forhold til teori:	1. Hvor vil du plassere din undervisning i møte med naturen på Nature in Culture matrisen? (Viser bilde av NatCul matrisen)	1. Kan du grunngi hvorfor du plasserer undervisningen der?

	<p>2. Hvor vil du plassere deg selv og dine interesser i Nature in Culture matrisen? (Viser bilde av NatCul matrisen)</p>	<p>2. Kan du grunngi hvorfor du plasserer deg selv der?</p>
<p>Avslutning:</p>	<p>1. Hvordan føler du naturopplevelser i kroppsøving fremmer en miljøbevisst holdning blant elevene?</p> <p>2. Er det noen andre viktige tanker du ønsker å dele om betydningen av naturopplevelser i kroppsøvingsundervisningen med tanke på å fremme miljøbevissthet blant elevene?</p> <p>3. Til slutt, ser du potensial for å samarbeid med andre fagområder for å styrke miljøundervisningen ytterligere?</p> <p>Takker informanten og informerer informanten om at informantens tanker, perspektiver og refleksjoner vil være verdifulle for forskningen vår.</p>	

Vil du delta i forskningsprosjektet «Naturopplevelser og miljøbevissthet i kroppsøving.»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer et utvalg lærere på mellomtrinnet har med å bruke naturen som en pedagogisk ressurs for å fremme miljøbevissthet hos elevene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer et utvalg lærere på mellomtrinnet har med å bruke naturen som en pedagogisk ressurs for å fremme miljøbevissthet hos elevene. Ved å undersøke hva lærerne sier om betydningen av naturen i undervisningen, kan man gi en dypere forståelse av hvordan lærerne ser på sammenhengen mellom natur, helse og miljøbevissthet. Studien kan også avdekke hva som hindrer eller støtter lærernes evne til å bruke naturen som en pedagogisk ressurs, og hva som er de beste praksisene for å styrke denne tilnærmingen i undervisningen. Arbeidet med masteroppgaven vektet til 45 studiepoeng. Emneplanen i masterfaget vil gi mer detaljerte beskrivelser av forventet læringsutbytte, arbeidsformer og arbeidskrav.

Opgaven vår vil ha et omfang på 25.000-35.000 ord.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å samle inn empiri til studien, ser vi for oss 4-5 grunnskolelærere som deltar i studien. Studien ser etter informanter som har erfaring med å bruke naturlige omgivelser for å styrke kroppsøvingundervisningen. Studien ønsker informanter som er delvis spredt over et geografisk område i Norge. Informantene bør helst ha studiepoeng i kroppsøving, men mye erfaring kan fremme et unntak.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien samler inn empiri ved hjelp av et semistrukturert intervju som metode.

Semistrukturerte intervjuer er en kvalitativ metode der spørsmålene samles i en intervjuguide og er i all hovedsak klare før intervjuet. Rekkefølgen på spørsmålene blir imidlertid bestemt underveis sånn at man kan følge informantens fortelling. Det vil også komme relevante oppfølgingsspørsmål som kan variere fra informant til informant. Intervjuet vil ta ca. 30-45 minutter. Spørsmålene som blir stilt vil være relevante for å kunne svare på problemstillingen som grunner i formålet med masteroppgaven som er vist ovenfor. Intervjuene vil bli tatt opp før de blir transkribert etter hensyn til formålet for prosjektet. Deretter garanteres det at det vil bli gjennomført en prosess der en sletter opptaket og intervjuene blir lastet opp til en server med tofaktorautentisering der informantene er anonymisert. Denne serveren har bare studentene og veilederne tilgang til.

Det er frivillig å delta

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

Det vil heller ikke påvirke ditt forhold som lærer eller til arbeidsplassen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er bare studentene og veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Ditt navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med tall. Datamaterialet vil bli lagret på en innelåst forskningsserver.

I publikasjonen kan sitater eller meninger bli lagt frem. Likevel vil det ikke være mulig å spore dette tilbake til den enkelte informant. Informantene vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven er godkjent 15. mai 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- *Høgskulen på Vestlandet:*

Hovedveileder er Arild Bratten Hafstad.

Epost: Arild.Bratten.Hafstad@hvl.no

Tlf: 55 58 55 91

Bi-veileder er Michael Grasdalsmoen.

Epost: Michael.Grasdalsmoen@hvl.no

Tlf: 55 58 76 14

- *Høgskulen på Vestlandet sin personvernombud:*

Trine Anikken Larsen

E-post: personvernombod@hvl.no

Tlf: 55 58 76 82

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Arild Bratten Hafstad

Studenter:

Dennis Pettersen og Tord Nagell Topnes

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Vurdering fra Sikt

27.02.2024, 22:03

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

135955

Vurderingstype

Standard

Dato

07.09.2023

Tittel

Masterprosjekt kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Arild Bratten Hafstad

Student

Dennis Pettersen

Prosjektperiode

22.08.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

INGEN ENDRINGER SOM PÅVIRKER VÅR VURDERING

Vi kan ikke se at det er gjort noen endringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med det du har oppgitt i meldeskjema.

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 4 – Felles bekreftelse på samarbeidsskriving

Vi har hatt gleden av å skrive en masteroppgave sammen ved å forske på et tema innenfor kroppsøving som interesserer oss begge. Gjennom denne masteroppgaven har vi samarbeidet svært godt og vi begge sitter igjen med viktig kunnskap. Vår forbindelse som gode venner har styrket vårt samarbeid og gjort det mulig for oss å utføre våre oppgaver effektivt og med glede. Gjennom vårt samarbeid har vi gjennom hele prosessen delt oppgavene jevnt mellom oss, brukt våre styrke og jobbet tett sammen. Tidlig i prosessen utarbeidet vi en tydelig skisse over hva vi skulle gjøre og har vært flinke til å organisere og planlegge sammen slik at begge har hatt god kjennskap til innholdet i masteroppgaven. I tillegg til å fordele oppgavene likt, har vi vært flinke til å støtte og hjelpe hverandre når det har vært behov. Dette har også inkludert gjensidig korrekturlesing og konstruktiv tilbakemelding på hverandres arbeid.

Vår evne til å jobbe godt sammen har også blitt styrket av vårt vennskap utenfor studiet. Vi har hatt tillit til hverandre og har kunnet diskutere faglige spørsmål åpent og ærlig. Det har vært en krevende oppgave å gjennomføre. Men gjennom vårt samarbeid føler vi at vi har oppnådd gode resultater og avslutningsvis bekrefter vi at begge har bidratt like mye. Vi ser tilbake på våre fem år på studiet med glede og takknemlighet for det gode samarbeidet vi har hatt gjennom ett år med denne masteroppgaven i kroppsøving.