

Håkon Høyem

Skolefriluftsliv– en vei til miljøbevissthet?

«...hvis du har et forhold til naturen så vil du mest sannsynlig ivareta den i større grad enn en som ikke har noe»

En kvalitativ undersøkelse i kroppsøving ved én videregående skole (Vg1) i Oslo.

Skrevet som et bidrag til aksjonsforskningsprosjektet “et annerledes kroppsøvingsfag.”

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Norges idrettshøgskole, 2019

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap, skrevet ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole (NIH).

Jeg har i dette prosjektet undersøkt om friluftsliv i kroppsøving kan bidra til miljøbevissthet hos elever på én videregående skole (vg1) i Oslo. Prosjektet har brukt *erfaringslæring*, *naturfilosofi* og en *økologisk utviklingsmodell* som teoretisk grunnlag.

Prosjektet har et kvalitativt design, hvor jeg har benyttet deltagende observasjon og fokusgruppeintervju for å generere datamaterialet, dette for å få en mest mulig helhetlig fremstilling av elevenes (n=20) opplevelser og erfaringer med friluftslivsundervisningen.

Vitenskapsteoretisk plasserer prosjektet seg innenfor en fenomenologisk og hermeneutisk forståelsesramme. Fortolkningen har forsøkt å få frem elevenes personlige erfaringer, meninger, tanker, opplevelser og følelser knyttet til friluftslivsundervisningen.

Elevene uttrykker at de setter pris på praktisk læring. De hevder at de lærer bedre når de får erfare med egen kropp. De anser erfaringer som viktige for deres personlige forhold til natur og betydningen for miljøbevissthet. Elevene verdsetter naturen på bakgrunn av ressursene den tilbyr, og ikke minst fordi det finnes dyr der. Elevene er også opptatt av rekreasjonsverdien naturen og friluftslivet har. I den sammenheng trekker de fram fravær av støy og stress som viktig for deres tanker om å ivareta naturen. Lokal natur virker å være viktigere enn global natur – gode minner med og personlig *eierskap* til lokal natur er begge faktorer som virker å påvirke miljøbevisstheten hos elevene. Elevene fremhever spesielt den implisitte læringen om miljøbevissthet gjennom friluftsliv. Elevene er delt i oppfattelsen om miljøbevissthet bør være eget tema i kroppsøving. De ønsker et praktisk fag med lite teori, samtidig som de anerkjenner at den implisitte læringen har vekket interessen for miljø, naturens egenverdi og naturens sårbarhet. Elevene hevder at skolefriluftslivet har mulighet til å gi dem en personlig tilknytning til naturen.

Dette prosjektet er gjennomført innenfor et lite utforsket område og kan således være en mulig inngang for nye studier. Forhåpentligvis gir prosjektet innblikk i et sammensatt fagområde.

Nøkkelord: miljøbevissthet, skolefriluftsliv, læreplaner, kroppsøving, erfaringer.

Sammendrag	2
Forord.....	5
1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for oppgaven	6
1.2 Problemstilling	7
1.2.1 Begrepsavklaring	7
1.3 Oppgavens oppbygging	8
2.0 Kontekst	9
2.1 Litteratursøk – metode for innhenting av relevant litteratur, studier og artikler.....	9
2.2 Aktualisering	10
2.3 Føringer i et historisk perspektiv	11
2.3.1 Kunnskapsløftet og føringer for fremtidens skole	12
2.4 Undervisning i friluftsliv.....	14
2.5 ”Et annerledes Kroppsøvfag”	14
3.0 Tidligere forskning	16
3.1 Internasjonale studier	16
3.2 Norsk forskning	18
3.3 Oppsummering.....	20
4.0 Teori.....	21
4.1 Valg av teori.....	21
4.2 John Dewey og pragmatismen	23
4.3 Learning by doing	24
4.4 Naturfilosofi	26
4.4.1 Miljøetikk.....	27
4.4.2 Naturens egenverdi og ulike natursyn.....	28
4.5 Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell	30
4.5.1 Mikrosystemet og kroppsøving.....	32
5.0 Metode	34
5.1 Vitenskapsteoretisk plassering.....	34
5.1.1 Forskerrollen	35
5.1.2 Min forforståelse	36
5.2 Kvalitativ forskning	37
5.3 Utvalg.....	37
5.3.1 Min rolle.....	39
5.4 Fase 1 – observasjon i felten.....	40
5.5 Fase 2 - Fokusgruppeintervju.....	42
5.6 Analyse	44
5.7 Etikk.....	45
5.8 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	47
5.8.1 Reliabilitet.....	47
5.8.2 Validitet.....	48
5.8.3 Overførbarhet	48
5.9 Metodiske refleksjoner.....	49
6.0 Funn, analyse og diskusjon.....	50
6.1 Skolen og utvalget.....	50
6.2 Feltnotater og et skråblikk på opplegget.....	50
6.2.1 Observasjon av undervisning	51
6.2.2 Første økt	51
6.2.3 Andre økt	52
6.3 ”Gjøre, fremfor å høre”	53
6.4 Sporløs ferdsel	56
6.5 Naturmøte	59
6.6 ”...det gjør jo liksom at du tenker på naturen som ditt eget...” – erfaringer med natur.....	63

6.7 Opplevelser i og av natur	67
6.8 Læreplanens muligheter sett med elevenes øyne	72
7.0 Oppsummering og tanker om veien videre.....	76
7.1 Oppsummering av funn.....	76
7.2 Hvordan kan friluftsliv i kroppsøving bidra til miljøbevissthet blant elever i videregående skole?	78
7.3 Veien videre	78
8.0 Litteraturliste.....	80
Figurer	89
Vedlegg	90

Forord

Jeg har nå brukt et år på å skrive denne masteroppgaven. Det har vært meget lærerikt og dels utfordrende. Jeg velger å benytte disse forordene til å takke personer jeg mener fortjener det.

Først vil jeg takke skolen jeg har forsket og jobbet ved - rektor, avdelingsleder, kolleger og elever for at jeg fikk gjennomføre forskningen, og at dere var velvillige og gjorde jobben til en fryd. Dere vet selv hvem dere er – tusen takk!

Kristian Abelsen - du har vært en fantastisk veileder. Uten din støtte, dveling og samarbeid, ville ikke denne masteroppgaven sett dagens lys. Spesielt setter jeg pris på din evne til å dvelte ved naturen og stoppe opp i et ellers travelt samfunn. Tusen takk!

Petter-Erik Leirhaug. Dine kløktige formuleringer og oppmuntrende ord har virket betryggende og det var godt å ha en slik faglig tyngde i ryggen da jeg var usikker. Tusen takk!

Mamma og pappa. Takk for at dere tok meg med på tur og at dere alltid har vært oppmuntrende for mine veivalg. Selv om jeg også går mine egne stier, er det godt å vite at jeg alltid kan komme hjem til støtte og et varmt måltid. Tusen takk!

Til aksjonsforskningsgruppa – takk for samarbeidet! Dere vet hvem dere er.

Johan og Robin. Takk for turene og samtalene – jeg ser frem til de neste!

Victoria, min samboer og kjæreste. Jeg vet det ikke er lett å bo sammen med en mann med store planer og alt for liten tid. Takk for at du lar meg være meg, og at du holder meg på jorda. Du er mitt anker, min trygge havn og den støtten jeg trenger. Tusen takk for din hjelp.

Til naturen: Tusen takk. Måtte du bestå, urørt og vakker.

Torpoåsen, mai 2019.

Håkon Høyem

1.0 Innledning

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap om friluftsliv og miljøbevissthet innenfor kroppsøving, skrevet ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole. Oppgaven er skrevet som del av forskningsprosjektet *et annerledes kroppsøving*, som er et samarbeidsprosjekt mellom Norges Idrettshøgskole, Høgskulen på Vestlandet og utvalgte videregående skoler. Innledningsvis vil jeg gi et innblikk i bakgrunn for valg av prosjekt og begrunnelse for temavalg. Videre vil innledningen presentere prosjektets fremgang og utforming av oppgaven.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Opp gjennom årene har jeg vært aktiv i friluftslivet og jeg har investert flerfoldige timer og dager til opphold i natur. Jeg har ofte hørt at hvis man bedriver friluftsliv så er man, bevisst eller ubevisst, miljøbevisst. Da jeg leste den foreslåtte overordnede læreplanen (som nå er vedtatt og skal gjelde fra 2020) fanget punkt 1.5 min oppmerksomhet. Der kommer det tydelig frem at elevene skal utvikle miljøbevissthet, respekt for naturen og tilegne seg verdier som tilsier at en etterlater jorden i en forfatning som gjør det mulig for fremtidige generasjoner å ha en normal livsførsel (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg så med stor positivitet på en slik formulering, men ble også nysgjerrig på hvordan dette skal realiseres. Da jeg funderte over egen profesjon og min aktive livsstil, i og med natur, tenkte jeg at friluftsliv måtte være en arena hvor elevene kan jobbe med nettopp disse målene. I kroppsøving skal elevene erfare og lære om friluftsliv og jeg anså dette som en egnet arena for å utvikle miljøbevissthet. Samtidig finnes det flere studier og rapporter som indikerer at friluftsliv virker å være nedprioritert i kroppsøving (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik, 2011; Wiken, 2011; Engelsen, 2014). Et mulig uoppdaget potensiale ga inspirasjon til å ta fatt på en masteroppgave innenfor tematikken. Oppgaven søker å finne elevers ulike erfaringer, opplevelser og meninger om hva kroppsøving, herunder friluftsliv, kan bidra med når det kommer til å utvikle miljøbevissthet blant elever i videregående skole. Jeg ønsker med denne masteroppgaven å undersøke hvordan friluftsliv som faginnhold i kroppsøving kan være et bidrag i å utvikle og danne miljøbevisste elever.

1.2 Problemstilling

Vi har lite kunnskap om elevers erfaringer og opplevelser med friluftsliv i skolen (Lyngstad et al, 2011; Wiken, 2011; Engelsen, 2014; Abelsen & Leirhaug, 2017). I denne oppgaven vil dette utforskes og da med fokus på elevers opplevelser, erfaringer, tanker, følelser og meninger om friluftsliv i kroppsøving relatert til miljøbevissthet. Målet er å utforske hva friluftsliv i kroppsøving kan bidra til i dannelsesprosessen, hva angår miljøbevissthet. Jeg håper studien kan bidra med ny kunnskap omkring friluftsliv i kroppsøving og miljøbevissthet og gi innblikk i hvordan friluftsliv kan være en del av det å danne engasjerte miljøbevisste elever. Ut fra dette er følgende problemstilling formulert:

Problemstilling:

- *Hvordan kan friluftsliv i kroppsøving bidra til miljøbevissthet blant elever i videregående skole?*

1.2.1 Begrepsavklaring

Miljøbevissthet: jeg søkte etter dette ordet i forbindelse med en definisjon som jeg regnet med Utdanningsdirektoratet la til grunn for sin bruk, men de besvarte min e-post med at de ikke hadde noen konkret definisjon. De anbefalte å se på kapittel 1.5 i overordnet læreplan (2017) for å tenke seg frem til en mulig definisjon. Videre søkte jeg på internett etter ulike definisjoner, men jeg fant lite informasjon. Jeg brukte også søkeordet ”environmental awareness,” men dette ga mest informasjon om *økologisme*. Det virker som flere bruker ordet miljøbevissthet, uten noen spesiell definisjon som grunnlag. Med bakgrunn i ulike kilder (se Dahle, 1994; Næss, 1999; Sookermany & Eriksen, 2007; Faarlund, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2017; Hverven, 2018) velger jeg å legge følgende definisjon til grunn i denne oppgaven: ”Miljøbevissthet handler om å ha et reflektert forhold til tanker og handlinger som kan påvirke natur, klima og miljø.”

Friluftsliv: ”Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse” (St.meld. 18, 2015-2016. s. 10). Denne definisjonen er benyttet i tidligere stortingsmeldinger og er gjeldene i dag (St.meld. 40, 1986-1987; St.meld. 39, 2000-2001; St.meld. 18, 2015-2016). I mitt tilfelle vil ikke friluftslivet bli gjennomført på fritiden, men i skoletiden.

Friluftsliv i kroppsøving: i denne sammenheng omtales dette som hovedområdet friluftsliv innenfor kroppsøving. Dette fordi kroppsøving er et fellesfag for hele skolen og alle skal gjennomføre friluftsliv. Det skiller seg fra programfag *friluftsliv* i videregående opplæring og valgfag *natur, miljø og friluftsliv* i ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

1.3 Oppgavens oppbygging

Videre vil jeg presentere konteksten studien ønsker å befinne seg innenfor i kapittel to. Tidligere forskning relatert til min problemstilling presenteres i kapittel tre. Deretter vil det teoretiske bakteppet presenteres og redegjøres for i fjerde kapittel. I femte kapittel vil det redegjøres for valg av metode og min egen rolle som forsker. Det vil komme frem hvordan datainnsamlingen ble gjennomført og hvilke etiske utfordringer jeg sto ovenfor underveis og hvordan jeg har tatt hensyn til disse. Kvalitetsvurderinger av oppgaven vil diskuteres. I det sjette kapittelet vil data analyseres, tolkes og vurderes. De innsamlede data vil diskuteres og drøftes opp mot det teoretiske rammeverket. Jeg slår sammen analyse og diskusjon for å gjøre oppgaven mer oversiktlig. I kapittel syv vil jeg sammenfatte oppgaven, komme med noen konkluderende betraktninger og foreslå videre forskning på feltet.

2.0 Kontekst

2.1 Litteratursøk – metode for innhenting av relevant litteratur, studier og artikler

Via internettsøk i ulike databaser har jeg funnet flere kilder relevant for min tematikk og problemstilling. De sentrale føringene for skolen fant jeg på Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsdepartementet og Lovdata sine sider. På Kunnskapsdepartementets sider fant jeg den *overordnede læreplanen* og *tidligere læreplaner*, hos Utdanningsdirektoratet fant jeg dagens og fremtidens læreplaner. Jeg fant ingen definisjon av *miljøbevissthet* hos verken Utdanningsdirektoratet eller Kunnskapsdepartementet, selv om ordet brukes flittig ved flere anledninger. Jeg brukte Oria, Google Scholar og ERIC som databaser for søk. Søkeordene ”friluftsliv” og ”miljøbevissthet” gav få relevante resultater. Ordene hver for seg genererte flere treff, men det var ikke alle som var relevante for min problemstilling. Jeg valgte også å søke på engelsk for å inkludere internasjonale studier. Da brukte jeg søkeordene ”environmental concern”, ”outdoor learning and environment”, ”environmentally responsible”, ”environmental awareness”, ”nature relatedness”, ”environmental behavior” ”nature and environment” ”education, environment, nature”, ”outdoor education, environment”. Disse søkeordene genererte flere studier og relevante vitenskapelige artikler.

Jeg valgte å inkludere studier som omfattet forskning med empirisk grunnlag og gjerne med forskning gjennomført i skolesystemet. Videre valgte jeg ut artikler og studier som enten var fagfelleurdert (peer-reviewed), publisert gjennom Stortingsmeldinger, som var publisert i anerkjente tidsskrifter eller var på mastergradsnivå eller høyere. Jeg brukte også kildelistene til aktuelle og relevante studier for å finne flere studier, samt for å lese forskningen som den aktuelle artikkelen støttet seg på. Alle artiklene som benyttes i denne oppgaven er lest i sin helhet. Majoriteten av artiklene og studiene er internasjonale. Det er viktig å merke seg at den nordiske forståelsen av friluftsliv ikke direkte lar seg oversette med det mer internasjonale uttrykket ”outdoor activities.” Friluftsliv er et nordisk fenomen som vanskelig lar seg oversette til andre språk. Jeg mener likevel at de internasjonale forskningsartiklene og studiene har relevans for min studie da de tar opp internasjonale temaer som miljøbevissthet, opphold i natur og relasjoner til natur. I metodekapittelet vil denne tematikken få mer oppmerksomhet.

2.2 Aktualisering

Fokuset på miljø, klima og natur får stadig større oppmerksomhet. På TV vises det programmer som oppfordrer til miljøvennlig atferd og det reklameres for at man skal kaste mindre mat, kildesortere, pante flasker, kjøre mindre bil og så videre. Alle kampanjene virker å ha som premiss at vi må ta vare på jorden og gi den videre i god forfatning (Nyman, 2016; Infinitum Movement, 2018). Greta Thunberg startet i 2018 *skolestreik for klimaet* hvor flere tusen skoleelever på verdensbasis streiket skolen på fredager for å skape blest om klimaspørsmålene (Bakken, 2018). Verdenssamfunnet og de Forente Nasjoner ytrer bekymring for klima og miljø (FN-Sambandet, 2018). I Norge publiseres det stortingsmeldinger som oppfordrer til miljøvennlig tankegang allerede i barnehagen, og som tenkes videreført gjennom hele skoleløpet (St.meld. 39, 2000-2001; St.meld. 18, 2015-2016). Spørsmålet jeg stiller meg lyder som følger: hvordan kan skolen som institusjon bidra til at barn og unge utvikler miljøbevissthet i løpet av 13 års skolegang?

I fellesfaget naturfag har elevene kompetansemål som dreier seg om miljø, klima og natur. Et kompetansemål for naturfag etter endt fjerde trinn lyder, ”beskrive hva som kan gjøres for å ta vare på naturen i nærområdet, og argumentere for omsorgsfull framferd i naturen” (Utdanningsdirektoratet, 2015d. s. 7). Etter videregående opplæring skal elevene i naturfag ha vært innom, ”...undersøke en global interessekonflikt knyttet til miljøspørsmål...” (Utdanningsdirektoratet, 2015d. s. 10). Dette er bare utdrag av enkelte kompetansemål som tar for seg klima, miljø og natur, og bevisstheten omkring egne valg og dets påvirkning på miljøet. Dette er i hovedsak et teoretisk fag. Flere har kritisert teoretisk undervisning for å bli abstrakt og lite virkelighetsnær på grunn av manglende praktisk utprøving og erfaringer som konsekvenser av dette (Dewey, 2001; Kossack og Bogner, 2011; Faarlund, 2015). Dette vil jeg komme tilbake til senere.

Høyem (2005) viser til Miljøverndepartementet når hun hevder at friluftsliv står i en særstilling og bør brukes som strategisk virkemiddel i miljøvernpolitikken. I St.meld. 58, 39, 18 (1996-1997; 2000-2001; 2015-2016) virker friluftsliv å være et viktig virkemiddel i bevisstgjøring omkring klima, miljø og natur, gjennom aktiv deltagelse i friluftslivet. I skolen og den overordnede læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), som skal tre i kraft fra 2020, står det at elever i norsk skole skal oppleve natur som kilde til bedre helse, natur som arena for rekreasjon og at naturen skal by på opplevelser i natur. Videre står det at elevene skal utvikle miljøbevisste tanker omkring klima, miljø og natur. Deretter sier den overordnede

læreplanen at elevene skal rustes på en slik måte at de klarer å ta gode valg med tanke på generasjonen som kommer etter dem (Kunnskapsdepartementet, 2017). ”Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet. Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden” (Kunnskapsdepartementet, 2017. s. 8). Det virker å være en utbredt tro på at friluftsliv kan bidra i dannelsen av elevene i skolen med tanke på miljøbevissthet.

2.3 Føringer i et historisk perspektiv

For å forstå dagens utvikling av læreplaner med tanke på friluftsliv og friluftslivets posisjon og ikke minst potensiale, er det matnyttig å gjøre en gjennomgang av ulike tidligere føringer. Gjennomgangen starter med *Mønsterplan av 74*. Jeg velger å benytte Haslestad (2002) sin systematiske gjennomgang av læreplaner med fokus på friluftslivets plass.

Haslestad (2002) skriver at det først var med M74 at friluftslivet fikk en sentral plass i læreplanverket. I årene før dette, 1939-1974, fantes det ingen tydelige definisjoner av friluftsliv og heller ingen dedikerte målformuleringer. En gjennomgang av bruken av ordet *friluftsliv* viser en tydelig økning fra 1939 – frem til i dag (Haslestad, 2002). I 1939 sto friluftsliv nevnt kun én gang. I M87 (1987) finner man økopedagogiske tanker som: ”...ansvar for natur og miljø” (s.276), ”En skal ta sikte på at elevene får forståelse for de økologiske prosessene og gjennom det utvikle sansen for den levende naturen og viljen til å verne om den” (s. 280). Reparasjon av utstyr nevnes også som et viktig mål å arbeide med og mot (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). R94, læreplan for videregående opplæring, nevner at elevene skal utvikle kunnskaper om nærmiljøet og hvordan samspillet mellom menneske og natur fungerer (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). I målene fra R94 kommer det frem at elevene skal praktisere friluftsliv slik at naturmiljøet ivaretas (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994. s. 14). I L97 vies friluftslivet mer plass enn noen gang tidligere (Haslestad, 2002). ”Naturopplevelser” blir mye brukt i L97, hele 15 ganger. I takt med samfunnsutviklingen fikk skolen også større fokus på friluftslivets gleder (Haslestad, 2002). Det henvises til friluftsliv i nærmiljøet, naturleken og friluftsturer som viktige momenter for skolen. I L97s generelle del presenteres det miljøbevisste mennesket og her kan man se en tydelig forankring mot friluftsliv:

”Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse: kunnskapen om elementene og om samspillet i livsmiljøet må gå sammen med erkjennelsen av vår avhengighet av andre arter, samfølelsen med dem og gleder over naturliv” (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1997. s. 48).

Ved å lese tidligere læreplaner og særlig planene etter M87 framkommer en gjennomgående ambisjon om at elevene skal utvikle miljøbevissthet og forstå menneskets påvirkning på natur, klima og miljø. Gjennom å utvikle sansen for den levende natur skal man også utvikle vilje til å ta vare på naturen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987).

2.3.1 Kunnskapsløftet og føringer for fremtidens skole

I den gjeldende generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a) står det beskrevet sju ulike mennesketyper skolen skal være med å danne. Hovedambisjonen er å skape et integrert menneske med egenskaper fra alle sju. Den ene mennesketyper er det *miljømedvetne mennesket*. Det miljømedvetne mennesket beskrives med ord som bevisst, anerkjennende, solidarisk og helhetlig.

Mennesket er ein del av naturen, og gjer stadig val med konsekvensar ikkje berre for eiga velferd, men også for andre folk og for naturmiljøet. Vala har konsekvensar på tvers av landegrenser og over generasjonar: Livsstil påverkar helse; vårt lands forbruk er årsak til ureining i andre land; vår tids avfall blir problem for neste slektledd (Utdanningsdirektoratet, 2015a. s. 6).

Utdanningsdirektoratet nevner at den felles innsatsen for å takle morgendagens utfordringer skal stå sentralt i opplæringen. ”...og ho bør gjere ein audmjuk andsynes det uforklarlege, glad over friluftsliv...” (Utdanningsdirektoratet, 2015a. s. 6). Skolen skal bidra til glede over friluftsliv og vidare nevnes friluftsliv i sammenheng med natur-, miljø- og klimabevissthet (Utdanningsdirektoratet 2015a). Det er et ønske at friluftsliv skal bidra til å skape et samspill med livsmiljøet med tanke på vår avhengighet av andre arter (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

I Kunnskapsløftet (heretter LK06) for kroppsøving kommer friluftsliv inn som eget hovedområde etter femte trinn. Det er til sammen tolv ulike kompetansemål innenfor

hovedområdet friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015b). De ulike kompetansemålene baserer seg på ferdsel i kjent og ukjent terreng, basal førstehjelp, planlegging av turer i ulike naturmiljø og navigasjon med kart og kompass (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det finnes ingen eksplisitte kompetansemål som omhandler miljøbevissthet og respekt for klima og natur. Kompetansemålene er blant annet tenkt å lede inn mot de overordnede målsettingene fra LK06, men det er likevel ingen spesifikke kompetansemål som omhandler dette problemområdet.

Den overordnede delen av læreplanen som trer i kraft fra 2020, *verdier og prinsipper for grunnopplæringen (2017)*, er konkret når den presenterer hva skolen har som målsetting etter 13 års opplæring. I kapittel 1,5 står det at elevene skal utvikle respekt for naturen og utvikle klima- og miljøbevissthet. Elevene skal være bevisst hvordan personlig livsførsel kan påvirke natur og klima. Det står også skrevet at elevene skal få gode naturopplevelser, de skal få mulighet til å oppleve natur både i nærområdet rundt skolen, men også i ukjent terreng. Gjennom disse målene skal elevene utvikle vilje til å ta vare på miljøet, slik at kommende generasjoner kan overta jorden i en levelig forfatning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse målsettingene går hånd i hånd med dannelsesforløpet i løpet av tretten års skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I innledningen til den generelle læreplanen (2015a) hevdes det at skolens målsetting er å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (s.1). En viktig del er å skape holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut.

Skolen som dannelsesinstitusjon har store ambisjoner for elevenes utvikling gjennom 13 år. En rekke tverrfaglige målsettinger er nedfelt i den generelle læreplan, og miljøbevissthet utgjør en av disse. De nye læreplanene og den overordnede læreplanen som trer i kraft i 2020 virker å peke mot en skole som må være sitt samfunnsansvar bevisst når det gjelder klima og miljø. Jeg hevder ikke at skolen ikke har vært det tidligere, men med de nye endringene så synes det som Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet tar større ansvar. Videre vil jeg ta for meg situasjonen i dagens skole og hvilke utfordringer som er knyttet til undervisning i friluftsliv.

2.4 Undervisning i friluftsliv

Det finnes flere studier som undersøker utøvelse og gjennomføring av hovedområdet friluftsliv innenfor kroppsøving i skolen. Et særtrekk ved de ulike studiene er at friluftsliv virker å være nedprioritert (Lyngstad et al, 2011; Wiken, 2011; Engelsen, 2014). Wiken (2011) gjennomførte et masteroppgaveprosjekt med 229 respondenter fordelt på ulike skoler på Østlandet. Studien hadde et kvantitativt design, og søkte å kartlegge hva elevene i tredje klasse på videregående skole lærte innenfor kroppsøving. Studien fant at elevene lærte minst innenfor dans og friluftsliv. Lyngstad et al. (2011) hevder i sin rapport at friluftsliv virker å være nedprioritert og dårlig behandlet blant lærere i videregående skole. De oppgir at lærerne opplever å ha for liten tid til å gjennomføre undervisning i friluftsliv. Engelsen (2014) fant i sin masteroppgave, gjennom intervjuer med ulike kroppsøvingslærere, at friluftsliv ble nedprioritert på grunn av manglende tid, skolens kultur for friluftsliv, skolens geografiske plassering, egen erfaring og ressurser. Engelsen (2014) hadde et kvalitativt design på sin studie, men den kan fortsatt gi indikasjoner som er gjenkjennbare fra både Lyngstad et al. (2011) og Wiken (2011). Både Dalebø (1996) og Lund (2014) hevder, basert på egen forskning, at lærere i skolen sliter med å tilrettelegge for undervisning i friluftsliv. Basert på disse studiene virker friluftsliv å være nedprioritert blant lærere og friluftsliv er det hovedområdet elever virker å lære minst innenfor. Det vil selvfølgelig finnes unntak, hvor skolene underviser mer innenfor friluftsliv, men hovedtrekkene i studiene synes entydige. Når man trekker frem Stortingsmeldingene, De overordnede målene for opplæringen, Den generelle læreplanen og Læreplanene i skolen og ser de i lys av de ulike studiene, virker dagens situasjon å være lite løfterik med tanke på friluftsliv i kroppsøving.

2.5 ”Et annerledes Kroppsøvingsfag”

”Et annerledes kroppsøvingsfag” er et samarbeidsprosjekt mellom Norges Idrettshøgskole, Høgskulen på Vestlandet og utvalgte videregående skoler i Oslo og Akershus. Hovedambisjonen med forskningsprosjektet er å sette fokus på mulighetene dans og friluftsliv har innenfor gjeldende rammebetingelser. Målet er å legge til rette for og stimulere til økt fokus på dans og friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Forskningsspørsmålet beror på hva en undervisning som vektlegger dans og friluftsliv kan bety for fag og elever. Høsten 2017 og våren 2018 ble det gjennomført en pilot på én videregående skole i osloområdet. Prosjektet timeplanfester 12 undervisningstimer til friluftsliv, periodisert og gjerne fordelt på tre-fire

øker på enten 4 eller 3 timer. Dette er en betydelig økning i forhold til hva som synes å være gjeldende praksis (ref. Lyngstad et al, 2011; Wiken, 2011, Engelsen, 2014). Det er rekruttert seks lærere fra tre forskjellige skoler til prosjektet. Lærerne er både kvinner og menn, nyutdannede og erfarne.

Jeg er selv en del av denne forskningsgruppen og har gjennomført min mastergrad innenfor dette prosjektet. Dette vil komme tydeligere frem i *metodedelen*.

3.0 Tidligere forskning

Det finnes en del forskning på friluftsliv/outdoor activities og sammenhengen mellom utøvelse og miljøbevissthet. Denne forskningen er i lite grad gjennomført innenfor skolesystemet og mye av forskningen er internasjonal. I norsk sammenheng finnes det lite forskning på utøvelse av friluftsliv i kroppsøving og sammenhengen med miljøbevissthet. Det er viktig å merke seg at friluftsliv, som er et nordisk begrep og fenomen, skiller seg fra det internasjonale begrepet outdoor activities (Faarlund, i Dahle, 1994). Jeg vil nå presentere studier jeg mener er relevante for oppgaven og oppsummere de mest sentrale funnene i de ulike studiene.

3.1 Internasjonale studier

”Disconnection from the natural world may be contributing to our planet’s destruction”
(Nisbet, Zelenski, & Murphy, 2009. s. 715)

Det finnes flere store internasjonale studier relatert til opphold i natur, miljøbevissthet, modellering for miljøbevissthet, med mer. Felles for mange av studiene er at de tar utgangspunkt i en overordnet hypotese om at opphold i natur kan resultere i miljøbevisst atferd (Nisbet et al, 2009; Kossack & Bogner, 2011; Cheng & Monroe, 2012; Laird, Mcfarland & Allen, 2014). Nisbet et al (2009) fant at personer som rapporterte at de oppholdt seg utendørs ofte, også rapporterte et mer bevisst forhold til natur og miljø. Forskningen foregikk over to intervensjonsrunder hvor den første runden hadde et utvalg bestående av 831 studenter fra et psykologisk fakultet ved et universitet i Canada. Resultatene fra første runde ble brukt til å utarbeide runde to. På bakgrunn av studie 1 fjernet de ni spørsmål fra spørreskjemaet. I andre runde var det 145 statlig ansatte med en gjennomsnittsalder på 42 som ble spurt. Det var jevn fordeling mellom kvinner og menn. ”Nature-related people reported spending more time outdoors and in the natural environment. Those higher in NR reported more environmental concern and endorsement of proenvironmental attitudes as well as more self-reported environmental behavior” (Nisbet et al, 2009. s. 773). Samtidig fant de et tvetydig bilde der de ikke kunne hevde, på bakgrunn av sine data, at personer som oppholder seg utendørs i naturen nødvendigvis gjennomfører miljøbevisste handlinger. Med andre ord indikerte dataene hva opphold i natur kan føre til, men at det også må være en bevisstgjøring av miljøbevissthet for å skape miljøbevissthet.

Berns og Simpson (2009) fant gjennom sine studier det samme tvetydige bildet: opphold i natur kan være medvirkende til miljøbevissthet, men det finnes ikke noen fasit for dette. De gjennomførte en stor review av amerikanske studier som omhandlet opphold i natur og miljøbevissthet. Gough (gjengitt av Obery & Bangert, 2017) og Kossack og Bogner (2011) hevder at det kreves teoretisk innlæring i tillegg til praktisk erfaring med natur. Kossack og Bogner (2011) gjennomførte en studie med 123 tyske sjetteklassinger. De gjennomførte en *éndagsmodul* med teoretisk innlæring innendørs om miljø og klima halve dagen og deretter praktisk opplæring utendørs andre halvdel. Datainnsamlingen ble gjennomført i forkant, underveis og syv uker etter. Elevene skulle krysse av på et skjema hvor de rangerte sin relasjon til naturen. Det var også en kontrollgruppe med, som ikke gjennomførte *éndagsmodulen*. Det var signifikant forskjell mellom intervensjonsgruppen og kontrollgruppen i opplevd tilhørighet til naturen.

Cheng og Monroe (2012) gjennomførte en stor kvantitativ studie i USA hvor de undersøkte 1432 fjerdeklassingers tilknytning til natur på bakgrunn av et dagsopplegg i outdoor education. De fant at elevene som hadde lettere tilgang på natur var i stand til å utvikle et mer robust forhold til natur. De hevdet at opphold i natur kan påvirke elevenes holdninger knyttet til miljøbevissthet. "... previous experience in nature increases children's connection to nature, which suggests that spending more time in nature helps children develop a stronger connection to nature" (Cheng & Monroe, 2012, s. 45). Her forklares det at tidligere erfaringer med natur kan være med å påvirke tilknytning til natur. Samtidig som de nevner at barns holdninger og oppfatninger ofte er farget av foreldrenes. Det faktum at foreldrene bestemmer hvor de skal bo, er med på å påvirke graden av tilhørighet til naturen (Cheng & Monroe, 2012). Også i denne studien hentydes det mot opphold i natur som en motivasjonsfaktor for å ivareta naturen, men at holdninger gjerne overføres via foreldre (i generasjoner) og at det skal mer til enn et dagsopplegg for å forandre tankesettet radikalt.

Collado og Corralaliza (2015) studerte 832 spanske grunnskoleelevers selvrapporterte miljøbevissthet. De fant at elever som rapporterte at de brukte mer tid utendørs i naturen og hadde naturlige skolegårder (trær, gress, stein, etc.) i stedet for asfalt og menneskeskapte fasiliteter, viste større grad av selvrapportert miljøbevissthet. En utfordring med denne studien er at den bygger på et tillitsforhold hvor elevene selv rapporterer. Selv om funnene gir indikasjoner som kan gjenkjennes i flere andre studier (se Nisbet et al, 2009; Kossack og Bogner, 2011; Cheng & Monroe, 2012), er det viktig at man kjenner til studiens design og dens «svakhet». Bahar og Sahin (u.år.) gjorde en studie i Tyrkia med 1774 syvende og

åttendeklassinger. De ønsket å benytte NR-skalaen (Nisbet et al, 2009) for å finne ut av elevenes tilknytning til naturen og det potensielle aspektet knyttet til miljøbevissthet. ”...these students reported that being outdoors (89,5%), and digging in the earth (52,6%) was enjoyable for them” (Bahar & Sahin, u.år. s. 114). De fant at elever som hadde lettere tilgang på natur og elever som relaterte seg mer til naturen var mer sannsynlig til å gjøre mer ansvarlige valg med tanke på miljø. Dette er funn som er gjenkjennbare i Nisbet et al (2009) og Kossack og Bogner (2011).

Jensen (2002) hevder at elevenes læringsutbytte av opplegg i friluftsliv er avhengige av lærerens kompetanse på området. Bahar og Sahin (u.år) hevder at lærerens væremåte som rollemodell er med på å påvirke elevenes miljømessige aktivitet. Videre hevder Jensen (2002) at det ikke er noen direkte sammenheng mellom informasjon og kunnskap som direkte link til miljøbevisste handlinger. Jensen (2002) skriver at kunnskap er en av flere hjørnesteiner i grunnmuren. Jensen (2002) mener at det fokuseres for mye på konsekvenser og for lite på løsninger. Hvis ikke elevene presenteres for noen løsninger, vil det kunne virke mot sin hensikt og kunne føre til at elevene blir skremt. Steg og Vlek (gjengitt av Obery & Bangert, 2017) mener også at holdningskampanjer og informasjonskampanjer kan virke mot sin hensikt. De mener at det har vist seg å gi liten effekt på holdninger og atferd.

3.2 Norsk forskning

Som bakteppe for en presentasjon av norsk forskning på friluftsliv har jeg valgt å ta for meg Abelsen og Leirhaug (2017) sin systematiske gjennomgang av studier som inkluderer friluftsliv. Artikkelen tar for seg studier fra 1974 til 2014. Som inklusjonskriterier har de valgt, blant annet, empirisk materiale om friluftsliv i norsk grunnskole eller videregående skole, redegjørelse for metodisk tilnærming og være en oppgave på minimum mastergradsnivå. 24 studier møtte kriteriet om å inneholde empirisk datagrunnlag med elevperspektiv. Abelsen og Leirhaug (2017) fant at det ikke var noen empiriske studier før 1993. Ergo, forskning på friluftsliv i skolen er et ganske ungt fenomen i Norge. 14 studier omhandlet empiri fra grunnskolen og 10 fra videregående skole. Det er kun to av ti studier fra videregående skole som omhandler friluftsliv i kroppøving. De resterende er likt fordelt mellom aktivitetslære og valgfag friluftsliv. Abelsen og Leirhaug (2017) forklarer videre hva de ulike studienes empiriske datagrunnlag tar for seg. Studiene omhandler blant annet sosial tilhørighet, samarbeidslære, anerkjennelse i fri lek, ansvarliggjøring av elever, sosial læring

og mestringsopplevelser. Det finnes derimot svært lite eller ingen studier som beskriver friluftsliv og miljøbevissthet. Abelsen og Leirhaug (2017) skriver:

Friluftsliv er også en arena for konkret refleksjon om klodens bærekraft og hvordan menneskets handlinger alltid samspiller med naturen som kosmos. I lys av skolepolitiske intensjoner representerer utviklingen av slike perspektiver, som altså er relativt fraværende i hva vi vet om elevenes opplevelser, en vesentlig utfordring, ikke bare for lærerkompetansen, men også til forskningen (s. 26).

Med andre ord: det finnes ikke mye forskning omkring miljøbevisst og kroppsøving innenfor den norske skole. Videre vil jeg presentere norske studier som har sett på friluftsliv og miljøbevissthet.

I St.meld. 58. (1996-1997) beskrives et forskningsprosjekt gjennomført i flere barnehager. I prosjektet var barna mye utendørs og bedrev friluftsliv. Gjennom opplæring, både praktisk og teoretisk fant forskerne at barna som var på tur utviklet et miljørelevant vokabular. Være seg å kunne forklare resirkulering og så videre. Gurholt (2014) hevder at aktiv deltagelse i natur fører til en indre motivasjon for å ta vare på naturen. I en større studie fra 2014 fant Gurholt at undervisningen som ble gjennomført på skolen hadde påvirkningskraft på elevenes valg i forbindelse med natur, klima og miljø. Studien gikk ut på at elevene skrev en stil som omhandlet deres forhold til natur. Det var 190 respondenter og de var mellom 15 og 19 år. Geografisk var de spredt ut over Norge. Samtidig virker retorikken i studien hennes å være basert på premisser om at friluftsliv fører til miljøbevissthet. Det finnes ikke håndfaste fakta som peker på at friluftslivet resulterer i miljøbevissthet. Studien fant som sagt at utøvelse av friluftsliv kan påvirke valg i forbindelse med miljø, klima og natur, men ikke nødvendigvis som hovedfaktor.

Høyem (2005) gjennomførte en studie om personers forhold til miljøbevissthet og miljørelevant atferd. Hun forsket på personer som praktiserte friluftsliv på fritiden. Datainnsamlingen foregikk gjennom intervjuer. Intervjuene ble gjennomført på en turistforeningshytte i fjellet. Deltagerne var fra flere ulike steder i landet og besto av ulike generasjoner. I resultatene fant hun at det virker å være en sosialt akseptert antagelse om at

friluftsliv fører til miljøbevissthet. Intervjuobjektene ga både implisitt¹ og eksplisitt uttrykk for dette (Høyem, 2005). Høyem (2005) fant også at deltagerne, som hevdet at de handlet miljøbevisst, kjørte bil til fjells og valgte å ikke benytte seg av kollektivtilbud og lignende. Deltagerne beskrev en miljørelevant holdning som den holdningen de hadde ovenfor naturen, da de ønsket å ta vare på naturen på bakgrunn av opphold i naturen. Likevel oppfattet hun ikke at de gjorde miljøbevisste valg i hverdagen, ei heller når det gjaldt ulike transportmidler for å kunne bedrive det friluftslivet de ønsket. Skogen (1999) gjennomførte en stor kohortstudie blant personer fra ulike samfunnslag i Norge. Gjennom studien fant han at nærhet til natur og miljø kan ha påvirkning på personers forhold til miljøbevissthet. Det er viktig å påpeke at resultatene kun kan si noe om at det virker som det kan være en sammenheng mellom opphold i- og nærhet til natur og miljøbevissthet.

3.3 Oppsummering

Mye av forskningen som er blitt presentert virker å ha en underliggende oppfattelse om at opphold i natur og miljøbevissthet går hånd i hånd. Selv om enkelte av studiene ikke klarer å konkludere med dette i etterkant. Studiene som er presentert virker å ha valide data og er gjennomført på relevante populasjoner. De fleste bruker et kvantitativt design, men det er enkelte som bruker kvalitativt forskningsdesign. NR-Scale (Nisbet et al, 2009) konkluderer med at personer som føler seg mer tilknyttet til naturen, også er mer predisponerte for å gjøre miljøbevisste valg og handlinger. Gough (gjengitt av Obery & Bangert, 2017) og Kossack og Bogner (2011) skriver at praktisk erfaring må kombineres med teoretisk kunnskap for at det skal være relevant for elevene. Opphold i natur er ikke nok for å skape miljøbevissthet. Samtidig hevder Gurholt (2014) at vennskap med natur kan føre til miljøbevissthet på bakgrunn av et ønske om å ta vare på det man setter pris på. Jensen (2002) og Steg og Vlek (gjengitt av Obery & Bangert, 2017) hevder at informasjonskampanjer og holdningskampanjer ikke er nok for å skape miljøbevissthet. Både retorisk og empirisk virker de fleste studier og artikler å være enige om én ting: opphold i natur har potensiale til å skape miljøbevissthet. Med ulike innfallsvinkler og modellerende opplegg finnes det utallige stier mot miljøbevissthet.

¹ "Noe som er implisitt kan bli forstått selv om det ikke blir sagt direkte." (Persvold, 2018. s. 1). I oppgaven omtales også implisitt læring. Dette er ment som noe som oppstår uten at det nødvendigvis har vært fokus på det i undervisningen.

4.0 Teori

Jeg vil først presentere grunnlaget for valg av teori og sette små utdrag av teorien opp mot nasjonale føringer for skolen. Dette gjøres for å skape validitet for teorien. Videre presenteres *pragmatismen* og *learning by doing*. Dette gjøres for å skape et helhetlig bilde av John Dewey og hans erfaringslærefilosofi. Deretter vil naturfilosofi presenteres som et bidrag til et naturfilosofisk vokabular og for å danne forståelse for føringene i skolen. Videre vil Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell presenteres. Til slutt vil jeg oppsummere og samle tråder til videre diskusjoner og betraktninger.

4.1 Valg av teori

For å kunne forstå helheten i mitt datamateriale har jeg blant annet valgt å benytte John Deweys erfaringslærefilosofi (*learning by doing*) som teoretisk bakteppe for min oppgave. Jeg velger å presentere denne grundig, på grunn av at den er treffende for oppgavens problemstilling, men også for tradisjonen for læringsteoretiske perspektiver i pedagogiske masteroppgaver og at den gir en større forståelsesramme for empirien. I løpet av skoleårene skal elevene oppleve, mestre, erfare, lære, sosialiseres og dannes (Kunnskapsdepartementet, 2017). Flere ulike kompetansemål kan tolkes dit at man ønsker at eleven skal reflektere, få feedback og gjennomføre en tankeprosess for å komme seg videre med læringsmålene, jamfør sosial læringsteori, den nærmeste utviklingssonen og vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Refleksjon og tankeprosesser er en viktig brikke i Deweys erfaringslærefilosofi. I kroppsøving skal elevene utvikle evne til å vurdere egen og andres innsats, samt gi hverandre feedback og reflektere over egen innsats (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I den overordnede delen av læreplanen (2017) står det blant annet at elevene skal utvikle seg gjennom sansing og tenking. Dewey nevner sansene som inngangsporter til kunnskap, med andre ord: å lære med og gjennom kroppen (Dewey, 2001). Å tenke er et viktig element i all læring, og Dewey (2001) nevner tenkning som en viktig faktor for at erfaringslære skal fungere i praksis. Tankene gjør erfaringen fruktbar. I den overordnede delen av læreplanen (2017) står det også skrevet at å ”eksperimentere er viktig for dybdelæring” (s. 7). Verbet *å eksperimentere* brukes også av Dewey når han forklarer *learning by doing*. Et eksperiment kjennetegnes av en kognitiv prosess i forkant, deretter en gjennomføring og en refleksjon i etterkant. I følge Dewey (2001) er å eksperimentere noe av det viktigste man kan gjøre for å skape fruktbare og gode erfaringer.

Skolen skal være en dynamikk mellom praktiske og teoretiske fag. Kroppsøving er et praktisk fag, men skal samtidig inkludere arbeid med *de grunnleggende ferdighetene (å lese, å regne, å skrive, å bruke digitale virkemidler og å uttrykke seg muntlig)* (Utdanningsdirektoratet, 2016). Et vanlig arbeidskrav innenfor friluftsliv i kroppsøving er et refleksjonsnotat etter endt tur/opplegg. Elevene får her anledning til å reflektere og vurdere egne erfaringer, opplevelser og læring. Dette arbeidskravet danner grunnlag for tilbakemeldinger fra lærer. I den praktiske gjennomføringen av faget stilles det krav til at elevene er refleksive og tenker hvordan de kan løse et gitt problem på best måte. Eksempelvis vurdere hvilken av stiene en skal velge for å komme mest effektivt frem til målet. En refleksjon som stiller krav til erfaring og kunnskap. Denne type refleksjon skjer hele tiden, og man vurderer til stadighet alternativene og gjør ofte valg basert på erfaring fra tidligere opplevelser. Kroppsøving, som praktisk fag, virker å stå i en god posisjon som erfaringsbygger. Her kan elevene lære gjennom erfaringer, samtidig som de kan koble på teori om trening, natur, miljø og klima og så videre.

For å forstå de ulike elementene *natur, klima, miljø, respekt og verdi* har jeg valgt å trekke inn naturfilosofi som en egen del av teorien. Dette gjør jeg for å skape et forståelig vokabular for tolkningene og drøftingene av elevenes opplevelser, erfaringer, tanker, følelser og meninger om miljøbevissthet. Næss (1999), Faarlund (i Sookermany & Eriksen, 2007; i Faarlund, 2015) og Hverven (2018) utforsker flere ulike synspunkter på naturen og argumenterer og drøfter både antroposentrisme og biosentrisme. Jeg mener dette er med på å berike oppgaven fordi det gir et filosofisk og etisk bakgrunnsteppe for både føringer fra direktoratene og for min tolkning av informantenes svar opp mot problemstillingen.

Samtidig er det ikke slik at skolen er den eneste institusjonen som påvirker og (ut)danner barnet. Barnet, eller i dette tilfellet eleven, blir påvirket av mye forskjellig. I deres omgangskrets kan de lære én ting, på skolen lærer de noe annet. Hvem er det som bestemmer innholdet i læreplanen og hvem er det som selekterer lærestoffet for barnet? Hvilke systemer gjør at barnet lærer? Jeg har valgt å inkludere Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell for å se på den helhetlige utviklingen av barnet og hvordan barnet tilegner seg meninger og holdninger, samt for å vise kroppsøvingsfagets posisjon i elevenes skolehverdag.

4.2 John Dewey og pragmatismen

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk filosof, psykolog og pedagog. Dewey sto i ledtog med Charles Peirce og William James da de dannet den da nye (1800-tallet) filosofiske retningen *pragmatismen*. Dewey, Peirce og James var opptatt av at filosofien skulle brukes til å løse praktiske problemer i hverdagen (Filosofi.no, 2019). De anså mennesker som praktiske vesen og det er gjennom handlingene våre at det som er viktig for oss kommer frem, ikke gjennom teoretisk tenkning (Solerød, 2012). De anså en teori eller idé som et redskap for handling. De gikk imot de andre store filosofene på den tiden, som var opptatt av de store fundamentale teoretiske spørsmålene. Teorien kunne være en vei til handling, slik som ideen dannet grunnlag for utprøving. De hevdet at mennesket tenkte fordi det ønsket å løse et problem i praksis (Filosofi.no, 2019). Dewey hevdet at mennesket tenkte og handlet fordi det ikke var fornøyd med situasjonen det befant seg innenfor. Dewey, Peirce og James hevdet at tenkning var unødvendig i det dagligdagse, for da fulgte vi vanlige rutiner og mønstre, men hvis mennesket befant seg i en uvant situasjon som det ønsket å komme ut av, måtte det tenke og handle. Ideen er verdiløs uten handling og i pragmatismen vil den da forkastes (Solerød, 2012; Filosofi.no, 2019).

Handlingen som følger av ideen kan gi uønskede resultater. Pragmatikerne hevdet at ideen som førte til uønskede resultater var en sannhet. Handlinger som førte til ønsket resultat var derimot usann. Den eksakte viten vil oppstå etter handlingen er utført og konsekvensene av handlingen har presentert seg for den utøvende. Først da, i følge Dewey, kan man si om ideen er sann eller ikke (Filosofi.no, 2019). Med andre ord, pragmatikerne fremhever tenkningen som en del av erfaringen. Det er først når en idé blir utprøvd, både mentalt og praktisk, at den har en verdi for mennesket. Ideen eller teorien har kun verdi dersom resultatet av den praktiske utprøvingen fortøner seg som en konsekvens av handlingen og først da kan man si om teorien eller ideen er sann eller usann (Filosofi.no, 2019)

Pragmatikerne hevdet også at det ikke fantes noen virkelighet uten mennesket. Virkeligheten kunne kun eksistere dersom mennesket framsatte ideer og teorier og handlet etter disse. Dernest mente de at virkeligheten var ubestemt inntil mennesket hadde undersøkt den. Ved å undersøke siktet de til en identitetsforankring hvor virkeligheten utgjorde en verdi for mennesket (Solerød, 2012; Filosofi.no, 2019). Pragmatismen avviste alle sannheter og absolutter, og pragmatikerne ønsket at hver enkelt skulle leve sitt liv og løse problemene når de oppsto, gjennom idé- og teoritenkning. På denne måten ville mennesket finne sine egne

sannheter, og selv om en *sannhet* hadde fungert var det ikke sikkert at den ville fungere neste gang (Filosofi.no, 2019). Pragmatismen delte seg således i to retninger når det gjaldt spørsmålet om sannheter. De to retningene var *personlig-subjektivistisk* og *autoritær-subjektivistisk*. John Dewey representerte den autoritær-subjektive retningen. Den personlige retningen mente at den sannheten som fortonet seg for subjektet var sann, men ikke nødvendigvis sann for andre. Den autoritære retningen hevdet at det som var en akseptert sannhet innenfor et fagfelt, hvor det var fagfellevurdering, kunne forstås som en sannhet (Filosofi.no, 2019). Med andre ord kan en felles forståelse innenfor et fagfelt forstås som en sannhet, uavhengig av den personlig-subjektivistiske oppfattelsen.

Med dette som grunnmur og forståelsesgrunnlag vil jeg nå ta for meg *learning by doing*.

4.3 Learning by doing

John Dewey er mest kjent for å ha *grunlagt* erfaringslærefilosofien *learning by doing*. Originalt omtalt som: "learn to know by doing, and to do by knowing" (Tranøy, 2018. s. 1). Elevfokuset sto sterkt i hans pedagogiske tilnærminger. Eleven sto i sentrum for opplæringen, og elevaktiviteten skulle være kilden til løsningen på problemet. Filosofien virker å ha blitt oversatt til *prøve- og feilemetoden*. Dewey (2001) omtalte denne oversettingen som et nivå av refleksjon uten noen eksplisitt form tenkning. Dette nivået kjennetegnes av prøving og feiling, uten implisitt og eksplisitt fokus på refleksjon. Elevene vil da prøve og feile til de oppnår ønsket resultat, men uten refleksive prosesser mellom forsøkene (Dewey, 2001).

I *Democracy and Education* (1916) presenterer Dewey sine grunntanker for erfaringslærefilosofien. "Når vi erfarer noe, handler vi i forhold til det, vi gjør noe med det; så blir vi utsatt for eller lidende under konsekvensene" (Dewey, 2001. s. 53). Jordet (2010) referer til Dewey når han omtaler erfaringer som hvordan ulike sider ved omgivelsene befester seg hos mennesket. Omgivelsene påvirker mennesket og mennesket tilpasser seg omgivelsene (Jordet, 2010).

Dewey (2001) plasserer erfaringer inn i to forskjellige kategorier: *aktive og passive erfaringer*. Aktive erfaringsprosesser kjennetegnes av verbet å *eksperimentere*. Et eksperiment kjennetegnes av en forforståelse, en utforskende del og en refleksjon i etterkant. I skolesammenheng står elevene ofte ovenfor en utfordring/problem. For å løse problemet må

elevene eksperimentere. De har gjerne en tanke om hvordan det skal løses, tanken gjennomføres i praksis, vurderes, eventuelt rettes den og prøves på nytt. Denne prosessen gjentas til ønsket resultat er oppnådd. For Dewey er den kognitive koblingen mellom prøving og feiling essensiell. Hvis det ikke gjøres et kognitivt arbeid mellom forsøkene vil det ikke dannes fruktbare erfaringer (Dewey, 2001). ”Målet på verdien av en erfaring ligger i forståelsen av forbindelser eller sammenhenger som den fører til” (Dewey, 2001. s. 54). Forståelse nevnes som en sentral faktor for å lære. For å utvikle forståelse må elevene, i følge Dewey, reflektere over de erfaringene de har gjort seg. Han hevder at dersom elevene ikke klarer å forstå årsak-sammenheng-forholdet i erfaringen vil det heller ikke være noen utpreget form for læring. Eksempelvis viser Dewey (2001) til en aktiv-passiv prosess: ”Det er ingen erfaring når et barn stikker fingeren inn i en flamme, men det er en erfaring når bevegelsen blir forbundet med den smerten barnet blir utsatt for som en følge av den” (s. 54). Læringen fra denne erfaringen ligger i smerten som oppstår som en konsekvens av bevegelsen.

Passive erfaringsprosesser kjennetegnes av en uventet konsekvens fra en gitt situasjon: man blir utsatt for noe uten å aktivt oppsøke situasjonen. Et eksempel kan være navigasjonsvalg i naturen. En skoleklasse har i flere år gått den samme turen i vinterfjellet. Det har alltid gått knirkefritt, og erfaringsmessig har de lært seg til at denne ruten er trygg og sikker. Et år blir det et forferdelig uvær og klassen finner ingen steder å søke ly, da rutevalget går i et område uten naturlige le-formasjoner. Klassen blir da utsatt for en passiv erfaring, men denne passive erfaringen kommer som en konsekvens av deres aktive opphold i naturen. De tidligere erfaringene fra denne ruten har vist seg å være erfaringer uten læring. Det ender med at man stoler blindt på vaner som har blitt absorbert over lengre tid (Kvernbekk, 1995). Den kognitive koblingen mellom utføring og konsekvens har vært fraværende, da det tidligere har gått bra å bevege seg på denne måten. Resultatet av denne erfaringen vil være at rutevalget har vært for ambisiøst med tanke på sikkerhet og at de tidligere erfaringene ikke har vært fruktbare. Gjennom refleksjon og tenkning vil man lære seg å unngå slikt terreng senere. Den passive erfaringen blir da svært nyttig for fremtidige valg, hvis man reflekterer over hendelsen i ettertid.

Deweys kjepphest med erfaringslærefilosofien er det kognitive arbeidet som må gjøres for å skape gode og fruktbare erfaringer. Hvis det er fravær av refleksjon vil ikke erfaringen bidra til god læring. Elevene må gjennom kognitivt arbeid, samtale med medelever og lærer, reflektere over hvorfor erfaringen fortonet seg slik som den gjorde. Hvilke faktorer førte frem

til resultatet og hvorfor ble resultatet slik. Disse tankene står sentralt i Deweys erfaringslærefilosofi.

Dewey kritiserer skolen for å være for lite praktisk og for fokusert på teoretisk undervisning. ”Selve ordet elev er nesten kommet til å bety en som er opptatt med å absorbere kunnskap direkte, ikke med å skaffe seg fruktbare erfaringer” (Dewey, 2001. s. 54). I dagens skole er det også stort fokus på teoretisk undervisning og flere etterlyser mer praktisk erfaringslære. De nye fastsatte kjerneelementene for 2020 gir mer rom for praktisk opplæring i flere fag (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dewey (2001) omtaler øyne, ører, armer og bein som ledninger til kunnskap. Disse sansene må benyttes til å skaffe tilveie kunnskap. I følge Dewey er kroppen en port til kunnskap (Dewey, 2001):

Et gram erfaring er bedre enn et tonn teori, ganske enkelt fordi det bare er gjennom erfaring at teorien har en vital og verifiserbar betydning. Selv en svært enkel erfaring er i stand til å generere og bære en hvilken som helst mengde teori (eller intellektuelt innhold), mens en teori adskilt fra erfaring ikke kan fattes klart, ikke engang som teori (s. 58).

4.4 Naturfilosofi

Jeg velger å presentere *naturfilosofi* for å gi et filosofisk bakteppe for både litteratur, empiri og oppgavens problemstilling. Dette skaper et forståelig vokabular for tolkningene og drøftingene av elevenes opplevelser, erfaringer, tanker, følelser og meninger om miljøbevissthet. De ulike forståelsene av natur varierer mellom ulike kulturer og landegrenser. Jeg mener det er viktig å ha innblikk i noen av de filosofiske grunnpilarene når det kommer til forståelse av natur. Presentasjonen av de ulike underpunktene vil ikke gå helt i dybden, da oppgavens omfang og tid setter begrensninger. *Naturfilosofi* har også vært viktig for å kunne sette ord på mitt eget forhold til natur, og som vokabular for tolkning av empirisk materiale opp mot problemstillingen. Næss (1999), Faarlund (i Sookermany & Eriksen, 2007; i Faarlund, 2015) og Hverven (2018), vil brukes som hovedkilder i gjennomgangen av naturfilosofi. Naturfilosofi vil i denne sammenheng berøre perspektiver fra økosofi og økofilosofi.²

² «Økofilosofien søker å beskrive og forklare, økosofien søker dessuten å gi normer, innbefattet de grunnleggende, og de som er mer eller mindre implisitt synes å være forutsatt i økologiske og økofilosofiske undersøkelser av tilsynelatende helt deskriptiv karakter» (Næss, 1999. s. 18-19).

Hverven (2018) introduserer begrepet naturfilosofi i boken med samme navn. Han argumenterer for at ordet miljø blir brukt i mange andre settinger enn betydningen ”miljø, klima, natur.” Det brukes for eksempel i klassemiljø og sosialt miljø som ikke har noe å gjøre med *natur og miljø*. Hverven velger derfor å bruke natur som begrep, for å unngå forvirring rundt ordvalg (Hverven, 2018). Jeg velger å støtte meg til Hvervens (2018) fremstilling av natur fordi den favner en helhetlig naturfilosofisk tenkemåte. Han presenterer, i boken *naturfilosofi*, flere ulike retninger og redegjør for det rådende natursynet i dagens samfunn. Han presenterer tanker fra oldtidens filosofer, bibelen og mer moderne filosofi. Den nøye gjennomgangen gjør at jeg har valgt å bruke *Naturfilosofi* som en av hovedkildene for denne delen av teorien. Videre velger jeg å presentere *miljøetikk*, *naturens egenverdi* og *ulike natursyn* for å belyse noen ulike sider ved naturfilosofi. Dette gjøres for å skape et innholdsrikt vokabular for forståelse av litteratur og empiri og fordi de teoretiske perspektivene er treffende for min problemstilling.

4.4.1 Miljøetikk

Etikk, av Greske *Ethos*. Den moderne forståelsen av ordet er *hva/hvordan* man bør handle eller vurdere en situasjon. Populært oversatt til hvordan man *bør* handle i gitte situasjoner. Eksempelvis: hva er rett og galt? (Hverven, 2018; Sagdahl, 2018). Et av etikkens hovedformål er å gjenkjenne verdi og å stille seg spørrende ovenfor verdispørsmål. Miljøetikken er opptatt av verdien til det som ikke er menneskeskapt (natur, dyr, planter, osv). ”... miljøetikken undersøker om *naturen* har verdi og hva som er verdifullt der” (Hverven, 2018. s. 25). Hverven (2018) hevder at moderne vestlig etikk har et felles grunnprinsipp: ”Mennesker bør være frie til å gjøre som de vil så lenge de ikke skader andre mennesker eller gjør uopprettelig skade på seg selv” (s. 27). Denne forståelse av moderne vestlig etikk gir ikke rom for miljøetikk i den forstand at mennesket, med denne forståelsen, kan ta for seg av naturressurser og destruere/utnytte alt det kommer over så lenge det ikke går utover andre mennesker eller seg selv. Routley (1973, gjengitt av Hverven, 2018) forklarer at vi mennesker ofte belager oss på argumenter og språklig debatt når vi skal avgjøre om noe er etisk korrekt eller galt. Med det vestlige grunnprinsippet blir derimot ikke naturen hørt, da den ikke kan uttrykke seg verken skriftlig eller muntlig, med mindre mennesker tar den i forsvar og taler *dens* sak (Hverven, 2018).

Den vestlige etikken blir ofte omtalt som *antroposentrisk*. Antroposentrismen kjennetegnes ved at den setter mennesket i sentrum og naturen betraktes som ressurs eller midler mennesket kan nyttiggjøre seg av (Hverven, 2018. s. 31). Selv om vi mennesker er avhengige av naturen for å overleve (mat, vann, oksygen, byggematerialer, etc) så argumenteres det, i miljøetikken, for at naturen både har *nytteverdi* og *egenverdi*. Egenverdien blir her forstått som at naturen har en verdi i seg selv. Selv om jorden var tømt for mennesker, ville naturen fortsatt hatt verdi (Hverven, 2018). Norberg-Schulz (gjengitt av Wattchow & Brown, 2011) argumenterer for at alt har en egenverdi. Med begrepet *Genius loci*: trær, stein, land, vann, og så videre: alt har en verdi. Det er ikke nødvendig at mennesket tillegger det verdi. Egenverdien innenfor naturfilosofien deles ofte inn i to ulike retninger: *ikke-instrumentell verdi* og *objektiv verdi*. Den ikke-instrumentelle verdien kjennetegnes ved at planten har en verdi, selv om den ikke er til nytte for mennesker (Hverven, 2018. s. 60). Den objektive verdien gjenkjennes ved at et objekt kan ha verdi selv om mennesket ikke vet at den/det eksisterer (Hverven, 2018). Motstykket til dette er subjektivismen. Denne retningen hevder at verdien er avhengig av subjektet: altså mennesket. Det er mennesket som kan tillegge *noe* en verdi (Hverven, 2018).

Som motstykke til antroposentrismen og mennesket i sentrum, finnes *biosentrisme*.

Biosentrismen setter livet i sentrum. Arne Næss bruker begrepet i det videste omfang og oppfatter hele livets kretsløp som verdifullt (Hverven, 2018. s. 59). Dette tankesettet omfatter også "livløse" *ting* som elver, steiner og så videre. Med andre ord verdsettes og tillegges alt i den naturlige verden verdi. "Alt henger inderlig sammen" (Næss, 1999. s. 20). Et mål med miljøetikken er at mennesket skal oppleve naturen som en *venn*. Både Faarlund (2015) og Hverven (2018) omtaler å være venn med naturen som en prosess som kan føre til vilje til å ta vare på naturen. Sistnevnte sier: "...det tar tid og krever erfaring å utvikle et forhold til naturen der man betrakter den som et mål per se, og ikke bare som nyttig for en selv" (Hverven, 2018. s. 63).

4.4.2 Naturens egenverdi og ulike natursyn

Vår tids forståelse av natur er preget av store tenkere fra oldtiden og frem til nå. I følge Hverven (2018) har naturvitere som: Galileo Galilei (1564-16642), Francis Bacon (1561-1626), Johannes Kepler (1571-1630), René Descartes (1596-1650) og Isaac Newton (1642-1726) påvirket menneskets forståelse av naturen som avgrensede objekter uten subjektiv verdi eller forståelse. Naturvitenskapen stiller krav til objektivitet, den subjektive forståelse av natur

vies liten plass. Naturvitenskapen er styrt av regler som henger sammen med at enhver *gjenstand/ting* kan forklares vitenskapelig. En stein er for eksempel en *ting* som er bygd opp av partikler og atomer (Hverven, 2018). Objektiv sett er dette en korrekt tolkning av gjenstandene i naturen, men den kan også omtales som snever og uten hensyn til den subjektive oppfattelsen av natur (Hverven, 2018). Hverven (2018) forteller at et slikt tankemønster kan være økonomisk beleilig: "... forestillingen om at naturen er verdifri og uten moralsk betydning. Tenkemåten er også beleilig for økonomien, siden ideen om at naturen består av ting støtter forestillingen om at naturen er menneskenes "ressurskammer"" (s. 162). Galilei (gjengitt av Hverven, 2018) hevdet at naturen kunne forklares gjennom matematikk og fysikk, og at farger, lukt og form var noe mennesket tilla naturen. Han mente at disse egenskapene ikke eksisterte uavhengig av mennesket, med andre ord var det mennesket som tilla naturen denne verdien. "Naturen der ute er i seg selv verdifri og meningsløs" (Hverven, 2018. s. 168).

Naturfilosofien skiller seg fra den klassiske naturvitenskapelige forståelsen. I naturvitenskapen vies det lite oppmerksomhet til *livet* i naturen. I naturfilosofien står livet høyt. De ulike livsprosjektene i naturen er avhengige av hverandre for å fungere og det økologiske samspillet gjør at de ulike organismene produserer og reproduserer (Hverven, 2018). Hverven (2018) sier:

...så snart man begynner å tenke på én bestemt form for liv, eller et bestemt nivå av liv, må man samtidig huske på at denne formen for liv hele tiden inngår i en rekke relasjoner til levende og livløse ting som er definerende for denne livsformen (s. 194).

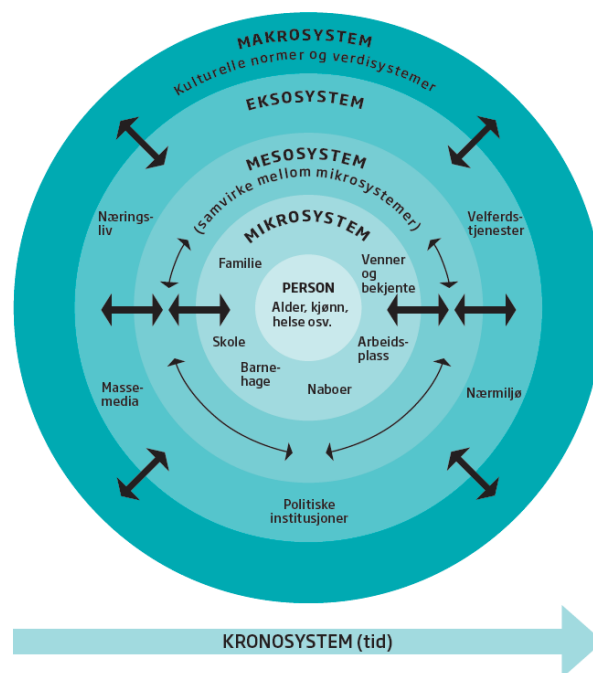
Eksempelvis er Fossekallen, vår nasjonalfugl, avhengig av elvens og fossens brusende lyd når den lager rede, slik at skrikene fra ungene overdøves. Denne strategiske plasseringen gjør at rovdirene ikke hører ungene. Avhengigheten av *tingene* rundt er viktig for fossekallens eksistens (Norsk ornitologisk forening, 1994). Descartes hevdet at dyr er mekaniske urverk uten følelser (Hverven, 2018). Gjennom antropomorfismen har mennesket tillagt dyrene menneskelige verdier. I naturfilosofien er den antropomorfistiske tankegangen utbredt og det er enighet om at dyr kan inneha flere menneskelige verdier (Hverven, 2018). Disse *menneskelige verdiene* gjør at Hverven (2018) argumenterer for dyrene er en viktig verdi i naturen som ikke kan forklares naturvitenskapelig.

Samtidig er livet i naturen gjenstand for subjektiv tolkning (Hverven, 2018). For eksempel vil ikke utryddelsen av en art bety noe for enkelte, mens andre ser på dette som et stort svik mot

naturen. Faarlund (i Sookermany & Eriksen, 2007; i Faarlund, 2015) og Hverven (2018) hevder begge at vår tilknytning til naturen beror på hvilken grad vi har gjort oss erfaringer med naturen. I naturfilosofien hevdes det at naturen har egenverdi og at naturen, uten menneskenes eksistens, fortsatt ville hatt verdi. Fordi i naturen er *helheten* avhengig av *delene*. En plante er for eksempel avhengig av livet rundt seg for å gjennomføre sitt *livsprosjekt*. Planten er avhengig av sollys, nok vann, pollenspredere, jord og andre ting. Samtidig er bien avhengig av planten for å skaffe nektar slik at bikubens felles eksistens skal fortsette. Med andre ord: planten har verdi fordi økosystemet er avhengig av den og delene utgjør helheten i naturen (Hverven, 2018)

4.5 Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell

Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell viser barnets utvikling og de ulike arenaene barnet deltar innenfor. I følge denne modellen må man være klare over de ulike påvirkningene barnet utsettes for å forstå dets utvikling over tid (Imsen, 2010). Modellen er designet for å skape en forståelse for barn og unges oppvekstmiljø. Jeg velger å bruke den for å få frem de ulike arenaene som påvirker barnets meninger og tanker og for å vise *kroppsovingfagets* posisjon i elevens livsverden. Mine forskningsspørsmål er rettet mot opplæring i skolen, men svarene til elevene farges dog av mang systemer. Barnet kan lære på skolen at det er viktig å gjøre alle leksene slik at man får gode karakterer, mens storebror hjemme sier at det ikke er nødvendig fordi man alltid får seg en jobb (Imsen, 2010). De ulike miljøene som barnet er del av har alle ulik påvirkning på barnets utvikling. I mine forskningsspørsmål er det plausibelt at elevene har erfaringer fra både andre fag (som nevnt: naturfag) men også fra andre systemer. Det er også mulig at elevene har fulgt med på de dagsaktuelle trender som for eksempel *skolestreik for klimaet* og har denne informasjonen med seg. Hos Helsedirektoratet (2015) illustreres Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell på denne måten:



Figur 1: Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (Bronfenbrenner, 2005, illustrert av Helsedirektoratet, 2015).

Modellen viser de ulike systemene og påvirkningene barnet utsettes for. Barnet er plassert i sentrum og det første feltet er *mikrosystemet*. Barnet er i direkte kontakt med mikrosystemet: skole, familie, venner, hjem, lærer (Imsen, 2010). Her påvirkes barnet hjemmefra, av venner, likemenn, læreren og andre som inngår i mikrosystemet. Et eksempel kan være at barnet lærer å takke for maten før det får gå fra middagsbordet. Barnet innarbeider holdninger, meninger og kunnskaper gjennom mikrosystemet (Imsen, 2010). *Mesosystemet* er derimot en forståelse av de ulike mikrosystemenes påvirkning på hverandre. Her ser man på hvordan de ulike systemene påvirker hverandre, for eksempel ved å se på familiære situasjoners påvirkning på barnets konsentrasjonsevne på skolen. Et annet eksempel kan være at elevene lærer å kildesortere på skolen, mens hjemme er ikke dette vanlig praksis. Mesosystemet danner tolkningsgrunnlag for å finne grunner til hvorfor barnet er som det er (Imsen, 2010).

”*Eksosystemet* er formelle eller uformelle samfunnsinstitusjoner som opererer på det lokale samfunnsnivå, og som griper inn i den enkeltes verden, enten direkte eller indirekte” (Imsen, 2010. s. 60). Eksempelvis kan det være foreldrenes arbeidsplass, som barnet ikke er i direkte kontakt med, men som kan påvirke ved lønnsøkninger eller kutt. Foreldrenes arbeidstittel og yrke kan påvirke barnets meninger og holdninger (Imsen, 2010). Hvis foreldrene til barnet begge arbeider i oljebransjen vil en overgang til mindre fossilkraft kunne resultere i at begge blir arbeidsledige som resultat av en *mer klimavennlig politikk*, dette vil kunne påvirke barnets

holdninger til klima og miljø. *Makronivået* består av overstyrende samfunnssystemer. Slik som utdanningssystemet, rettsvesenet, helsevesenet og de politiske systemene. Innenfor makronivået bestemmes det lover og føringer for samfunnet. Innenfor utdanningssystemet bestemmes læreplaner, generelle føringer for skolen, ambisjoner og politisk styrte målsettinger. Alle de ulike systemene påvirker barnet i skolen, men på et nivå hvor barnet kanskje ikke gjenkjenner påvirkningen. Barnet forholder seg til mikrosystemet (les: læreren) og er som regel ikke godt kjent med beslutningstagerne innenfor utdanningssystemet og hvordan dette manifesterer seg (Imsen, 2010).

Skolen har en liten plass i barnets utviklingsøkologiske modell, til tross for at barnet (ofte) bruker mellom 12-13 år av livet her. Bronfenbrenners modell viser en helhetlig forståelse for hvordan man kan forstå de ulike systemene som påvirker barnet under oppveksten. Ved å se på de ulike systemene kan man se hvilke påvirkninger barnet utsettes for og hvordan dette påvirker barnets dannelse over tid.

4.5.1 Mikrosystemet og kroppsøving

Kroppsøving kan forstås som fag i skolen i mikrosystemet. Det er allerede mange påvirkningsfaktorer i mikrosystemet uten skolen. På skolen har elevene ulike fag gjennom 12-13 års skolegang. Enkelte fag blir borte eller kommer til etter hvert, men det er enkelte fag som er gjennomgående *fellesfag*. Det betyr at alle, uavhengig av studieretning, skal ha undervisning i fellesfagene. Eksempler på slike fag er norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving. Jeg velger å ta utgangspunkt i Studieforbereende utdanningsprogram for å forklare forløpet i videregående skole. På vg1 har eleven ca. 840 timer med undervisning i fellesfagene. Hvorav 56 av disse er viet til kroppsøving. I andre og tredje trinn er det en jevn fordeling mellom fellesfag og valgfrie programfag, med ca. 420 timer på hver (vilbli.no, 2019). Her finner vi også kroppsøving med 56 timer begge årene. Til sammen 168 timer med kroppsøving i løpet av tre år. Deretter har kroppsøving ulike hovedområder som faget skal være innom og flere kompetansemål. Tre av 22 kompetansemål er viet til hovedområdet friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Med andre ord viser dette at kroppsøving er en liten brikke i skolegangen på videregående opplæring. De totalt 168 timene med kroppsøving skal fordeles mellom mange ulike temaer og friluftsliv vil da utgjøre en svært liten andel av disse timene.

Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell viser at individet formes gjennom oppveksten via påvirkning fra ulike systemer. De store samfunnssystemene har påvirkning på mikronivå og samtidig påvirkes barnet av flere ulike aktører innenfor mikronivået (familie, venner, skole...). Kroppsøvningsfaget har på så måte mulighet til å påvirke barnet i ulike retninger.

5.0 Metode

Begrepet metode er forklart ulikt i forskningslitteraturen. Kvale og Brinkmann (2009) hevder den opprinnelige betydningen av ordet er *veien til målet*. Med andre ord kan metode omtales som en vei til målet om å forstå et gitt fenomen, og en måte å undersøke virkeligheten på. Det finnes hovedsakelig to retninger innenfor metode: kvalitativ og kvantitativ metode (Thagaard, 2018). Kvantitativ metode ser gjerne på større populasjoner med målsetting om å skape generaliserbare data. Kvalitativ metode søker å forstå sosiale fenomener og kan også omtales som en dypere forskning som utforsker menneskers opplevelser, erfaringer, tanker, følelser og meninger med et gitt fenomen (Thagaard, 2018). Valg av metode er avhengig av problemstillingens formulering, man kan også si at valg av problemstilling gjenspeiler valg av metode. For å belyse mine problemstillinger har jeg valgt å benytte kvalitativ forskning. En viktig målsetting med kvalitativ forskning er, som nevnt, å belyse og skape forståelse for sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Videre har jeg benyttet deltagende observasjon og fokusgruppeintervju. Jeg har valgt disse metodene for å få innsyn i hva elever tenker og føler angående friluftsliv og miljøbevissthet. I metodekapittelet vil jeg først begrunne hvor jeg plasserer meg metodologisk, videre vil jeg redegjøre for egen forskerrolle. Deretter kommentere hvordan jeg har tenkt underveis i prosessen, vise til de ulike metodene som er benyttet for å belyse min problemstilling, gjøre en etisk vurdering av min prosess, kvalitetsvurdere studien og til slutt gjøre en refleksjon av mitt arbeid.

5.1 Vitenskapsteoretisk plassering

Vitenskapsteoretisk plasserer interessen i prosjektet seg innenfor en fenomenologisk forståelsesramme, samtidig som inngangen til denne og analysen står i en fortolkende, eller hermeneutisk, forskningstradisjon. "Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer" (Thagaard, 2018. s. 36). Fenomenologien studerer enkeltpersoners livsverden og hvordan de ser på ulike fenomener. For meg var det viktig å være åpen for disse subjektive oppfattelsene. Det er viktig at menneskenes erfaringer beskrives slik den erfares av dem, og at jeg som forsker forsøker å forstå deres erfaringer fra deres perspektiver (Thagaard 2018). På denne måten plasserer prosjektet seg innenfor fenomenologien, men hvor elevenes erfaringer igjen blir tolket og fortolket av meg med bakgrunn i hermeneutikken. I hermeneutikken ønsker man å se på delene som utgjør helheten og helheten som utgjør delene. Det som skal

tolkes må tolkes lys av konteksten man befinner seg innenfor, den tolkende sin forforståelse og helheten og delene (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Med andre ord tolkes elevenes erfaringer og utsagn, det som her er fenomenet, på flere nivåer og helheten/delene må ses i lys av helheten/delene. Elevenes enkeltutsagn tolkes i lys av andre elevutsagn, og relateres til læreplan i kroppøving, undervisningen og begrepet miljøbevissthet. I hermeneutikken er individets forforståelse viktig, da deres persepsjon av virkeligheten vurderes på bakgrunn av forforståelsen. Jeg vil redegjøre for min forforståelse nedenfor, men vil understreke at den er i stadig utvikling og kan anses som en spiral eller sirkel (Thagaard, 2018). Den hermeneutiske spiral kjennetegnes ved at man har en forforståelse av et fenomen og gjennom utvikling følger man spiralen oppover og utvikler nye forforståelser. Gjennom spiralen ender man på det samme utgangspunktet, men på et høyere nivå enn tidligere (Thagaard, 2018).

5.1.1 Forskerrollen

Som forsker innenfor kvalitativ forskning befinner man seg ofte i et relasjonelt samspill med deltagerne (Thagaard, 2018). Forskningen baserer seg på et tillitsforhold mellom forsker og deltager, hvor begge parter kan være med på å påvirke forskningsprosessen og resultat. Dette samspillet er ofte betonnet av etiske utfordringer og som forsker må man ofte trå varsomt (Thagaard, 2018). Det vil komme mer om disse etiske utfordringene i kapittel 5.7 *etikk*. I dette prosjektet ønsket jeg å se på deltagerens tanker, følelser, opplevelser og erfaringer relatert til et undervisningsopplegg. Bevisstgjøring av egen forforståelse, som forsker, er svært viktig. Neumann og Neumann (2012) argumenterer for at det er tilnærmet umulig å legge vekk sin egen forforståelse i møte med et nytt fenomen. Med andre ord: som forsker er det vanskelig å møte fenomenet med *blanke ark*. En del av forforståelsen vil alltid henge ved og den påvirker forskerens syn på fenomenet, om man ønsker eller ei (Neumann & Neumann, 2012). For forskeren er det viktig at man kjenner til egen forforståelse og måten den kan påvirke de deltagende i observasjonen, de kvalitative intervjuene og analysen av resultatene (Neumann & Neumann, 2012; Nyeng, 2012; Thagaard, 2018). Jeg anser det derfor som viktig for leser at jeg redegjør for min egen erfaring fra kroppøving og friluftsliv.

5.1.2 Min forforståelse

Jeg har erfaring med kroppsøving og friluftsliv fra både elevperspektiv, som praksisstudent og som lærer. Som elev hadde jeg kroppsøving i ti år, før jeg valgte idrettsfag på videregående. Gjennom ti år med opplæring i kroppsøving husker jeg et fåtall turer i skog og mark. Jeg ser tilbake på mine år med kroppsøving som noe positivt. Kroppsøving var også et fag jeg mestret svært godt og som jeg gledet meg til hver eneste uke. Etter fullført videregående skole, med valgfag friluftsliv og lederutvikling, valgte jeg å starte på folkehøyskole i Trondheim med fokus på friluftsliv. I løpet av dette året vokste jeg mye som menneske og person, og jeg fant ut at min ultimate drøm for *voksenlivet* var å bli lærer. Etter året på folkehøyskole reiste jeg til Kristiansand og Universitetet i Agder hvor jeg studerte Friluftsliv og Naturguiding. Da jeg bodde i Kristiansand jobbet jeg som barne- og ungdomsarbeider ved fritidsetaten i Kristiansand. Etter endte årsenhet gikk turen tilbake til hovedstaden og Norges Idrettshøgskole. Etter tre flotte år med pedagogikk, fysiologi, didaktikk, friluftsliv, anatomi og mange andre spennende fag, skrev jeg ferdig en bachelorgrad innenfor kroppsøving og pedagogikk. Under bachelor-årene jobbet jeg deltid som selger i en friluftslivsbutikk, og samtidig som leder for en friluftslivsgruppe for barn og unge med psykososiale utfordringer. Da jeg begynte på mastergraden fikk jeg jobb som idrettslærer ved en videregående skole i Oslo. Der underviser jeg fortsatt i kroppsøving, treningsledelse, toppidrett, aktivitetslære, treningslære og flere andre fag.

Så lenge jeg kan huske har jeg vært opptatt av friluftslivets ”enkle” gleder. Familien min dro ofte på tur, og jeg ser tilbake på barndommens turer med et smil om munnen. I de senere årene har gleden over friluftslivet også gjort meg veldig interessert i miljø og klima. Selv har jeg alltid forsøkt å være så miljøbevisst som mulig ut fra min situasjon. Da jeg skulle begynne på dette masterprosjektet tenkte jeg over mitt eget forhold til natur, og hvorfor det hadde blitt sånn. Jeg forsøkte å tenke tilbake på skolegangen og se om jeg kunne huske noen eksplisitt læring om miljøbevissthet. Jeg kom frem til at min fascinasjon for miljøbevissthet stammet fra flere ulike komponenter, hvor helheten utgjorde mitt engasjement. Mitt forhold til natur er preget av gode minner og min miljøbevisste tankegang iblandet disse minnene, gjør at jeg ønsker å beskytte stedene hvor minnene har funnet sted. Med prosjektet ønsket jeg med andre ord å se om friluftsliv i kroppsøving kan bidra til å skape miljøbevissthet uten å ha noe eksplisitt fokus på det i undervisningen.

Mine erfaringer med kroppsøvningsfaget, fra både elev-, praksisstudent- og lærerperspektiv og min fascinasjon for friluftsliv og miljøbevissthet preger min forforståelse av temaet. For meg er det ønskelig at mennesker skal sette pris på naturen og ha respekt for klimaet og måten vi påvirker jorden på, men samtidig er jeg reflektert nok til å forstå at ikke alle kan være like. For meg var det viktig å erkjenne dette i forkant av både observasjonen og intervjuene. Alle mennesker har ulike forforståelser av verden og det ble min oppgave å observere og framskrive denne så nøyaktig som mulig uten å blande meg inn noe utover min rolle som forsker (Thagaard, 2018).

5.2 Kvalitativ forskning

Tradisjonelt sett har denne typen forskning vært preget av ulike metoder for å generere data og er gjerne mer fleksibel enn annen forskning (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) viser til at deltakende observasjon kombinert med intervju sørger for en god dybde i datamaterialet. Det gir mulighet for å studere fenomenet fra utsiden og fortolke, og samtidig få verbale uttrykk gjennom intervju. Dette kan gi unike innblikk i fenomenet som diskuteres (Fangen, 2004; Thagaard, 2018). Gjennom mine problemstillinger ønsker jeg å se på et fenomen som er lite utforsket, spesielt i norsk sammenheng. Jeg ønsker å få innblikk i undervisning og samtidig elevenes tanker, erfaringer og meninger med friluftsliv og miljøbevissthet. For å nå min målsetting valgte jeg samle inn datamateriale høsten 2018, nærmere bestemt fra uke 38 til uke 48.

5.3 Utvalg

Når man skal gjøre en undersøkelse er det viktig å tenke over hvordan utvalg man ønsker skal delta. Det finnes flere måter å skaffe informanter på, men jeg kommer kun til å presentere de metodene jeg har benyttet. Å få informanter til prosjekt gjøres ofte med en strategisk plan (Johannessen et al, 2010). Det er viktig at man velger en gruppe som har egenskaper som kan besvare problemstillingen. I mitt tilfelle ville det vært lite fruktbart å intervju ledelsen på en gitt skole, når jeg ønsker å finne ut hva elevene sitter igjen med etter undervisningen. Med andre ord: jeg har benyttet et strategisk utvalg i første rekke av utvalgene. Et strategisk utvalg kjennetegnes ved at deltagerne har egenskaper som er strategiske med tanke på problemstillingen (Johannessen et al, 2010; Thagaard, 2018). Den første fasen for å generere et utvalg besto i å rekruttere skoler og lærere.

I og med at jeg skriver oppgaven på vegne av et prosjekt, som jeg selv er en del av, hadde lederne av prosjektet allerede generert skoler og lærere før jeg kom inn. Utvalget besto av tre skoler fra Oslo og Akershus. På disse skolene var det seks lærere som sa seg villige til å delta i prosjektet. Utvalget ble gjort på bakgrunn av en *utedag* for faglærere i kroppsøving og idrettsfag fra Oslo og Akershus. Denne dagen ble arrangert av Norges Idrettshøgskole og var regissert av lederne for *et annerledes kroppsøvingsfag*. I etterkant av denne dagen ble lærerne innlemmet i prosjektet og ble presentert for rammene. Dette skjedde gjennom et tilgjengelighetsutvalg. Tilgjengelighetsutvalg kjennetegnes ved at man innenfor et strategisk utvalg forespør om noen ønsker å delta i prosjektet (Thagaard, 2018). Disse lærerne meldte seg frivillig til å delta, og det er viktig å tenke over grunner til hvorfor de ønsket å delta. De som ønsket å delta kan være selvsikre i jobben sin og foretrekker å vise frem sin undervisning. Dette er egenskaper som ikke nødvendigvis er forenlig med en større populasjon av lærere (Thagaard, 2018). Med andre ord er lærerne som er rekruttert motivert for å delta i prosjektet, selv om det genererer ekstraarbeid med tanke på intervju og en observatør i undervisningen. Forskning viser at personer med høyere utdanning stort sett er mer villige til å delta i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). I dette prosjektet kan det innebære relevante erfaringer med friluftsliv og muligens også utdanning innenfor friluftslivspedagogikk.

Da utvalget var på plass valgte jeg å benytte meg av én skole og to klasser. Med bakgrunn i at kvalitative undersøkelser søker å gå i dybden mente jeg at to skoleklasser var fornuftig (Thagaard, 2018). Dette gir et relativt smalt utvalg, men samtidig ga det også mulighet for dype analyser. Videre ble elevene forespurt om de kunne tenke seg å delta i prosjektet. Med tanke på at *et annerledes kroppsøvingsfag* ikke skiller seg fra vanlig undervisning ga det heller ikke mulighet for elevene å trekke seg fra undervisning. Elevene kunne velge å ikke delta i prosjektet, da med fritak fra spørreundersøkelse og intervjusituasjon. Elevene ble presentert grundig for prosjektet og fikk mulighet til å signere *informert samtykke* (kommer mer om dette i kapittel 5.7 *etikk*). I etterkant av undervisningsøktene og hjemmeleksen ble elevene forespurt om de kunne tenke seg å delta i et *fokusgruppeintervju*. Seleksjonen til intervjuene ble gjennomført strategisk da elevene som ble forespurt hadde deltatt i undervisning som var relevant for problemstillingen. Videre løste jeg det ved å bruke et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018). Jeg informerte klassene om at alle som ønsket å delta på intervjuet skulle få lov til dette. Utvalget ble bestående av 20 elever til sammen fra begge klassene med en fordeling på henholdsvis 7 elever fra klasse én og 14 elever fra klasse to med

70% gutter og 30% jenter. Hver av elevene blir senere i oppgaven omtalt som: *elev1, elev2, elev3... elev20*.

5.3.1 Min rolle

Som medforsker i et aksjonsforskningsprosjekt er det viktig å belyse min rolle som lærer og forsker (Tiller, 2004). Da dette prosjektet trådte i gang var jeg ansatt som lærer ved en videregående skole i Oslo. Her underviste jeg blant annet i kroppsøving. På denne skolen arbeidet også en medforsker i aksjonsprosjektet. Denne læreren underviste også i kroppsøving. Fra før av hadde denne læreren gjennomført en pilot og dermed også vært med på å utvikle *et annerledes kroppsøvingsfag*. Da jeg ble med på prosjektet anså jeg det som lettere for egen totalbelastning å gjennomføre min forskning på samme skole som jeg arbeidet på. Dette gjorde meg vår på bias og eventuelle feilkilder, da jeg skulle fungere som både forsker og lærer på samme skole. I forkant av observasjonen samtalte jeg med ansvarlig lærer om min rolle i felten og gjorde det klart at jeg skulle forsøke, så godt det lot seg gjøre, å holde meg innenfor forskerrollen. Det kommer mer om dette i kapittel 5.5 *fase 1- observasjon i felten*. Jeg var også bevisst på å ikke utgreie noe mer om forskningsprosjektet enn det *informert samtykke* ga utrykk for, i fare for at dette kunne farge undervisningen og gi eventuelle bias (Braut, 2018). Jeg ønsket en undervisning som var ufarget av mitt prosjekt og at læreren skulle følge sin opprinnelige plan.

Et aksjonsforskningsprosjekt bærer preg av at man ofte starter praktiske tiltak på bakgrunn av forskerens medvirkning (Tiller, 2004; Tjora, 2014). I mitt tilfelle var jeg en del av et forskningsprosjekt og igangsatte det samme prosjektet i min egen klasse på bakgrunn av dette. Høsten 2018 ble jeg satt i kontakt med en student fra Sogndal (heretter kalt *min medforsker*) som også var blitt innlemmet i prosjektet. Han hadde en problemstilling som hadde overføringsverdi for min egen forskning. Det ble etterhvert bestemt at han skulle observere i min klasse. Igjen reflekterte jeg over bias, min forforståelse og mulige feilkilder på bakgrunn av min undervisning. Jeg gjennomførte samme undervisningsopplegg som klassen hvor jeg observerte. Det var et opplegg for *mat på bål*. Se kapittel 6.1 – 6.2.2 for en nøye gjennomgang av opplegget som ble gjennomført i den klassen. I undervisningen var jeg nøye på å inntre i lærerrollen og gjennomføre et didaktisk opplegg med fokus på elevenes læringsutbytte. Videre gjennomførte *min medforsker* observasjon i mine timer og fokusgruppeintervjuer i etterkant. Jeg var tydelig med elevene i forkant av intervjuet at jeg ville få innsyn i det de

eventuelt fortalte under intervjusituasjonen, men at disse dataene skulle anonymiseres på en slik måte at det ikke var mulig for meg å finne ut hvilke elever som hadde sagt hva (Thagaard, 2018). Det var viktig for meg å være åpen overfor elevene, slik at de ikke følte seg lurte på noen måte. Jeg presenterte aksjonsforskningsprosjektets rammer, målsettinger og ba om samtykke i forkant av prosjektet. Jeg gjentok, i forkant av intervjuene, spesielt delen om at jeg var medforsker i prosjektet. På en måte skiller prosjektet seg fra aksjonsforskning ved at jeg ikke forsker direkte på egen praksis eller klasse. Men aksjonsforskning kan også foregå som samarbeid mellom lærer og forsker (Tiller, 2004). Forskningen i min egen klasse ble gjennomført av *min medforsker*, som etter anonymisering, ga meg innblikk i datamaterialet. Viktigheten av anonymisering vil diskuteres senere i kapitlet.

Dataene som ble fortolket og skrevet av meg ble innhentet gjennom observasjon og fokusgruppeintervju (dette vil presenteres senere i kapittel 5.4 og 5.5). I denne fasen inntok jeg forskerrollen og la vekk -lærerpersoneheten. Dette er vanskelig og den vil aldri helt være "borte," men jeg anser det som viktig at jeg var min forforståelse bevisst (Neumann & Neumann, 2012; Thagaard, 2018). I fasen hvor *min medforsker* skulle framskrive data var jeg fast bestemt på at jeg skulle være lærer og måtte legge vekk "forskerøyet". I tillegg var jeg, og *min medforsker*, veldig tydelig på at all data som eventuelt ville genereres ville anonymiseres slik at det ble umulig for meg å gjenkjenne eventuelle personer.

5.4 Fase 1 – observasjon i felten

Thagaard (2018) sier at deltakende observasjon i felten innebærer at forskeren er tilstede i ulike situasjoner og iakttar hvordan personer handler. Gjennom deltakende observasjon var jeg opptatt av å danne meg et bilde av situasjonen som elevene befant seg innenfor. I og med at det ikke var avklart hvilke elever som ønsket å stille til intervju eller la seg "intervjue" under observasjonen lot jeg være å ta med sitater og liknende i datamaterialet. Elevene hadde signert informert samtykke i forkant av observasjonen. For meg fungerte den deltakende observasjonen som en mulighet til å få innblikk i det didaktiske opplegget. Jeg ønsket spesielt å se om det var eksplisitt fokus på miljøbevissthet fra lærerens side. Det var også ønskelig å notere ned situasjoner og generelle kvaliteter ved opplegget som indirekte kunne kobles til miljøbevissthet og gi grunnlag for samtale i fokusgruppeintervjuet. På den måten ønsket jeg å få et mer reelt intervju med overføringer mellom observasjonen og intervjuet (Fangen, 2004; Thagaard, 2018). En av mine opprinnelige tanker med observasjonen var også å finne mulige

kandidater for fokusgruppeintervjuet basert på ulike egenskaper i utvalget (Thagaard, 2018). Denne tankegangen blir tatt opp i 5.6 *Fase 2 – fokusgruppeintervju*.

For å etablere seg i felten er det viktig at man har forespurt de ulike aktørene (Fangen, 2004; Thagaard, 2018). I forkant av observasjonen hadde jeg forhørt meg med både rektor ved skolen og den ansvarshavende læreren. Den aktuelle læreren hadde også gitt beskjed til klassen sin om at jeg kom til delta i undervisningen. Måten man presenterer seg på i det aktuelle miljøet er viktig for mottakelsen man får (Thagaard, 2018). Jeg valgte å være ærlig med elevene og si at jeg var lærer ved skolen, men at jeg kom til å fungere som deltakende observatør i timene. Thagaard (2018) fremhever også måten vi fremstår på som en viktig faktor for å bli tatt imot i felten. Begge ukene gikk jeg ikledd normalt slitte *turklær* og forsøkte å se mest mulig ordinær ut. Selv om jeg ikke hadde undervist elevgruppen, var jeg oppmerksom min posisjon som lærer ved skolen. Jakhelln (i Tiller, 2004) beskriver hvordan hun skulle forske på sin gamle arbeidsplass, og de problemene hun opplevde med dette. Hun var bestemt på å innta forskerrollen, men samtidig klarte hun ikke å legge vekk sin tidligere pedagogiske praksis ved skolen. I mitt tilfelle bød det ikke på store problemer, men det kan ha påvirket min observasjon (Tiller, 2004; Johannessen et al, 2012; Thagaard, 2018).

Som forsker er det vanlig å innta en *feltrolle*. En feltrolle kjennetegnes ved måten forskeren ønsker å utføre observasjonen (Thagaard, 2018). De to ytterpunktene er fullstendig observasjon og fullstendig deltakelse. Fullstendig observasjon kjennetegnes ved at forskeren ikke deltar i det sosiale miljøet og står på *utsiden* og noterer. Fullstendig deltakelse er på sin side ekvivalent med deltakelse på likt nivå som deltakerne (Thagaard, 2018). Jeg ønsket å plassere meg midt i mellom og benytte deltakende observasjon. Til tider i undervisningen virket det som elevene så på meg som en hjelpelærer. De spurte flere ganger om hjelp med praktiske ting, og det ble en balansegang mellom å være deltakende observatør og hjelpelærer. Dette kunne føre til at jeg ble opptatt med andre ting og mistet verdifull tid til observasjon. Samtidig kunne hjelpen jeg ga elevene gi meg innblikk i ulike situasjoner. Jeg forsøkte å være bevisst på å hjelpe elevene minst mulig, samtidig som det ble en avveining om å bli godtatt eller ikke (Thagaard, 2018).

Under observasjonen benyttet jeg meg av en feltnotatbok. Det kan være gunstig å notere ned ulike erfaringer underveis som senere kan benyttes i refleksjon (Thagaard, 2018). Jeg var bevisst på bruken av notatboken, slik at elevene ikke skulle føle seg distansert fra meg. Det kan virke fremmedgjørende å ta frem notatboken rett foran en person (Fangen, 2004;

Thagaard, 2018). Min observasjon var *ustrukturert*, det vil si at jeg ikke hadde noen klar formening om hvilke detaljer som skulle observeres i forkant (Johannessen et al, 2010). Utover nevnte ambisjon hadde jeg ingen kategorier i et skjema som jeg kunne plassere mine observasjoner innenfor. Observasjonene mine ledet meg til en forståelse av det didaktiske opplegget og gjorde det mulig for intervjuene mine å bli mer dyptgående og virkelighetsnære (Thagaard, 2018).

5.5 Fase 2 - Fokusgruppeintervju

Jeg hadde planlagt å gjennomføre et strategisk utvalg av kandidater til intervjuet basert på mine observasjoner i felten. Jeg endret denne tilnærmingen da jeg reflekterte over min egen forforståelse og fascinasjon for de som trivdes med friluftsliv. Jeg ønsket et representativt utvalg ved hjelp av tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018). Dette kan som kjent føre til et utvalg bestående av selvsikre og motiverte elever, men samtidig ønsket jeg ikke å legge ekstra press på elevene gjennom å spørre de direkte om deltagelse ved hjelp av strategisk utvalg. Tilgjengelighetsutvalget resulterte i 7 personer fra den ene klassen og 14 personer fra den andre. I forkant av intervjuene hadde *min medforsker* og jeg utviklet en felles semistrukturert intervjuguide. Intervjuguiden ble utviklet på grunnlag av begge problemstillinger. Prosessen og samarbeidet opplevdes givende og meningsfullt og etter fire uker landet vi en intervjuguide vi begge var tilfreds med (vedlegg 1). En test ble utført i forkant for å sikre kvaliteten på lydfilene og for å lytte til egen spørsmålsformulering.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få fylldig og omfattende informasjon om et fenomen, gjerne hvordan mennesker opplever sin livsverden, og hvordan de forholder seg til temaene som blir tatt opp (Thagaard, 2018. s. 89). Et kvalitativt forskningsintervju har som formål å få frem personers opplevelser, erfaringer tanker, følelser og meninger med et gitt fenomen (Thagaard, 2018). I mitt tilfelle valgte jeg å benytte et kvalitativt fokusgruppeintervju. Et fokusgruppeintervju skiller seg fra dybdeintervju ved at det er flere personer som deltar i intervjuet samtidig. Fokusgruppeintervjuer kan også omtales som gruppesamtaler (Johannessen et al, 2010). Fokusgruppeintervjuer kan med fordel benyttes når man ønsker å få frem informasjon om deltakernes holdninger, erfaringer og tolkninger. Det er også hensiktsmessig når man ønsker å få frem en bredde i svarene hvor deltakerne kan henge seg på ytringer eller stille spørsmål til hverandre (Johannessen et al, 2010. s. 151). Fokusgruppeintervju har også noen ulemper. Hvis det er sterke personligheter i utvalget kan

dette føre til at andre deltakere vegrer seg for å dele. Her er det viktig at leder av intervjuet tar ansvar og eventuelt leder spørsmålene til enkeltpersoner (Johannessen et al, 2010).

Johannessen et al (2010) anbefaler en gruppestørrelse mellom fem til ti personer. Det hevdes at man bør planlegge deltakerutvalget slik at man får ulike persontyper i representert. I mitt tilfelle lot ikke dette seg gjøre, da min intervjusituasjon besto av syv personer og *min medforsker* hadde 14. I det andre intervjuet var det *min medforsker* som fasiliterte.

Johannessen et al (2010) mener det er viktig å tenke over hvilket miljø man skaper i intervjusituasjonen. Jeg ønsket å ha intervjuet i et kjent miljø for elevene slik at de skulle føle seg trygge i situasjonen. I forkant av intervjuet booket jeg derfor et ledig rom på skolen, og informerte elevene som hadde meldt seg, per *skolesms*³ om oppmøtested og tidspunkt. De som deltok på intervjuet hadde fått godkjent fravær fra ordinær undervisning. Under selve intervjuet deltok min veileder og leder for prosjektet. Dette styrket intervjusituasjonen ved at han kunne følge med på tidsbruken og eventuelt kunne få med seg detaljer som jeg overså. Det virket ikke som om elevene ble forstyrret eller påvirket av hans nærvær. Vi fasiliterte rommet ved å lage en sirkel av stoler rundt to doble pulter i midten. Da jeg gjennomførte intervjuet valgte jeg å ha en semistrukturert teknikk. Dette kjennetegnes ved at samtalen styres inn mot ulike temaer med noen overordnede spørsmål som samtalen tar utgangspunkt i (Johannessen et al, 2010). Jeg sa til deltakerne under oppstarten at jeg kom til å stille noen overordnede spørsmål (eksempelvis: hva er natur for dere?), men at samtalen helst skulle flyte mellom dem og at det var lov å stille hverandre spørsmål eller kommentere på hverandre. Dette gjorde at deler av samtalen bar preg av en *ustrukturert gruppesamtale* (Johannessen et al, 2010).

For å sikre dokumentasjon av intervjuet ble det benyttet opptaksfunksjon på to ulike telefoner. Dette var testet på forhånd og kvaliteten på lyden ble god. Johannessen et al (2010) anbefaler å bruke to opptaksmedium dersom det ene skulle svikte underveis. Under intervjuet skjedde det ingen uforutsette hendelser og praten fløt fint. Det var enkelte ganger jeg måtte styre samtalen slik at alle fikk uttrykt sine synspunkter. Enkelte spørsmål ble ikke berørt grunnet manglende tid. Da intervjuet skulle avsluttes ble det ene opptaksmediumet startet på nytt, slik at det overskrev hele intervjuet. Heldigvis hadde vi to opptakere og kvaliteten på den andre opptakeren viste seg å være god. Etter dette lagret vi opptakene på en forsvarlig plass med passordbeskyttelse (Laake, Olsen & Breien, 2008).

³ Dataprogram som brukes i skolen for å sende SMS til elever.

5.6 Analyse

Da jeg skulle analysere datamaterialet var det viktig at jeg forsøkte å skape en meningsforståelse mellom data og resultater (Johannsen et al, 2010). Både min medforsker og jeg anonymiserte alle persondata slik at det ikke skulle være mulig for andre enn personen med krypteringsnøkkelen å finne ut hvilke personer som hadde deltatt (Laake et al, 2008). For min del besto den første fasen i analysen av å transkribere intervjuet jeg hadde gjennomført. Intervjuet varte i overkant av én time. Det ble totalt 33 sider med tekst pluss fire sider med feltnotater. *Min medforsker* transkriberte sine intervjuer til totalt 50 sider. Det ga oss et samlet datamateriell på 83 sider. I forkant av tolkningen hadde vi drøftet mulige kategorier i forhold til våre problemstillinger. Vi kom frem til fem ulike kategorier: *læring og erfaring*, *naturopplevelse*, *læreplan*, *miljøbevissthet* og *naturesyn/naturfilosofi*. Vi mente at disse kategoriene var treffende for våre problemstillinger. Kategoribasert inndeling er fornuftig når det er snakk om å beskrive fenomenet (Johannessen et al, 2010). I kvalitativ forskning er det viktig at den som har innsamlet dataene også analyserer og fortolker (Johannessen et al, 2010). Gjennom samtaler med min medforsker ble det klart at vi hadde noenlunde like tolkninger av ulike temaer. Dette ga oss en styrke i analysedelen, samtidig som *min medforskere*s forforståelse ikke nødvendigvis var lik min egen. Denne problematikken imøtekom vi ved å samtale etter våre personlige tolkninger.

I fase to analyserte vi datamaterialet uavhengig av hverandre, med kategoriene som hjelpemiddel. Da vi hadde analysert materialet delte vi våre tolkninger med hverandre. Vi leste hverandres analyser, satte spørsmålstegn hvor vi var uenige og ga kredibilitet til hverandre dersom vi var enige eller det var noe vi selv hadde oversett. Etter dette samtalte vi på nytt om hvilke sitater som var treffende for de ulike kategoriene. Vi brukte fargekoding for å skille sitatene fra hverandre, til forskjell fra Johannessen et al (2010) sin anbefaling om å bruke ord eller sitater. Vi erfarte at dette ga et overblikk og lettere forståelse for oss. Fortolkningen dreier som å finne mening som muligens ikke er åpenbar (Johannessen et al, 2010. s. 165). For å relatere materialet innenfor hver kategori til de teoretiske perspektivene valgte jeg å se på hver kategori alene for å finne fellestrekk mellom de tre intervjuene. Etter jeg hadde funnet fellestrekk for alle kategoriene, begynte jobben med å finne gode sitater for å støtte opp om mine fortolkninger. I et slikt analysearbeid vil alltid den teoretiske bagasjen og forforståelsen ligge i bakgrunn. Det vil si at jeg under hele arbeidet forsøkte å tenke over teorien for oppgaven slik at jeg lettere kunne koble teori mot empiri. Dette resulterte i 12 sider med sitater som gav mening i lys av den valgte teorien. Disse sitatene ble selektert av meg, og

jeg valgte å gjøre plass til flere lengre sitater for å vise kompleksiteten i tematikken. I diskusjonen har jeg valgt å gi plass til flere lengre sitater, da elevene ofte sa seg enig med hverandre, både ved å nikke bekreftende eller ved å si ”jeg er enig”. Hvis det var uenighet rundt spørsmålene og svarene, har jeg gitt plass til flere sider av samme spørsmål for å få frem nyansene i elevenes meninger. I de tidlige fasene av analysen hadde jeg arbeidet deduktivt, det vil si at kategoriene mine sprang ut fra teorien som er presentert i oppgaven. Videre i sammenfatningen kom jeg også frem til en induktiv tilnærming ved at innholdet i deltageres svar gjorde at jeg kunne utforme nye kategorier, som for eksempel *naturmøte* og *gjøre, fremfor å høre*. Dette var ikke forutbestemte kategorier og de kom til uttrykk gjennom samtalen mellom elevene, mellom elevene og meg, og gjennom min fortolkning av materialet (Johannessen et al, 2010). Disse kategoriene kommer til uttrykk i *6.0 Funn, analyse og diskusjon*.

5.7 Etikk

Det finnes ulike etiske retningslinjer for ulike forskningsdesign. De etiske retningslinjene avhenger av om det skal behandles personopplysninger, om det er et relasjonelt forhold mellom forsker og objekt og så videre. I mitt tilfelle har jeg gjennomført en kvalitativ studie av elever i skolen. Det viktigste utgangspunktet for all forskning er at den skal etterstrebe å få frem sannheten i det som studeres (Laake et al, 2008). Det er viktig at man gjennomfører en åpen og ærlig studie. Når man skal gjennomføre en studie som omhandler personopplysninger er man pliktig til å melde prosjektet til Norsk Senter For forskningsdata (heretter NSD) (NSD, u.år.). I søknaden må det komme tydelig frem hva formålet med studien er og hvordan den skal gjennomføres. Jeg oversendte en kortfattet prosjektbeskrivelse til lederne av *et annerledes kroppsøvfingsfag*. Aksjonsforskningsgruppen hadde allerede utarbeidet informert samtykke. NSD godkjente mitt prosjekt som et delprosjekt av hovedprosjektet *et annerledes kroppsøvfingsfag*.

I kontakten med skolene ble det laget et eget informasjonsskriv til skolenes ledelse. Selv oppsøkte jeg ledelsen for å gi muntlig informasjon i tillegg. Det kan være nyttig å gi den abstrakte informasjonen et ansikt (Johannessen et al, 2010). Videre fikk jeg *informert samtykke* fra elevene. Informert samtykke skal inneholde informasjon om prosjektet, mulige bivirkninger, mulige positive effekter og en klausul som gjør det mulig for deltakerne å trekke seg når som helst i prosessen (Laake et al, 2008). Informert samtykke ble presentert for

elevene i forkant av prosjektet. Jeg brukte lang tid og leste flere deler av skjemaet flere ganger. Jeg stilte også spørsmål om det var noe de ikke forsto. Elevene som var under 16 år på gitt tidspunkt (Uke 36, 2018) ble bedt om å ta med samtykkeerklæring hjem slik at foreldrene kunne skrive under. Jeg samlet inn totalt 58 erklæringer. Det vil si at syv personer ikke ønsket å delta i intervjusituasjonen eller i spørreundersøkelsen. I observasjonsfasen var det viktig for meg å informere elevene om at de ble observert, og at jeg kom til å følge med på undervisningen og eventuell notere underveis (Thagaard, 2018). I forkant av intervjuet ble informert samtykke gjennomgått på nytt, slik at elevene var klar over at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet.

I intervjusituasjonen er det spesielle etiske utfordringer og retningslinjer som er fremtredende. I og med at kvalitative studier skaper en relasjonell kobling mellom forsker og deltaker er det spesielt viktig at man behandler deltakeren etisk korrekt (Thagaard, 2018). Det er også viktig å forklare deltakerne at det gjøres lydopptak av samtalen (Johannessen et al, 2010). I og med at det lå to opptaksmedium midt på bordet valgte jeg å forklare dette for deltakerne. For meg var det viktig å bevare deltakernes integritet og fordele oppmerksomheten mellom alle deltakerne. Jeg forsøkte å holde meg nøytral og lyttet aktivt på deltakernes utgreinger. Jeg tok ikke notater underveis, da dette kan virke forstyrrende og distanserende for deltakerne. Man kan også komme i situasjoner hvor deltakeren ikke ønsker å uttale seg eller gir korte svar. Slike svar kan tyde på at personen ikke ønsker å uttale seg, og det er da viktig at forsker lar dette passere og tolker deltakerens tegn riktig (Thagaard, 2018). Én deltaker i intervjuet svarte flere ganger *ja* eller *nei* og det var tydelig at personen ikke følte seg komfortabel nok til å utgreie. Jeg forsøkte da å styre samtalen videre slik at deltakeren ikke skulle føle seg presset til å svare.

Etter intervjuene ble deltakernes personopplysninger anonymisert og krypteringsnøkkel ble lagret på en godkjent harddisk ved Norges Idrettshøgskole. Personopplysningene bestod av navn og kode, disse dokumentene ble oppbevart separerte på godkjente harddisker. Det er viktig for deltakerne at det ikke skal være mulig å gjenkjenne deres opplysninger i transkripsjonen eller i det ferdige resultatet (Thagaard, 2018). Samtykkeerklæringene ble låst ned i skuff på min arbeidspult og ble overlevert lederne for prosjektet 9. januar 2019. Her ble de videre lagret på et godkjent sted ved Norges Idrettshøgskole. Opptaket av intervjuet ble slettet etter gjennomført transkribering. Videre ble transkriberingene lagret på en passordbeskyttet enhet og ble delt mellom forskerne i kryptert format som trengte passord for

å låse opp. All informasjon som kan virke identifiserende for deltakerne er planlagt slettet 31.12.2019.

Mitt prosjekt har fulgt de etiske retningslinjene for forskning og spesielt for kvalitativ forskning. Gjennom prosessen har jeg forsøkt å etterstrebe en åpen tilnærming hvor deltakere og leser fikk/får innblikk i mine vurderinger underveis, og hvordan jeg har håndtert ulike etiske utfordringer. Ved å følge retningslinjene for NSD, og en kontinuerlig streben etter å presentere sannheten vil jeg nå kvalitetsvurdere oppgaven gjennom reliabilitet, validitet og overførbarhet.

5.8 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

For å sikre studiens kvalitet og troverdighet er det viktig at man redegjør for studiens reliabilitet og validitet (Thagaard, 2018). Disse begrepene har vært omdiskutert i tilknytning til kvalitativ forskning, da de tradisjonelt brukes for å vurdere kvantitative studier (Johannessen et al, 2010; Thagaard, 2018). Enkelte vil hevde at kvalitativ forskning vanskelig kan oppnå reliabilitet, validitet og overførbarhet på grunn av den kvalitative utformingen (Johannessen et al, 2010; Thagaard, 2018). Samtidig argumenteres det for viktigheten av å vise pålitelighet, transparens og åpenhet om tolkning i kvalitativ forskning (Johannessen et al, 2010; Thagaard, 2018). Sammenkoblet handler reliabilitet og validitet om troverdighet og *overførbarhet*, og hvordan forståelse og mening som utvikles innenfor en studie kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Videre vil jeg redegjøre for oppgavens reliabilitet og validitet og sammenfatte til slutt.

5.8.1 Reliabilitet

Spørsmål om reliabilitet er mest anvendt i kvantitativ forskning, men er også gjeldende innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). Studiens reliabilitet stiller spørsmål ved forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018). Dataene bør være samlet inn på en tillitsvekkende måte, og det bør fremkomme hvilke metoder som er benyttet og hvordan de er gjennomført (Thagaard, 2018). Tidligere i oppgaven har jeg vært nøye i min fremstilling av metodebruk og hvordan jeg har arbeidet for å komme frem til resultatene. Mitt relasjonelle forhold til deltakerne er også presentert og drøftet. For at en kvalitativ studie skal regnes som reliabel er

det viktig at forskeren etterstreber transparens i prosessen. Det vil si at leser skal få innblikk i alle aspekter som har ledet frem til resultatet. Kvalitativ forskning er ikke empirisk etterprøvable, det vil si at en forsker som ønsker å gjennomføre nøyaktig samme studie som meg, mest sannsynlig ikke vil få de samme resultatene (Thagaard, 2018). Empirien vil mest sannsynlig være forskjellig, og tilsvarende vil i hermeneutisk forstand gjelde hva ulike forskere vil få ut av analysene. Kravet om repliserbarhet kan sammenlignes med en kvalitativ forskning som kjennetegnes av en åpen prosess hvor alle aspekter belyses (Thagaard, 2018). Å være flere forskere i en studie kan være med på å styrke reliabiliteten til studien. I min prosess har vi vært flere forskere innenfor samme studie, og jeg har spesielt samarbeidet med én annen forsker. Vi har diskutert og drøftet underveis, noe jeg mener har vært med på styrke studiens reliabilitet.

5.8.2 Validitet

Studiens validitet beror på gyldigheten av tolkningene som er foretatt underveis i prosessen (Thagaard, 2018). Mine tolkninger av datamaterialet, observasjonen, teorien og min forforståelse har påvirkning på hvordan jeg tolker materialet som fremkommer i studien. Jeg har etterstrebet å være transparent i mine tolkninger slik at leser får innsyn i min forforståelse og mitt teoretiske grunnlag. Det er viktig at mine tolkninger er gjort på en sånn måte at de er gjenkjennbare og gyldige. Dette har ført til at jeg måtte gå tilbake i transkripsjonen for å se på forløpet for svarene, slik at de ikke trekkes inn i feil sammenhenger. Det er viktig å opptre ærlig og redelig i tolkningene slik at det virker troverdig (Thagaard, 2018). I analysearbeidet er det også viktig med transparens for å vise leser hvilke metoder som er brukt for å analysere dataene. I mitt tilfelle kan min forforståelse som lærer, friluftslivsinteressert og teoretiske bakgrunn påvirke mine tolkninger.

5.8.3 Overførbarhet

I min studie har jeg ikke etterstrebet en eksplisitt overførbarhet, forstått til å bety at resultatene vil være like i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Det er tolkningene som danner grunnlag for overførbarhet. Denne studiens tolkninger er forsøkt å være nøytrale og virkelighetsorienterte, men samtidig vil de være farget av min forforståelse og teoretiske perspektiver. Studien har en tydelig gjennomgående transparens i alle ledd. Noen tolkninger av mitt datamateriale kan gi gjenklang i andre studier på feltet, men samtidig vil de ikke være

direkte overførbare da mine tolkninger er basert på et unikt utvalg og tilhørende empiri.

5.9 Metodiske refleksjoner

Gjennom dette kapitlet har jeg forsøkt å gjøre det tydelig for leser hvilke metodologiske valg jeg har tatt underveis i prosessen. Hvis jeg skulle gjennomført prosjektet på nytt ville jeg nok ha brukt den deltakende observasjonen på en slik måte at jeg fikk frem mer av didaktikkens potensiale sett med elevenes øyne. Dette kunne vært løst ved å benytte sitater fra observasjonen inn i analysen, slik at det ga et enda mer virkelighetsnært bilde. Samtidig ville det vært en avveining mot hvilket system som hadde bidratt med *kunnskapen* elevene samtalte rundt. Slik som Bronfenbrenner (i Imsen, 2010) forklarer de ulike systemene og deres bidrag i dannelsen. Sitatene ville da kunne bli tatt ut av kontekst og det ville ikke nødvendigvis vært et bidrag fra friluftslivsundervisningen som ble skrevet ned. Samtidig ga observasjonen meg et viktig bakteppe, et overordnet blick på situasjonen og gjorde at jeg kunne berike intervjuene med min kjennskap til konkrete situasjoner, naturområdet og undervisningen.

6.0 Funn, analyse og diskusjon

I dette kapitlet har jeg valgt å slå sammen funn, analyse og diskusjon for å forhindre gjentakelser, og for å gjøre det lettere for leser å følge mine tankerekker. Ved å gjøre det på denne måten blir det forhåpentligvis lettere å følge delene som skal danne helheten. Funnene i datamaterialet vil analyseres og diskuteres i lys av føringer fra Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsdepartementet, tidligere forskning og presentert teori. Først vil jeg gi en beskrivelse av skolen og utvalget. Deretter vil jeg presentere, analysere og diskutere funnene og til slutt komme med noen samlende og konkluderende refleksjoner. Jeg har valgt å gjøre plass til lengre sitater fra elevene, på denne måten blir kompleksiteten i tematikken tydeligere og informantenes stemmer mer fremtredende.

6.1 Skolen og utvalget

Skolen befinner seg i Oslo og tilbyr studieforbereende utdanningsprogram, idrettsfag og spesialpedagogisk program. Skolen har god tilgang på naturlige fasiliteter i form av nærnatur tett til skolen og gode kollektivforbindelser for å utnytte andre arenaer. Skolen har ca. 800 elever og over 100 ansatte. Det er relativt høyt karaktersnitt ved skolen, som forteller at det er mange skoleflinke ungdommer som begynner på skolen. Utvalget besto, som kjent, av to studieforbereende VG1-klasser, hvor elevene var mellom 15 til 17 år gamle. Jeg var lærer i den ene klassen og en kollega hadde ansvaret for den andre. Det var 65 elever til sammen i klassene og alle 65 ble forespurt om de ønsket å delta i studien, og alle som ønsket fikk muligheten. Fordelingen innad i klassene mellom jenter og gutter lå rundt 50%, og begge gruppene var heterogene i forhold til elever fra ulike kulturer, religioner og samfunnslag. Det var 20 informanter som ønsket å la seg intervju, med en fordeling på 70% gutter og 30% jenter. Som tidligere nevnt var fordelingen mellom klassene henholdsvis syv og fjorten elever.

6.2 Feltnotater og et skråblikk på opplegget

Undervisningen i de ulike klassene foregikk i de samme ukene høsten 2018. Opplegget i begge klassene gikk ut på det samme: *mat på bål*. Det var stort sett fint vær alle de fire dagene, med diverse innslag av vind og sol. I forkant av timene jeg skulle observere og undervise hadde jeg vært på synfaring i området for å gjøre meg kjent. Området lå 10 minutter, med kollektivtransport, unna skolen. Området er et populært turområde med kort vei

fra kollektivtransport og parkering for biler. I tillegg til dette ligger det flere skoler og barnehager i nærheten. Området består av en stor gresslette, hvor det ligger et vann i den sørlige enden av sletta. Øst og nord består av skog og ulike høydeformasjoner hvor en bekk skjærer gjennom landskapet og skaper to forhøyninger på hver sin side. Skogen rundt består for det meste av furu- og grantrær med noen innslag av ulike løvtrær. I skogen er det mye nedfall av greiner og trær som har veltet som følge av vind. Rett vest er det anlagt en gangvei i asfalt som fører opp fra sletta og til diverse kollektivtilbud og skoler. Det er også anlagt en bål plass på området, med tilhørende bord.

De dagene jeg gjennomførte, henholdsvis deltagende observasjon og undervisning, var det flere skoler og barnehager på tur i området. I forkant av opplegget var det kjøpt inn ved i tilfelle det skulle være lite tilgang på naturlig nedfall eller hvis det regnet mye i tiden før oppleggene. I tillegg til dette var det gjort klart en inndeling av ulikt *nødvendig* brennbart virke, for å vise elevene hvordan de kunne dele inn veden.

Elevene var inndelt i grupper på 3-4 personer, hvor hver gruppe fikk utdelt en stekepanne, en øks og en sag. Alle undervisningsøktene startet med en gjennomgang av læringsmål og vurderingskriterier. I undervisningsøkt én skulle elevene tilberede pannekaker på bål, i økt to skulle de tilberede valgfri matrett, hvor kreativitet ble ansett som positivt og i tredje økt, som var lekse, skulle de ut på tur, finne ved, lage bål og tilberede pinnebrød på bål. Etter de 12 timene med undervisning skulle elevene levere en gruppereleksjon hvor de skulle ta bilder av at de gjennomførte lekse. De skulle forklare hva de hadde lært i løpet av opplegget, hva de satte pris på ved undervisning og hva de ikke satte pris på. Innleveringen hadde et omfang på maks to sider per gruppe, eksklusive bilder.

6.2.1 Observasjon av undervisning

6.2.2 Første økt

Tirsdag morgen. Det var fint vær, ca. 15 grader i lufta og svak vind. Sola nådde ikke området under økta, da undervisningsområdet lå i skyggen av en stor kulle med mye trær. Elevene ankom kl. 08.35, og læreren møtte dem på et oppsatt møtested ved en lokal skole. Klassen gikk samlet ned til området. Læreren samlet elevene og ønsket velkommen til undervisning i friluftsliv. Videre gjennomgikk han kompetansemål, læringsmål og vurderingskriterier.

Deretter viste han elevene et kart over området og viste til oppfangslinjer slik at de ikke skulle gå seg bort under opplegget. Under denne gjennomgangen dukket det opp et ekorn og alle stoppet opp og så på det. Et spennende *krydder* i undervisningen. Læreren nevnte videre at det er svært viktig med gode bålplasser, i lys av skogbrannfaren som var på Østlandet sommeren 2018. Det var flere elever som ikke fulgte med under informasjonsrunden og det var en del som hadde musikkpropper i ørene. Da elevene, etter nøye gjennomgang av læreren, fikk lov til å gå ut i skogen for å finne brennbart virke, virket det som de følte på en oppdagerglede. De sprintet ut i skogen og bort fra hverandre, for så å møtes igjen ved bålplassen. Elevene konstruerte deretter bålene på forskjellige måter og fikk gradvis fyr. De ulike gruppene hadde tatt med pannekakerøre hjemmefra og læreren hadde med stekepanner til alle gruppene. De aller fleste gruppene fikk stekt pannekaker til alle medlemmene og fikk også tid til å slappe litt av rundt bålet. Da de avsluttet opplegget fikk de beskjed om at de skulle slukke bålet med vann og at de skulle legge steinene tilbake der de hadde funnet dem.

6.2.3 Andre økt

Tirsdag morgen. Fint vær med sol fra skyfri himmel. Det var mye kaldere enn uken før. Blåste lett. I og med at området lå i skyggen var det en del elever som ga uttrykk for at de frøys. Læreren startet økten med opprop og deretter en gjennomgang av forrige økt. Han ga elevene mulighet til å reflektere over det de hadde erfart forrige gang og trakk tråder inn mot den aktuelle øktens fokus. Læreren stilte spørsmål som: "Hva gikk bra sist gang og hva må vi endre til dag?" Videre presenterte han nye læringsmål og øktens målsetting. Målet med økta var å lage et fornuftig bål med tanke på den maten de skulle tilberede. Deretter ga han elevene muligheten til å sanke ved, lage bål plass og tilberede mat. Jeg ble med elevene inn i skogen for å se hva de gjorde. Enkelte virket svært begeistret over muligheten til å utforske og finne eget brennbart virke. Det var også noen som helt tydelig ikke satte pris på opplegget. Disse elevene gikk med sekken på hele undervisningsøkta og hadde gjerne musikk i øret konstant. Da det var fyr i bålene var det flere som ga uttrykk for mestring over å ha fått det til. Jeg stilte meg spørsmål underveis om opplegget ga naturkjennskap eller eksplisitt kontakt med naturen. Elevene fikk bruke kroppen som redskap for å skaffe innholdet til bålet og de var avhengige av naturlige ressurser for å tilberede maten. Jeg var også skeptisk til om opplegget ville kunne generere miljøbevisste tanker, uten å ha et fokus på det i undervisning. Gruppene tilberedte maten og brukte bålet som et sosialt samlingspunkt. De ulike gruppene satt gjerne rundt sitt eget bål da de spiste. Jeg observerte at flere av elevene virket *oppslukt* av flammene og at de

nødvendigvis ikke pratet så mye sammen under måltidet. Da maten var fordøyd formanet læreren at elevene måtte huske sporløs ferdsel og at det ikke skulle ligge igjen noen fotspor etter dem. Elevene gjorde som forrige økt, de slukket bålet med vann og bar steinene tilbake på plass.

Jeg sto igjen med en del spørsmål etter de to øktene med observasjon: Kunne disse åtte timene pluss hjemmelekse bidra til miljøbevissthet? Burde det vært mer fokus på miljøbevissthet i undervisningen? Vil elevene kunne gjennomføre dette på egenhånd? Har opplegget bidratt til naturkjennskap? Kan lav grad av mestring føre til negative holdninger til natur og miljøbevissthet? Disse spørsmålene kværnet i bakhodet mitt i flere uker før jeg gjennomførte intervjuene.

6.3 ”Gjøre, fremfor å høre”

“For man husker mye bedre selv når man gjør det selv”

(elev5)

Selv om Dewey (2001) har en pragmatisk tilnærming til erfaringsspørsmålet og læringsutbyttet av erfaringen så velger jeg å se på verdien av erfaringen som de tankene elevene presenterer. Spørsmålene som blir stilt går ofte på et indirekte læringsutbytte av erfaringer i naturen og satt opp mot større spørsmål knyttet til miljø. Dewey (2001) sier at elevene i skolen er blitt kuert til å sitte stille og absorbere kunnskap. I følge Dewey er armer og bein ledninger til kunnskap, og elevene bør få fritt utløp for bevegelse. Den aktive og passive erfaringsprosessen er viktig for å skaffe seg fruktbare erfaringer som gjør seg nyttige for eleven i liknende situasjoner senere og som et ledd i en større refleksjonsprosess hva gjelder videre livsførsel (Dewey, 2001). Elevene fikk spørsmål om hva de satte pris på med undervisningen og svarene varierte mellom de ulike gruppene, men et fellestrekk var en verdsetting av praktisk undervisning:

Elev13: Man kan jo lære om ulike treflyter. Ulike fuglearter, hvis man interesserer seg i det. Og da får man mye igjen, på en måte, bedre innblikk i det hvis du faktisk er i naturen og ser dem, på en måte personlig da. Hvis du bare ser det på bilder i læreboken, eller på nett. Så det er jo egentlig sånn med alt du lærer. At hvis du gjør det faktisk, hvis du faktisk gjør det selv og ser det på en måte på ordentlig da, får du bedre læring enn visst du ser i boka.

Elev13 uttrykker at han setter mer pris på å gjøre ting med kroppen og skaffe seg erfaringer, fremfor å lese om det i en bok. Hvis fokuset hadde vært rettet mot miljøbevissthet, er det mulig at elevene hadde sittet igjen med erfaringer knyttet til å se dette med egne øyne. Dette blir spekulativt og har ikke empirisk grunnlag, men den praktiske opplæringen virker å ha et lite utforsket potensiale når det kommer til miljø, klima og natur. Erfaringene fra et slikt undervisningsopplegg vil selvfølgelig variere blant elevene, da elever har ulike erfaringsbakgrunner og blir opptatt av ulike ting. Dewey (2001) hevder at mennesker bygger erfaring på bakgrunn av tidligere erfaring og at bredere erfaringsgrunnlag kan gi verdifull kunnskap som aldri kan læres teoretisk. Den teoretiske innlæringen, er i følge Dewey (2001), underlegen kraften av erfaringer. *"Elev3: Det er ting du kanskje har hørt om eller har lest om, men å se det med dine egne øyner det er noe for seg selv."*

Tidligere forskning fra både USA og Tyskland har vist at teoretisk og praktisk undervisning kan utfylle hverandre på en måte som gjør innlæring av kunnskap mer fruktbar (Kossack & Bogner, 2011; Cheng & Monroe, 2012; Obery & Bangert, 2017). Denne koblingen mellom teori og praksis virker å kunne gi et større læringsutbytte for elevene. Dewey (2001) hevder at erfaringen kan bære hvilken som helst teori, mens teorien ikke har noen betydning uten erfaringen. En erfaring med teoretisk bakteppe vil da potensielt kunne bidra til en dypere forståelse av både teorien og erfaringen. Kunnskapsdepartementet ønsker også et større fokus på praktisk opplæring, fordi de hevder at det vil favne om flere elever og gi flere elever bedre mulighet til å erverve seg kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Elev15: Ja, sånn, første gangen vi prøvde, så hadde vi samlet, masse ved og sånt. Vi hadde det bra med ved, men, det tente ikke godt nok, også lærte vi det, også neste vi dro så gikk det mye bedre, fordi da visste vi hvordan, hva vi skulle tenne på først og hvilken rekkefølge og alt sånt. Så vi lærte av den første timen, også brukte vi det i den andre timen.

Flere av elevene ga uttrykk for at de brukte erfaringene sine fra økt til økt. Erfaringene førte til at de mestret utfordringene på et senere tidspunkt. Da elevene hadde hjemmelektse måtte de bruke erfaringene fra undervisningen for å klare oppgaven. Dewey (2001) ser på dette som en fruktbar måte å lære på. Elevene får prøve, gjør erfaringer, reflekterer og prøver på nytt. Refleksjonsprosessen foregikk her over en lengre periode, da øktene var lagt opp med én ukes mellomrom. Erfaringene elevene gjør i tilknytning til naturen er også et viktig aspekt i

læringsprosessen. Det umiddelbare læringsutbyttet etter en slik økt ble presentert av elevene som: ”bål, bålets oppbygging, bålet funksjon, hvilket brennbart virke som fantes...” Både Faarlund (2015) og Hverven (2018) hevder at erfaringer med natur, slik som bålbrenning i skogen, kan lede til en dypere kontakt med naturen. Dette er selvfølgelig personavhengig, men denne dypere kontakten med naturen virker å ha et potensiale som kan resultere i en mer miljøbevisst holdning, på grunn av et ønske om å ivareta noe man er blitt glad i gjennom erfaringer, være seg bålbrenning, vandring, omgivelser, sosialt samvær og gode opplevelser (Nisbet et al, 2009; Faarlund, 2015; Hverven, 2018). Både internasjonale og norske studier kan vise til liknende resultater. Faarlund (2015) på sin side, ønsker at man skal oppnå en dypere kontakt gjennom erfaringer i og med natur. Jeg vil følge opp denne tematikken i kapittel 6.8 *opplevelser i og av natur*.

Et av formålene med faget kroppsøving er å bidra til livsvarig bevegelsesglede. Elevene skal lære ting som de senere kan benytte for å opprettholde god fysisk og psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Da vi snakket om erfaringer under intervjuet kom det tydelig frem at elevene opplevde opplegget fremtidsorientert, relevant for liknende situasjoner de vil eller ønsker å møte senere i livet.

Elev20: Ja, også har vi, jeg synes hvert fall det var veldig hyggelig. Da har vi liksom erfart at det kan være gøy å gå på tur også, for det er veldig mange andre som synes det er dritkjedelig. Så da kanskje man tar seg en tur med vennen da eller drar på telttur og sånn, fordi man har sett at det kan være ålreit.

Elev18: jeg synes det var veldig fint, fordi, som elev17 sa at, vi får gjort så mye forskjellig da. Eller sånn, vi får gjort noe vi ikke pleier å gjøre i kroppsøvingfaget, og det er godt med variasjon, og, eller, liksom friluftsliv er mer rettet mot fremtiden og liksom, som vi kommer til å gjøre liksom, når vi er voksne og dra på tur på fjellet kanskje. Istedenfor å liksom, ikke alle komme til å bli innebandyidrettsutøvere liksom. Men, det liksom, flere kommer til å gå, på å lage bål, sånn som vi gjorde.

Nytteverdien av et slikt fokus forklares av elev18, som sier at friluftsliv er noe han kan tenke seg å bedrive i voksen alder. Undervisningen virker å bli mottatt på en slik måte at det peker mot formålet om å bidra til varig bevegelsesglede. Elev20 sier hun kunne tenke seg å ta med venner ut på tur senere, fordi hun har erfart at det ikke var *dritkjedelig*. Verdien av at elev20 kan ta med venner ut på tur, som kan føre til tilknytning til naturen, som igjen kan føre til et

bevisst forhold til natur og miljø, er en spennende tematikk. Denne tematikken vil ikke etterfølges i min studie. Men det virker å være et potensiale med tanke på miljøbevissthet. Hvis vi ser på elev20 og elev18 sine svar er det tydelig at de verdsetter friluftslivsundervisningen og ser på den som noe meningsfullt og givende. Potensialet ligger her i den tilknytningen med naturen de (ikke) oppnår. Som nevnt hevder Nisbet et al (2009), Gurholt (2014), Faarlund (2015) og Hverven (2018) at erfaringer med natur potensielt kan lede til miljøbevissthet.

Den praktiske erfaringen med undervisning i friluftsliv kan trekkes inn i ulike kontekster. I dette opplegget lærte elevene eksplisitt om bål, bålets oppbygging og hvordan tilberede mat på bål, men som vi skal se senere, satt elevene igjen med mye implisitt læring.

6.4 Sporløs ferdsel

I undervisningen var det et overordnet fokus på sporløs ferdsel. Elevene fikk beskjed om at alt de tok med seg inn i naturen skulle være med hjem igjen. Det skulle ikke ligge igjen noe søppel eller *fotspor* etter dem. De fikk også beskjed om at bålet skulle anrettes oppå steiner som de fant i nærheten, fordi det skulle beskytte gresset og underlaget mot flammer og varme. På grunn av den tørre sommeren som hadde vært på Østlandet anså læreren dette som viktig for å forhindre skogbrann. Steinene som ble brukt til bålplassen skulle etterpå fraktes tilbake der de ble funnet, slik at det ikke skulle være synlig at elevene hadde vært i området. På spørsmål om de så en overføringsverdi fra det didaktiske opplegget og fokuset på sporløs ferdsel svarte elev11:

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

Elev11 trekker paralleller fra undervisningen og inn i hverdagen. Ved å ha et fokus på sporløs ferdsel i øktene virker det å være mulig for elevene å se en overføringsverdi fra ferdsel og opphold i naturen og inn i deres livsverden. "...du skal ikke ødelegge for andre da,..." Det virker som hun mener at dersom man ikke rydder opp etter seg i naturen eller byen, så ødelegger man for andre. Hun sidestiller både mennesker og dyr, hun uttrykker seg med både

antroposentriske og biosentriske verdier (Hverven, 2018). Hvor naturen må holdes ryddig og ren for menneskene, men også for dyrene og annet liv. I Den overordnede læreplanen (2017) står det at elevene skal bli kompetente og ansvarlige, de skal tematisere og diskutere hvordan egen livsførsel kan påvirke livet på jorda, slik at de som ansvarlige mennesker tar valg som gjør at de også kan bidra i ambisjonen om å etterlate jordkloden i samme eller bedre forfatning. Gjennom undervisningen virker elev11 å ha fått et innblikk i hvordan egen livsførsel kan påvirke omgivelsene (lokalt) og kanskje livet på jorda (globalt). Men som Bronfenbrenner (gjengitt av Imsen, 2010) forklarer i sin modell er det mange forskjellige systemer som påvirker barnet/mennesket, og det er mulig at disse verdiene er ervervet i hjemmet, i andre fag, i samfunnet eller på grunn av større samfunnsinstitusjoner. Det er vanskelig å skille erfaringene fra undervisning og tidligere kunnskap om temaet, men det virker som elev11 gjennom undervisning fikk en konkret praktisk erfaring med sporløs ferdsel, og klarte å se dette i sammenheng med hvordan vår livsførsel påvirker samfunnet.

På spørsmål om elevene syntes at kroppsøving egnet seg som fag for arbeid med miljøbevissthet svarte Elev16:

Altså, kroppsøving kan jo, siden vi lærte om sporløs ferdsel ikke sant, så kan jo det være med på å lære oss om at vi ikke skal forsøple og sånn. For det er jo viktig, at vi ikke kaster tyggisen vår på bakken, sånn at en fugl kan begynne spise på det og sette fast tyggisen i nebbet og sånt, og hvis vi på en måte går ut av veien for oss selv da, at vi ikke bare tenker på å bare tenke på oss selv, ikke sant. Hvis vi heller bare tenker at, nei, jeg kan ta den lille omveien for å gå og kaste den tyggisen, så gjør vi det jo bedre for alle de, altså dyr som kanskje kan påvirkes av at vi for eksempel kaster tyggisen på bakken da.

Hun virker å tillegge miljøbevissthet en verdi. Verdien virker å bero på dyrene og dyrenes verdi. Det nevnes at hvis vi ikke rydder opp etter oss eller forsøpler så går det utover dyrenes velferd. Det var konsensus blant elevene om denne verdsettingen. Hverven (2018) mener at det er viktig at noen *taler* naturen og dyrenes sak, fordi de ikke kan ytre den selv. Dyrene kan ikke ytre at de ikke setter pris på det menneskelige fotavtrykket. Gjennom erfaring og refleksjon virker det som elevene inntar en empatisk posisjon, hvor de ser seg selv i relasjon til natur og særlig dyr. Det virker som dyrenes posisjon i naturen er en motivasjonsfaktor for å ikke forsøple. Videre trekker hun større linjer inn mot det hverdagslige livet. Det kan virker som hun mener at siden dyr kan ta skade av forsøpling så bør alle mennesker kaste søppel i

søppelkassene og gjøre den lille ekstra innsatsen som kreves. Wilson (1984) mener at mennesker er tilknyttet dyrene på en slik måte at naturen kan få verdi for mennesket fordi den huser dyr. Slik virker det også å være for elev16. Hun uttrykker en bekymring ovenfor dyrene i naturen og hva menneskenes livsførsel kan gjøre med dem.

Elevene fikk spørsmål om de syntes sporløs ferdsel var viktig:

Elev20: ... det er jo for naturen, fordi den blir ødelagt. Og for dyrene som er der og, også for de neste, sånn at de slipper å måtte rydde før de skal begynne med det de skal da. Fordi om det ligger igjen søppel, så påvirker jo ikke det bare de som kommer igjen og må rydde, det påvirker jo skogen og dyrene og hele verden egentlig, hvis hadde latt masse søppel ligge igjen, så hadde jo det påvirket alle som bor på jorda, og ikke bare de som bor i nærheten av stedet.

Dewey (2001) hevder at vi må skaffe oss matnyttige erfaringer for å kunne bære en hvilken som helst teori. Jensen (2002) mener at dersom elevene kun får informasjon og teori omkring klimaproblematikken vil det kunne føre til at de blir skremt og distanserer seg fra kunnskap og innsikt. Han hevder videre at det ikke er noen direkte link mellom kunnskap og handling. Elevene fikk, gjennom undervisningen, muligheten til å se hvordan de kunne rydde opp etter seg på tur og reflekterte i etterkant over sin egen påvirkning på miljøet. Med Dewey kan vi si at elevene erfarte at å rydde opp etter seg var nyttig for naturen og dyrene. Teorien de eventuelt satt inne med fikk en praktisk anvendelse, med en refleksjon i etterkant. Jensen (2002) mener det er viktig at elevene presenteres for mulighetene, og ikke bare problemene. Sporløs ferdsel var i dette tilfellet en mulighet for å vise vennlighet for miljøet. Elev20 favner globalt når hun nevner at: ”... det påvirker jo skogen og dyrene og hele verden egentlig, hvis hadde latt masse søppel ligge igjen, så hadde jo det påvirket alle som bor på jorda...” I tråd med hva Næss (1999) og Hverven (2018) oppfordrer til, virker elev20 å se sammenhengen mellom livet på jorda og egen livsførsel. Hun har et sammensatt syn på verdien av å rydde opp etter seg: både biosentrisk og antroposentrisk. Dette sammensatte synet virker å være representativt for flere av deltagerne i utvalget. Det vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.5 *naturmøte*.

Elev9: For det er ikke alltid man tenker at det er relevant for deg, for eksempel hvis vi får vite at det ødelegger naturen og, og å kaste søppel på bakken. Så er det ikke alltid, hvis man ikke er ute i skogen og har opplevd det selv, så er det ikke alltid man bryr seg like mye.

Erfaringer er i følge Dewey (2001) måten vi opptrer ovenfor en gitt utfordring og eventuelt må lide under konsekvensene av denne. I situasjonen over blir konsekvensene av våre handlinger muligens ikke fremtredende øyeblikkelig. Men gjennom refleksjon ser elev9 at det å kaste søppel på bakken kan skade naturen og dyr. Han viser til at personer som ikke har opplevd naturen slik som han og ei heller har erfart å bedrive sporløst friluftsliv kanskje ikke *bryr seg like mye*. Elev9 virker å benytte seg av erfaringen med natur for å forhindre at han kaster søppel på bakken, nettopp fordi han har erfart hva som skjer i naturen dersom man ikke gjør det. Dewey (2001) mener at erfaringene vi erverver oss kan være bærende for en teori i samme tematikk: her oversatt til å bety opplæring i skolen omkring søppelkasting. Elev9 sier at ”teorien” omkring søppelkasting muligens ikke har noen betydning fordi den mangler konkrete erfaringer eller naturen. Kossack og Bogner (2011) hevder at informasjon, uten forankring i erfaring, neppe bidrar til å imøtekomme målet om å tenke miljøbevisst. Både Faarlund (2015) og Hverven (2018) hevder at menneskets tilknytning til naturen beror på evnen, viljen og ønsket om til å bygge erfaring med naturen. Faarlund (2015) mener at mennesket må søke å bli *venn* med naturen, slik at man ønsker å ivareta relasjonen slik en ville gjort overfor en venn. Elev9 har muligens ikke et slikt forhold til naturen, men han trekker tydelige linjer mellom sine egne erfaringer med natur og sporløs ferdsel, som igjen kan anses som uttrykk for miljøbevissthet. Han sier implisitt at erfaringene med natur kan føre til at han tenker miljøbevisst neste gang han skal kaste søppel.

6.5 Naturmøte

Næss (1999) og Norberg-Schulz (gjengitt av Wattchow & Brown, 2011) mener alt i naturen har en verdi, selv uten menneskenes tilstedeværelse. Den subjektive verditillegging er ikke nødvendig, da naturens livsprosjekter har verdi til tross for menneskenes fravær. Det er interessant å se hvilket syn elevene har på naturen. Ved å se på de ulike natursynene kan man trekke linjer mot motivasjonsmomenter for å handle miljøbevisst. Det naturfilosofiske synet er gjenkjennbart i flere punkter i den overordnede læreplanen og i elevenes uttalelser. Elevene forteller at naturens verdi ofte beror på om det finnes dyr der eller ikke. Elev 17 forklarer:

”Jeg hadde tatt mye mer hensyn hvis det hadde vært dyr som, hvis dyrene hadde levd der da, så hadde jeg tatt mye mer hensyn, enn hvis dyr ikke hadde levd der.” I L97 nevnes naturkontakt og erkjennelsen av vår avhengighet av andre arter. Elev 17 forteller at han tar mer hensyn til naturen hvis det finnes dyr der, enn hvis ikke. Han virker å besjele⁴ dyrene og tillegger de en verdi, slik at dyrenes hjem: naturen, også får en verdi. Svaret er respons på spørsmål om naturen ville ha verdi dersom menneskene ikke fantes på jordkloden. Hverven (2018) bruker ordet *egenverdi* om naturens verdi uavhengig av den verdien den har for menneskene. Han forklarer at plantene, dyrene, steinene og alt annet i naturen er avhengige av hverandre for å realisere sitt *livsprosjekt* og dermed har verdi i seg selv (Hverven, 2018). Elev17 har en subjektiv tolkning av naturverdet. Det virker som verdien han tillegger dyrene er avgjørende for hans syn på naturen. Samtidig kan man tolke dette synet som en faktor for at elev 17 eventuelt vil handle miljøbevisst, fordi han opplever naturen som dyrenes hjem og dermed noe han ser på som verdifullt.

I undervisningen opplevde elevene å se dyr, slik det ble beskrevet i kap. 6.3.1 *feltnotater*. Erfaringen med å se dyr i deres naturlige habitat, i stedet for å se på bilder i en lærebok, kan gi større verdi enn teoretisk innlæring (Dewey, 2011). Som Faarlund (2015) hevder: ”Vi lærer best ved å være tilstede undervegs,...” (s. 27). Oversatt til kontekst mener han at vi lærer og erfarer mer om dyrene ved å se dem i deres naturlige habitat. Det er ikke sikkert at elev17 vil handle miljøbevisst basert på det overnevnte, men det virker å kunne være en faktor som påvirker handlinger fordi han har erfart dyrenes *hjem* og at dette er noe han verdsetter. Samtalen mellom elevene ledet til en konsensus om at de verdsatte naturen som dyrenes hjem og da også verdifull for sin egen person. Videre drøftet elevene om naturen ville hatt verdi dersom menneskene ikke fantes og ikke kunne iaktta eller delta i naturen:

Elev18: Vi er jo også på en måte dyr. Bare smartere dyr, enn for eksempel apene da. Og ville vi hatt noe som skulle kommet og ødelagt vårt nærmiljø, det tror jeg ikke. Da burde ikke vi ødelegge for nærmiljøet til andre skapninger.

Elev18 sammenligner menneskene med dyr og assosierer at han ikke ville ønsket at hans nærmiljø skulle forandres. Denne besjelingen/sammenligningen og tankene om at vi mennesker forandrer miljøet til dyrene stammer ikke nødvendigvis fra undervisning innenfor friluftsliv. Her det flere mulige systemer som kan ha plantet denne tanken, slik Bronfenbrenners økologiske modell viser (Imsen, 2010). Muligheten for å utvikle tanker

⁴ «Besjeling, stilfigur hvor noe ikke-menneskelig tillegges menneskelige egenskaper og evner» (Skei, 2017. s.1)

basert på erfaringer med nærmiljø og besjeling av dyr virker å kunne forekomme som et produkt av undervisning i friluftsliv. Som vi skal se senere i kapittel 6.7 *stedets betydning* er erfaringer med et sted en mulig inngang for miljøbevisst tankegang. Elev18 sine erfaringer med eget nærmiljø virker å påvirke hans tankemønster på en slik måte at han ser koblinger mellom dyr og mennesker og hvordan mennesket påvirker livet rundt seg. Slik et av målene for *den overordnede læreplanen* (2017) sier: ”elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet...” (s. 8).

Elevene hadde delte meninger om verdispørsmålet. På spørsmål om de anså naturen som viktig uavhengig av menneskets tilstedeværelse uttrykte elev19 seg slik:

Men da vil det jo bare være noe vi, på en måte ikke vet om da. Hvis vi ikke kan se det, ta bruk av det, eller noe, at det bare er der på en måte. Da vil det jo ikke, da ligger det på en måte i ordene at det er, det er jo ikke viktig hvis ikke vi får bruk for det. Hvis vi ikke er avhengig av det så kan man jo på en måte si at det ikke er viktig, hvis man ikke egentlig får bruk for det da, men, ja.

Elevene er delt i oppfattelsen om hvilken verdi de tillegger naturen og meningene deres har i seg både biosentriske og antroposentriske betoningene. Det virker som menneskets mulighet til å nyttiggjøre seg av naturen er viktig for elevene. Hvis ikke menneskene kan ta naturen i bruk eller bruke ressursene vil den heller ikke ha noen verdi for dem. Den subjektive tolkningen av naturen blir den dominerende. Det er som oftest slik mennesker fungerer, de må selv erfare/se/føle noe for at de subjektivt skal klare å tillegge det en verdi (Hverven, 2018). Selv om Rolston (gjengitt av Hverven, 2018) argumenterer for at verdier kan være objektive, virker det vanskelig å komme utenom det klassiske naturvitenskapelige synet. Det er tilsynelatende en blanding av både biosentrisme og antroposentrisme blant utvalget, også hos den enkelte person. ”Elev20: Jeg synes ikke det er viktig hvis vi ikke får se det, eller merke det... Hva er vitsen med at det er der da? Hvis det ikke gjør noe for oss.” Elev20 setter naturens verdi opp mot nytteverdien. Naturen vil ikke ha noen verdi dersom den ikke kan gjøre noe nyttig for mennesket. De to overnevnte svarene (elev19 og elev20) er ikke nødvendigvis negative for deres forhold til natur, men er muligens på et filosofisk nivå som elevene ikke klarer å plassere seg innenfor. Svarene representerer også et syn på naturen som er farget av både antroposentrismen og biosentrismen, som ofte er slik menneskene forholder seg til natur (Hverven, 2018). Det er vanskelig å skulle forestille seg en verden uten mennesker, og samtidig anerkjenne om naturen ville hatt en verdi eller ikke.

”Elev3: Det er vel kanskje et faktum at naturen er viktig i den forstand at det, ressursene naturen har å by på er veldig viktige for oss generelt da.” Igjen verdsettes naturen fordi den tilbyr menneskene ressurser som vi kan utnytte. Et allment akseptert livsprosjekt blant menneskene på jordkloden er reproduksjon. For å kunne gjøre dette er vi avhengige av naturen og de ressursene den tilbyr. Det finnes selvfølgelig nyanser for hvordan mennesker ser på natur, men det faktum at den er viktig er ikke til å komme unna. Rolston (gjengitt av Hverven, 2018) hevder det er en balansegang mellom vår bruk av ressurser og vår bevaring av de samme ressursene. Vi må ha mat på bordet, men samtidig er det ikke nødvendig å høste mer enn fornødent. Han mener at forholdet til natur må være nyansert, slik at vi kan benytte oss av ressursene, og samtidig se og etterleve den økologiske referanserammen og ikke overforbruke.

Elev3: for noen er det jo en verdi i den forstand at de liker for eksempel å gå tur og det er jo ikke noe med å si hvor mye treverk er verdt eller hvor mye oksygen trærne kan produsere, men heller den følelsen av å gå i marka og den befriende følelsen av å gå på fjellet for eksempel da...

Verdien av erfaringen med natur og opplevelsen av natur presenteres som en verdi for elev3. Muligheten til å oppleve den befriende følelsen av natur veier opp for nytteverdien av ressursene som finnes der. Han virker å se det biosentriske og antroposentriske synet, ved at han anerkjenner at naturen hjelper menneskene i deres livsprosjekter, og ser det i sammenhengen med det Rolston (gjengitt av Hverven, 2018) beskriver som den objektive verdien i naturen: verdien finnes i naturen uavhengig av subjektiv tolkning. *“Jeg synes det er veldig fint å komme ut i naturen, det er så stille og fredfullt i naturen. Det liksom, du trenger ikke å være stressa der”* (elev10). Selv om elev3 og elev10 her gir uttrykk for en subjektiv tolkning av verdispørsmålet virker det også som den objektive verdien (biosentrisk) kommer til uttrykk gjennom: *”...befriende følelsen... fredfullt i naturen...”* Selv om følelser er subjektive, kan den objektive verdien av frihet i naturen virke å være verdsatt av elevene.

De ulike svarene på verdispørsmålet danner grunnlag for elevenes tanker om verdien av naturen. Det virker som de evner å se både nytteverdien og egenverdien av naturen. Begge syn kan danne grunnlag for miljøbevissthet fordi de da får et mer reflektert forhold til sammenhengene i naturen. Elevene er bevisst at dersom vi overforbraker ressursene i naturen kan det påvirke livsbetingelsene negativt, samtidig som de anerkjenner at menneskene må

bruke disse ressursene. De evner også å se den objektive og subjektive verdien i naturen og begge sider virker å kunne påvirke miljøbevisstheten. Erfaringer med å se dyr i naturen og knytte samtaler og refleksjon til dette i etterkant synes å påvirke elevenes standpunkt for verdien av naturen.

6.6 ”...det gjør jo liksom at du tenker på naturen som ditt eget...” – erfaringer med natur

Når mennesker gjør erfaringer, skapes tilknytning. I denne prosessen settes følelser i sving. All erfaring begynner med at en følelse vekkes i møte med noe i verden. Når erfaringen er gjort og den har satt sine spor, slik at den som gjorde erfaringen bærer den med seg, vil vedkommende i større grad føle seg tilknyttet til den tingen eller hendelsen som ble erfart (Hverven, 2018. s. 138).

Å gjøre erfaringer med ting er essensielt for vår tilknytning til den tingen. Dewey (2001) beskriver det som både passive og aktive erfaringer. Vi blir lidende under konsekvensene av våre handlinger og erfaringer gjør seg fremtredende etter handlingen. Det kognitive aspektet er som kjent viktig for å danne fruktbare erfaringer og det er spesielt denne kognitive koblingen dette kapittelet skal utforske. Elevene har vært ute i naturen og erfart, og i intervjuene inviteres de til en refleksiv samtale hvor de må bearbeide og bevisstgjøre disse erfaringene. Med utgangspunkt i Nature Relatedness Scale (Nisbet et al, 2009) valgte jeg å stille et spørsmål som gjorde at elevene måtte ta stilling til et etisk dilemma: ”hvordan ville dere reagert hvis dere fikk vite at det skulle bygges boligblokker der vi hadde undervisning i høst?” Elev10 responderte på følgende måte:

Jeg ville reagert litt trist tror jeg. For det er jo så mange, det er jo så mange ulike skoler som er i nærheten, som (nevner tre skoler), liksom skoler i nærheten, som går på tur til det leirstedet veldig ofte. Jeg har selv vært på det leirstedet sånn ti ganger kanskje. Og barnehager, og, det er liksom, det er veldig viktig for barn som bor i nærheten av skogen å kunne dra ut i skogen, hvis det står en blokk der, så har de ikke lyst å dra.

Det synes som om elev10 har vært på leirstedet flere ganger enn de øvrige elevene. Dette vil kanskje farge hans svar i form av at han føler en sterkere tilknytning til stedet enn de som kun

har vært der i forbindelse med undervisning. Men det er tydelig at hans erfaringer med stedet har gjort at han føler tilknytning. I undervisningen var elevene, som nevnt, to ganger på dette stedet. Det kan diskuteres om det kreves mer tid på et sted for å skape en tilknytning, slik som elev10 sier: *”jeg har selv vært på det leirstedet sånn ti ganger kanskje.”* Å bli kjent med et naturområde fortoner seg forskjellig fra person til person. Mye avhenger av personens tidligere erfaringer med liknende situasjoner (Dewey, 2001).

Faarlund (2015) sier: “Kjennskap er jo vegen til vennskap, og vennskap forplikter” (s. 26). Han mener at menneskets evne til å forstå og ha kjennskap til natur kan føre til vennskap med natur. Når mennesket anser stedet som sin venn, vil det også ønske å ta vare på det. Om tilhørighet til natur kan påvirke miljømessige valg uttrykker elev13 seg slik: *“... det gjør liksom at du tenker på naturen som ditt eget og da blir det sånn, okei, dette må jeg passe på. Det er jo på en måte noe som har med meg å gjøre.”* Her kan man trekke koblinger mellom erfaringer med stedet og et ønske om å ivareta naturen. Elev13 forteller her at koblingen mellom kjennskap til stedet (være seg en leirplass/nærnatur) og naturen som helhet kan forsterkes gjennom erfaringer med natur. Hverven (2018) hevder at erfaringer med natur er den absolutte vei å gå for å skape miljøbevissthet. Han sier at vi må skape erfaringer med mening som gir oss et annet forhold enn det tradisjonelle rasjonalistiske natursynet som har preget verden i lang tid (Hverven, 2018). Vi må videre fra erkjennelsen om at vi er avhengige av naturen og til et stadium hvor vi kan utvikle kjennskap som kan bli til vennskap (Faarlund, 2015; Hverven, 2018). Veien via erfaringer med natur og hvordan dette potensielt kan lede til miljøbevissthet er fremtredende i flere ulike studier. Nisbet et al (2009), Kossack og Bogner (2011), Cheng og Monroe (2012), Collado og Corralaliza (2015) og Bahar og Sahin (u.år) fant indikasjoner på at kjennskap til natur førte til mer bevisste handlinger og tankemønstre når det kom til miljøbevissthet. Egenverdien som elev13 uttrykker, kan muligens gjenspeile hans erfaringer med natur. Det er mulig han har hatt mange erfaringer og således har et rikt ”minne” når det kommer til natur. Denne tankegangen er neppe gjeldende for majoriteten i klassen, men den viser et pedagogisk potensial. Et undervisningsopplegg som fokuserer på å dra til det samme stedet gjentatte ganger synes å bidra til at kjennskap med stedet berikes. En kjennskap til natur som kan overføres inn mot tanker om natur man hverken har sett eller erfart. Potensialet i koblingen mellom nærnatur og global natur diskuteres senere.

Under drøftingen av spørsmålet om hva de tenkte om boligblokker der de hadde hatt undervisning uttrykte elev19:

Skal jo sikkert også tenke at siden vi har vært der, så vil det på en måte påvirke måten vi svarer på at, å ja, vi har vært der. Da vil vi på en måte ikke rive det. Altså at det virker mye mer ekte, når du har opplevd det selv da. Men for min del, så er det liksom sånn, vi var der, ja, var det to ganger.... ... Men jeg klarte på en måte ikke å bli så glad i området at det har, jeg vet jo på en måte konsekvensene av det, og moralsk sett, så er det på en måte feil, men for min del så tror jeg ikke at jeg hadde blitt så veldig påvirket av det. Dessverre.

Videre fulgte hun opp med:

Jeg tror for min del jeg hadde hatt, altså jeg har jo en skog rett rundt huset mitt, jeg vet jo selv om jeg, jeg har på en måte selvinnsikt nok til å vite at for min del i hvert fall, så vil det ha mer å si om det er blokk som bygges der, og den skogen som ble borte, eller for eksempel på (stedsnavn) da, som jeg ikke. Det har noe å si med sånn personlig bånd til området da....men for min del så tror jeg det har litt med at om du har minner der da, om du har noe du på en måte knytter deg opp mot. Og det blir jo helt borte med en gang området ser annerledes ut da.

Elev19 viser hvor sammensatt det er å skaffe seg erfaringer med og kjennskap til et sted. Hun sier at det vil påvirke måten hun svarer, fordi hun har vært på stedet og opplevd naturen der. Samtidig uttrykker hun at dette ikke er nok med de timene hun har tilbrakt på stedet. Hun rakk ikke å bli glad nok i stedet, sier hun. Videre viser hun til at nærnatur betyr mer og at hun ville reagert annerledes dersom det var hennes egen nærnatur som måtte vike for boligprosjektet. Skogen(1999) fant i sin studie at det viste seg at personer som hadde nærmere geografisk tilknytning til natur også var mer bevisst sitt forhold til naturen. Nærheten til naturen kunne ha påvirkning på deres forhold til miljøbevissthet (Skogen, 1999). Dette virker som plausible grunner da mennesker ofte tillegger erfaringene med *ting* en verdi (Hverven, 2018). Hvis denne erfaringen får en stor nok verdi for mennesket vil det også ha betydning i forhold til hva som skjer med den tingen.

Elev3: "...har besøkt et land som er i nød og du drar hjem så er det større sjanse for å støtte landet økonomisk..." Elev3 setter ord på den implisitte koblingen mellom det å ha erfaringer

med noe og hvordan man forholder seg til det i ettertid. Å besøke et land og støtte økonomisk i ettertid er et sterkt bilde på verdien av en erfaring, hvor synet av nød representerer erfaringen. Erfaringen med å se ting med øyne forklares av elev3 som noe som befester seg hos mennesket og som kan resultere i handling. Både elev19 og elev3 sier implisitt at det man har erfaringer med, bryr man seg også mer om, og de hevder at dette kan føre til tilknytning til *stedet/tingen*. Denne tilknytning fant Nisbet et al (2009) at hadde potensiale til å påvirke menneskers forhold til miljøbevissthet, nettopp fordi de hadde erfaringer med et naturområde som de anså som viktige for seg selv. Samtidig er det ikke sikkert at denne tilknytningen oppstår i løpet av et undervisningsopplegg av 12 timers varighet, og det er heller ikke gitt at elevene vil sette pris på opplegget eller naturomgivelsene. Med andre ord, det er ikke gitt at elevene blir tilknyttet en ting gjennom erfaringer, men det virker plausibelt å anta at gjentatte erfaringer med et naturområde kan føre til tilknytning, jamfør elev19 sitt svar angående nærnatur.

Elev20: Ja. Men uansett om det hadde vært en skog oppe i Finnmark liksom, så hadde jeg tenkt sånn at jeg ikke hadde lyst at det skulle bli bygget boligblokker der istedenfor, for det er fortsatt natur som tilhører verden på en måte, som man ikke kan få tilbake. Det er jo tapt skog etter det er bygget på. Så det har ikke noe å si for meg egentlig, om det hadde vært (Stedsnavn)skogen, eller Finnmarkskogen liksom.

Elev20 uttrykker seg biosentrisk, vedkommende tillegger naturen egenverdi, selv uten erfaringer med den. Hun virker å trekke koblinger mellom egne erfaringer med nærnatur og relaterer det til natur andre steder i landet. Erfaringens verdi beror på hvordan den forvaltes av den enkelte, og med tiden kan den samlede erfaringsbakgrunnen gi uttrykk for tilknytning til natur som fører til miljøbevisste valg (Faarlund, 2015; Hverven, 2018). Nå er det sånn at dette spørsmålet, som er inspirert av Nature Relatedness Scale, er utformet slik at elevene må ta et etisk standpunkt. Det er ikke direkte uetisk eller miljøfiendtlig å anlegge blokker hvor det tidligere var skog, for menneskene må jo også ha et sted å bo. Samtidig klarer elevene å se verdien og deres tilknytning til naturen som en motvekt mot at det skal bygges. De virker å benytte seg av sine erfaringer for å komme med argumenter til spørsmålet. Det virker også som om nærnatur har en større innvirkning på elevene enn naturområdet hvor undervisningen foregikk. Nærnaturkjennskap kan kobles opp mot naturkjennskap og virker å være en mulig vei til miljøbevissthet.

6.7 Opplevelser i og av natur

I den overordnede læreplanen står det, under punkt 1.5, at elevene skal få opplevelser med natur gjennom opplæringen. De skal se naturen som kilde til glede, helse, nytte og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). På spørsmål om elevene anså naturen som viktig svarte elev10:

Jeg synes det er veldig fint å komme ut i naturen, det er så stille og fredfullt i naturen. Det liksom, du trenger ikke å være stressa der. Så, sånn på en sommerdag så er det så deilig å bare gå ut i naturen, eller ikke gå ut da, eller kanskje jogge da, som jeg pleier å gjøre, bare jogge seg en tur i naturen synes jeg er så fint og så stille, det er sånn ikke noe biler eller noe bygging eller noe sånt. Det er sånn avkobling fra det vanlige.

Elev10 beskriver å komme seg ut i naturen som noe fint. Han tillegger opplevelsen av å være i naturen en personlig verdi. Den subjektive verdien har betydning for han. Som tidligere nevnt kan verdier ha sterk drivkraft og i dette tilfellet kan det kanskje generere ønske om ytterligere erfaringer med natur. Det kan gi muligheter for å skape naturkjennskap, og også vilje til å ivareta det man verdsetter (Nisbet et al, 2009). Videre beskriver han naturen som fredfull og et sted hvor han opplever fravær av stress. Tordsson (2010) hevder menneskearten har utviklet seg for fort, og at vi trenger natur og opplevelser med og i natur. Denne utviklingen har ført til en distanse fra naturen og vår naturlige verden (Tordsson, 2010). Nisbet et al (2009) innleder sin avhandling om *opphold i natur og miljøbevissthet* med å vise til at mangel på natur i det hverdagslige kan lede til naturens undergang. Det er ikke empirisk belagt fra deres side, men det finnes konsensus for denne tankegangen blant flere (se Laird et al, 2014; Hverven, 2018). Videre nevner elev10 at han verdsetter stillheten i naturen. Fraværet av hverdagslige lyder, slik som biler og bygging, virker å være positivt for han. Elev10 peker på kvaliteter ved naturen som han synes å være glad for at finnes. Disse kvalitetene kan oppleves meningsfulle og kan være motivasjonsfaktorer som gjør at han ønsker å ivareta naturen og det den har å by på.

Elev10 er ute i skogen og opplever naturen, han skaffer seg sanseintrykk, dveler kanskje ved disse og vender hjem igjen. Via bearbeiding og refleksjon kan disse opplevelsene bli til erfaringer hvis de reflekteres over. I intervjuet reflekterer elev10 og får frem sine synspunkter omkring viktigheten av naturen. Det virker som hans opplevelser med natur kan lede til erfaringer som befester seg hos han. Disse erfaringene kan stamme fra en aktiv erfaringsprosess hvor han oppsøker *situasjonen* (les: naturen) og får erfaringer med stillhet,

psykisk tilfredshet og visuelt stigma. Disse erfaringene gjør at han kan argumentere for sitt synspunkt når det kommer til viktigheten av naturen. Samtidig er det også mulig å få dårlige opplevelser i naturen og slike opplevelser kan lede til negative erfaringer. Disse negative erfaringene vil også kunne påvirke hvordan man ser på naturen og dens viktighet. (Mitt empiriske materiale inneholder verken negative opplevelser eller erfaringer, men jeg vil tro at negative opplevelser og erfaringer kan virke ugunstig på en person).

Elev20 beskriver utviklingen av sitt forhold til natur:

Den er jo fin å se på, utseende, ja. Og, jo eldre jeg har blitt, jo mer ser jeg jo at det er gøy å gå på, eller at det er fint å gå på tur og gå på ski og se på fjellene og solnedgangen og alt som er i naturen og sånn. Så, jeg synes den er fin å se på da.

Hun snakker om sin egen utvikling og verdsetting av ulike elementer i naturen. Skolen har som ambisjon å (ut)danne elevene i løpet av 13 års skolegang. Elev20 har vært ute i naturen tidligere, primært utenfor skolens rammer. Jamfør Bronfenbrenners økologiske modell (Imsen, 2010), kan man si at elev20 har fått påvirkning fra mikrosystemet og mesosystemet. Mikrosystemet består, som kjent, av familie, skole, venner og så videre og mesosystemet ser på samhandlingen mellom disse. Påvirkningen fra mikrosystemet har opplagt hatt betydning for denne verdsettingen av naturen og hennes totale utvikling og dannelse virker å ha påvirket henne. Tilsynelatende har hun ikke satt like stor pris på naturen tidligere, men gjennom erfaringer og opplevelser virker det som hun nå verdsetter den mer. Hun beskriver også en dualisme mellom å iaktta naturen fra *utsiden* og å være *i* naturen. Å betrakte naturen fra utsiden beskrives av elevene som *fint, pent og pent utseende*. Elev6 sier: ”...sånn om høsten da, når bladene er sånn røde og gule sånn, at det er veldig fint i naturen...” Dette er eksempler på en verdsetting av synet av natur og en betraktning som kan gjøres uten å være i naturen per se. Tuan (gjengitt av Watthchow & Brown, 2011) hevder at man kan få opplevelser av natur ved å betrakte den fra *utsiden*. Faarlund (2015) hevder på sin side at vi må ta steget inn i naturen og føle den på kroppen, kjenne elementene på kroppen for å danne gode erfaringer. Elevene presenterer et mangfold av aktiviteter og følelser som de opplever i naturen: ”...gøy å gå på, eller at det er fint å gå på tur og gå på ski...”, ”...har det gøy hvis man går på tur...”, ”Liker akustikken i skogen.” De opplever også opphold i natur som noe verdifullt. Elevene virker å ha et syn på naturopplevelse som noe som kan erfares ved å aktivt oppholde seg i naturen, samtidig påpeker de verdien av å *se* på naturen. Begge sider har verdi

for elevene, både på grunn av den visuelle faktoren, at de kan betrakte ting på avstand, og på grunn av den fysiske faktoren, at de må være tilstede i naturen.

Videre ble elevene spurt om hvordan de tenkte naturopplevelser kan påvirke mennesker.

Elev6 svarte:

Det kan jo skape minner da. Hvis man for eksempel ser noe fint eller har det gøy hvis man går på tur så er det sånn, man vil jo tenke... det er jo ikke sånn at man glemmer det liksom.

Å skape minner med natur kan også sammenlignes med å skape tilknytning til natur. Minnene presenteres av Elev6 som noe positivt. Det at en naturopplevelse settes i sammenheng med minner kan være en katalysator for å ville ivareta noe man setter pris på. Minner kan omtales som menneskets hukommelse og blir gjerne brakt frem når man ser, hører, lukter, smaker eller føler noe man gjenkjenner (Teigen & Svartdal, 2018). De positive opplevelsene som ble delt i intervjusituasjonen kan skape tilhørighet og virker å ha et potensiale når det kommer til å skape miljøbevissthet. Det kunne vært diskutert hvilken effekt negative minner ville hatt på elevenes tilknytning til naturen, men det ville vært en digresjon uten empirisk belegg. Derfor velger jeg å ikke følge den tankegangen. Elev5 trekker koblinger mellom lokal natur, minner og miljøbevissthet:

Elev5: Det kan kanskje være litt sånn, hvis du tenker på din lokale natur og du, også tenker på at vi ødelegger naturen med sånn som vi driver, så tenker du kanskje at det fine minnet du har med naturen, og den lokale naturen som du setter pris på går bort da....

Et viktig motiv for å bevare naturen virker å være om man har kjennskap til den eller ikke. Av det som er framskrevet fra intervjuene er det tydelig at naturkjennskap til et lokalt sted har påvirkning på elevenes følelse av tilhørighet til naturen. Denne tilhørigheten virker også avgjørende for om de klarer å trekke tråder til miljøbevissthet. For elev5 er det tydelig at minnene fra den lokale naturen er viktige for han. Faren for at disse minnene kan bli borte virker å påvirke hans synspunkter på miljøbevissthet. Det er ikke gitt at elevene erfarer en kobling mellom naturopplevelser og miljøbevissthet, men det virker troverdig at de ser på sin lokale natur som noe verdifullt og noe de er følelsesmessig knyttet til. Denne følelsesmessige

tilknytningen framstår som et spennende didaktisk tema for skolefriluftslivet og, som nevnt i kapittel 6.7, virker det å være nyttig å besøke det samme naturstedet gjentatte ganger.

Elev3 forklarer sitt synspunkt på naturopplevelse og miljøbevissthet: ”*ja, det henger vel litt sammen da. Som vi sa at hvis du har mange gode minner og kvaliteter og godt forhold til naturen så bevarer du den også i større grad.*” Overføringsverdien ved å ha relasjoner til naturen som er blitt presentert i flere ulike studier tidligere i oppgaven (se 3.0 tidligere forskning) kommer her til uttrykk gjennom elev3. Han sier at dersom man har gode minner med naturen vil man også i større grad ønske å bevare den. Faarlund (2015) hevder på tilsvarende vis at naturkjennskap fører til naturvennskap. I ordet naturvennskap ligger det en tanke om bevaring av naturen. Elev3 utdyper sitt utsagn:

...hvis jeg for eksempel ikke har noe forhold til naturen så er det lettere for meg å velge den bort, eller å forurense fordi da tenker jeg: jeg har ikke noe forhold til den så hvorfor skal være så beskyttende ovenfor den? Men hvis du er i skogen ofte så ville jo jeg mest ivareta den fordi det er jo et tilbud som vil gå bort hvis du, hvis den blir borte da. Så med andre ord, hvis du har et forhold til naturen så vil du mest sannsynlig ivareta den i større grad enn en som ikke har noe.

I dette utsagnet presenterer elev3 en tankegang som har likheter både i teorien som er presentert og tidligere forskning. Han sier at dersom mennesket ikke har noen tilknytning til naturen vil det heller ikke ivareta den. Den repetitive effekten av å være i skogen nevnes som en faktor for beskyttelse av et tilbud som kan bli borte. Beskyttelse av natur er sammenfallende for deler av begrepet miljøbevissthet, hvor man skal ha et reflektert forhold til handlinger som kan påvirke natur og klima. Erfaringen med natur brukes som argument for å ønske å ivareta den. Både Faarlund (2015) og Hverven (2018) peker nettopp på viktigheten av erfaringer med natur for å ville ivareta natur. Lysten til å ivareta natur virker å stamme fra kjennskap til naturen. Elev3 sier ”*...hvis du er i skogen ofte ville jo jeg mest ivareta den fordi det er jo et tilbud som vil gå bort..., hvis den blir borte da.*” Elev3 bruker ofte i svaret sitt. Han virker å legge til grunn repetitivt opphold i natur, og da også flere erfaringer. Som det er kommet frem tidligere i intervjuet virket det som elevene trengte flere repetisjoner og flere timer med opphold i natur for å utvikle naturkjennskap. Elev3 uttrykker også en bekymring for mennesker med liten eller ingen tilknytning til natur. Elev5 følger opp denne bekymringen:

...kanskje hvis du bare har bodd i byen og bare kjenner bylivet så tenker du: Ja, jeg gidder ikke, hvis vi tenker på forurensning og sånn, jeg gidder ikke å kaste i søppelkassa fordi den er langt der borte, så tenker du kanskje litt mer på det hvis du har et godt forhold til naturen og kanskje skjønner mer av konsekvensene det kan skape.

Elev5 virker å være bekymret for manglende på tilgang på natur. Han hevder at dersom mennesker ikke har noe forhold til natur vil det også påvirke deres miljøbevissthet og miljørelaterte valg. Videre forklarer han at dersom du har et godt forhold til natur vet man hvilke konsekvenser det kan skape dersom man forurensrer. Det er mulig å se dette i lys av Dewey sine perspektiver. Dewey hevdet at erfaringer er mer matnyttig kunnskap enn teori. I fokusgruppeintervjuene kom det tydelig frem at elevene setter pris på erfaringslære. Personen som elev5 snakker om, som ikke har tilgang på natur, kan vi si har fått opplæring teoretisk angående forsøpling. Den andre personen har hatt opplæring om dette i naturen og erfaringene er kroppsliggjort. Dette skal egentlig ikke ha noe å si med tanke på å kaste søppel på bakken, men personene opptrer forskjellig. Den personen med tilgang på natur har erfart i naturkontekst hvorfor man ikke bør forsøple, mens den andre personen har arbeidet med dette teoretisk. Det virker på elevene som erfaringslæringen har potensiale til å skape tilhørighet til naturen. I følge Dewey er erfaringslæringen den rette vei å gå, samtidig som erfaringen også kan bli rikere dersom man relaterer til teori (Kossack & Bogner, 2011). Elev3 oppsummerer tankerekken: *”For hvis du har et forhold til det så er det også lettere å endre seg da og vite hvorfor du skal gjøre som du gjør, ikke bare ”gjør dette” uten å vite nødvendigvis hvorfor da.”*

Jeg stilte elevene spørsmål om hva vi kan gjøre for å skape miljøbevisste elever i skolen og det var konsensus rundt svarene:

”Elev3: Å gi dem en slags tilknytning til naturen da.”

”Elev7: Akkurat som når vi var på den turen. Det å kanskje ha litt flere sånne typer turer.”

”Elev9: Men du lærer konsekvensene av det å ikke være miljøbevisst, og hva det, og hva som man kan miste hvis man ikke er miljøbevisst.”

Disse utsagnene utfyller det jeg har diskutert tidligere og gir interessante perspektiver til didaktisk arbeid med friluftsliv og miljøbevissthet i skolesammenheng. Tilknytning til naturen kan skapes gjennom å være i naturen eller å betrakte den. Denne tilknytningen kan føre til

kjennskap, som med tiden kan føre til vennskap. Og som Faarlund (2015) sier: "...vennskap forplikter" (s. 26). Den praktiske erfaringen med læring virker å kunne gi rikere læring hvor hele mennesket engasjeres.

6.8 Læreplanens muligheter sett med elevenes øyne

Læreplanene er styringsdokumenter som skal sikre god opplæring i skolen. Samtidig er det lærerne som skal omsette intensjonene i læreplanene i konkret undervisning som skal lede til ønsket læring. Som tidligere nevnt er det kompetansemål som skal innfris i løpet av skolegangen. Med bakgrunn i det elevene har fortalt gjennom intervjuene og det som er framskrevet ovenfor vil jeg nå se på hva elevene tenker om den overordnede læreplanen og dens muligheter for å innfri den overordnede målsettingen om å skape miljøbevisste elever.

På spørsmål om elevene syntes fokuset på friluftsliv hadde gitt mersmak og om det var noe de kunne tenkt seg å gjøre mer av responderte elev9:

... jeg hadde ikke hatt så mye imot å ha gjort det de neste årene, fordi nå har vi gått på barne- og ungdomsskolen hvor vi ikke har gjort det i det hele tatt. Kanskje et par klasseturer, men ikke i kroppsøvingsfaget direkte. Men det hadde vært greit å fått litt inn nå, sånn at vi lærer til vi blir, skal ut i verden da, på en måte.

Elev9 sier at han gjerne kunne hatt friluftsliv videre i kroppsøvingsfaget. Det var felles konsensus om denne tankegangen. Han impliserer at han ønsker å lære til han skal ut i verden. En tolkning av dette utsagnet kan være at han virker å anse kunnskapen fra friluftslivsundervisningen som noe viktig han kan få bruk for senere. Elev10 utfyller: "... å lage bål og sånn er jo noe du kan få bruk for resten av livet. Du kommer ikke til å få bruk for, eh, pytagoras, når du jobber som butikkansatt." Det virker som elevene setter pris på undervisning innenfor friluftsliv i kroppsøving.

Videre stilte jeg elevene spørsmål om de anså kroppsøving som relevant for å lære om miljøbevissthet. Her var elevene delt i oppfattelsen. Elev10 svarer:

Jeg synes ikke det. Jeg synes kroppsøving burde være en avkobling fra den teorien vi lærer, og hva vi lærer om ulike ting. Så sånn kroppsøving er et fag man skal, eller jeg

synes i hvert fall at det skal, det skal være litt gøy å ha kroppsøving, at man skal få bevegde seg. Liksom sånn, at man lærer seg å bli miljøbevisst, da blir det sånn bare ett av de andre fagene som er sånn, kjedelig og bare teori.

Elev10 sier at han ikke ønsker teoretisk innlæring i kroppsøving for da blir faget likt andre fag i skolen. Det virker som han ikke synes teoretiske fag er gøy, da han sier han ønsker at kroppsøving skal være gøy. Videre beskriver han verdien av å bevege seg, som er kjernen i kroppsøving. Dette svaret, som hadde bred enighet i utvalget, viser at elevene ønsker at faget skal beholde sin praktiske karakter og at teoretisk innlæring om miljøbevissthet ikke hører hjemme i elev10 sin oppfattelse av faget. Elev14 følger opp:

Ja, for man kan se hvilke, hvilke konsekvenser det har for miljøet og innad i vårt samfunn, og, og i naturfagen. Jeg synes det burde passe naturfag, fordi man kan se på, eh, liksom, de ordentlige vitenskapelige konsekvensene da, for naturen.

Elev14 ønsker at dette skal være et fokus innenfor naturfag og argumenterer for det på bakgrunn av muligheten til å se de vitenskapelige konsekvensene. Dette gir en pekepinn på at elevene ønsker et fag som er praktisk anlagt og som ikke inneholder for mye teori. Det de kanskje ikke tenker over i intervju situasjonen er at noe av den læringen som foregikk utendørs i undervisningen bar preg av teori. Elevene fikk gjennomgått branntrekanten, de lærte hva som var brennbart virke og hva *sporløs ferdsel* er. Det er ikke sikkert de tenkte over dette som teoretisk innlæring, fordi de fikk prøve det i praksis rett etterpå, men det var innslag av teori i undervisningen. Det virker som elevene mener teori foregår på skolen og stillesittende i et klasserom.

Videre spurte jeg om de så noen sammenhenger mellom friluftslivsundervisning og miljøbevissthet. Elev9 svarte: *“Indirekte, hmm, indirekte sånn, man lærer indirekte å være miljøbevisste. Det er ikke sånn at du, de sier at her skal du ikke kaste søppelet, for det blir kjedelig.”* Elev9 snakker om indirekte læring gjennom friluftsliv. Han sier at han har lært, indirekte, gjennom undervisningen at man ikke skal kaste søppel. Det virker som han ikke ønsker en formaning om at man ikke skal forurense, men heller erfare dette selv. Dewey (2001) sier at den beste måten å lære på er gjennom erfaringer. Erfaringene og refleksjonen i intervjuet viser at elevene faktisk virker å ha lært om miljøbevissthet, selv om noen av de ikke ønsker at dette skal være en del av faget. Igjen nevnes ord som *kjedelig* om teoretisk innlæring. Den teoretiske innlæringen er her representert ved ”å bli fortalt hva du skal gjøre.”

Samtidig ble elevene fortalt hva sporløs ferdsel er og at det ikke skulle ligge igjen spor etter dem. Det kan virke som elev9, ubevisst, kun tenker over den erfaringen han hadde med å bedrive sporløs ferdsel. Teorien som er representert ved lærerens informasjon ser ut til å være innbakt i erfaringen og erfaringen bærer vekten av teorien fordi den har blitt erfart med kroppen. Man finner likheter i annen forskning omkring den implisitte læringen som elev9 uttrykker, hvor opphold i natur kan føre til sterkere tilknytning til naturen og mer miljøbevisste holdninger (Nisbet et al, 2009; Cheng & Monroe, 2012; Gurholt, 2014; Collado & Corralaliza, 2015). Innlæringen elevene fikk om sporløs ferdsel minner om den Kossack og Bogner (2011) presenterer i sin forskning. I deres studie fikk elevene en halv dags opplæring innendørs før de erfarte praktisk utendørs etterpå. De hevder på bakgrunn av dette at kombinasjonen av teori og praktisk erfaring ledet til elevenes opplevde miljøbevissthet (Kossack & Bogner, 2011). Selv om den teoretiske innlæringen i undervisningen ikke var av et stort omfang, kan det virke som elevene ikke oppfattet dette som teori og verdsatte den erfarte kunnskapen høyere.

I kapittel 1.5 i den overordnede læreplanen (2017) står det at elevene skal utvikle miljøbevissthet, respekt for miljøet og naturen, de skal kjenne til hvordan deres livsførsel påvirker natur og klima og at de skal få gode opplevelser i natur. Jeg valgte å lese opp kapittel 1.5 for informantene og lurte på hva de syntes om det. Elev9 svarte:

Jeg vet ikke om vi får nok, til vanlig, om få nok av det som stod, at vi skulle få en vilje, hva sto det, få vilje, få motivasjon eller noe sånt, til å ta vare på naturen. Og det synes jeg friluftsliv hjelper til sterkt.

Elev9 forklarer at han mener friluftsliv bidrar til å skape motivasjon for å ivareta naturen. Dette tankesettet kan springe ut fra undervisning, men kan også stamme fra andre mikrosystemer/mesosystemer (Imsen, 2010). Han virker å tillegge friluftsliv en verdi, og at opphold ute i naturen kan motivere han til å gjøre klima- og miljøbevisste valg. Han begrunner ikke hvorfor han mener dette, men ved å se på de tidligere framskrevne svarene virker den praktiske tilnærmingen i undervisningen å bygge relasjoner mellom elevene og naturen. Denne relasjonen kan føre til kjennskap med både nærnatur og naturen som helhet. Som tidligere forskning har vist kan denne kjennskapen virke som en katalysator for miljøbevissthet. Konsensusen i de tidligere spørsmålene har vært at man lærer konsekvensene og erfarer disse med kroppen, og dermed blir bevisst sine valg om natur og klima. Videre diskuterte elevene globale spørsmål om miljøbevissthet og klimakriser. Elev 3 sa følgende:

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

Elev3 resonnerer og virker å se en kobling mellom nærnatur og naturen (global) som helhet. Han trekker frem nærnaturen som en viktig arena, men også en mer global forståelse av at det som skjer med regnskogene kan påvirke oss negativt. Han viser implisitt til naturkjennskapen med sin personlige nærnatur og virker å bruke den som referanse for å forstå handlingsmønstre og hvorfor man handler miljøbevisst. Han sier at det ville vært mer støtende om det skjedde noe med stedene som han har minner fra eller hvor han føler seg tilknyttet. Videre stilte jeg spørsmål om de anså friluftslivsundervisningen som en måte å imøtekomme målsettingene fra den overordnede læreplanen. Elev13 svarer: *”Det føles ut som det er det vi har gjort. Det har gitt oss liksom kunnskap om hva vi, hvordan vi skal respektere naturen da.”* Elev13 oppsummerer opplegget og setter det opp mot føringene som trer i kraft i 2020. Basert på svarene til elevene kan man påstå at det ligger didaktiske muligheter innenfor friluftsliv når det gjelder å imøtekomme den overordnede læreplanens målsettinger. At eleven uttrykker at han har fått respekt for naturen gjennom undervisningen er interessant, og kan gi en pekepinn på noe flere personer kan ha opplevd eller kan oppleve. Samtidig virker nærnaturen å spille en mer sentral rolle, og det teoretiske perspektivet på læring virker å være lite verdsatt. Selv om flere av elevene utrykte at de ikke ønsket å jobbe med miljøbevissthet i kroppsøving, kom det likevel frem at de, gjennom undervisning, hadde utviklet en bedre forståelse for miljøbevissthet gjennom implisitt læring. Gjennom tolkningsfriheten i læreplanene virker det å ligge et didaktisk potensial knyttet til undervisning i friluftsliv.

7.0 Oppsummering og tanker om veien videre

Formålet med en kvalitativ studie å skape forståelse for et sosialt fenomen (Thagaard, 2018). Gjennom denne oppgaven har jeg etterstrebet å besvare problemstillingen min på en reliabel og valid måte. Med gjennomsiktighet i alle ledd har forskningsprosessen etterstrebet en åpen og gjennomsiktig prosess. Dette er viktige elementer som må på plass i en kvalitativ undersøkelse (Thagaard, 2018). Oppgavens målsetting har vært å besvare problemstillingen på en sånn måte at tolkningene av datamaterialet gir mening for leser.

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er strategisk valgt for å få frem dybden i deltakernes svar, for å besvare problemstillingen og for å vise kompleksiteten i tematikken. Den tidligere forskningen har dannet grunnlag for forståelse av fenomenet, men uten at det er direkte overførbarhet mellom tidligere studier og min studie. Studiene jeg viser til er i hovedsak internasjonale og er gjennomført i en kontekst som ikke direkte lar seg overføre – det norske skolesystemet og friluftsliv som et særnordisk fenomen gjør at en skal lese med forbehold. Gjennom nøye refleksjoner og overveielser er det sammenheng mellom det som i internasjonale studier omtales som ”outdoor activities” og friluftsliv. Dette gir studiene troverdighet og mulige indikasjoner på en trend, uavhengig av landegrenser.

I prosjektet benyttet jeg deltakende observasjon og fokusgruppeintervjuer for å generere datamateriale. På denne måten fikk jeg fyldig datamateriell. Analysen av dataene ble gjort i samarbeid med *min medforsker*, noe jeg mener har styrket studiens reliabilitet (Johannessen et al, 2010). Deretter ble det ferdig analyserte materialet kategorisert og fortolket. Fortolkningen ble gjort med bakgrunn i egen forforståelse, gjennom samarbeid med min medforsker og teoretisk rammeverk. Til slutt vil jeg oppsummere mine hovedfunn og peke på noen aktuelle problemstillinger i forlengelsen av disse.

7.1 Oppsummering av funn

I kapittel 2.3 og 2.3.1 presenteres og diskuteres miljøbevissthet i skolen. I et historisk perspektiv har det vært en betraktelig økning i fokuset rundt miljøbevissthet. I den overordnede læreplanen som skal gjelde fra 2020 er det et tydelig fokus på miljøbevissthet og det er blant disse målsettingene min problemstilling springer ut fra. I kapittel 3.0 diskuteres tidligere forskning og det synes å være en rekke fellestrekk mellom internasjonale og norske

studier. Fellestrekket bygger på en grunnleggende tro og overbevisning om at opphold i natur eller nærhet til natur kan vekke og skape miljøbevissthet. I enkelte av forskningsartiklene kommer det frem at opphold i naturen viser seg som en mulig katalysator for miljøbevissthet.

I kapittel 4.2 diskuterer jeg Deweys erfaringsbegrep og det er tydelig at elevene setter pris på en pragmatisk tilnærming til læring, og at refleksjonen i etterkant av opplegget gir et rikere læringsutbytte (se kapittel 6.3). I kapittel 6.4 diskuteres sporløs ferdsel. Her gir elevene uttrykk for at dette fokuset i undervisningen også kunne overføres til hverdagslivet. De hevdet at siden de hadde sett og opplevd naturen ønsket de heller ikke forurensning, selvfølgelig med individuell variasjon i svarene. Dette er gjenkjennbart i Nisbet et al (2009) hvor erfaringer og kjennskap med natur hevdes å kunne lede til miljøbevissthet. I kapittel 6.5 diskuteres elevenes forhold til natur gjennom deres verdisetting. Det er tydelig at elevene mener naturen er verdifull på grunn av ressursene som finnes der, men også på grunn av at den er ”dyrenes hjem.” Videre får jeg frem at enkelte elever så verdien av at naturen eksisterer, selv om man ikke kunne ta den i bruk. Det var også enkelte som ikke så noen verdi av naturen dersom de ikke kunne bruke den eller se den. Flere av elevene fremhever stillheten og roen i naturen som verdifull. I kapittel 6.6 diskuteres tilknytning til naturen i en ”personlig-sted-ramme.” Elevene gir uttrykk for at de verdsetter lokal og kjent natur mer enn den abstrakte og ukjente. Flere elever uttrykker at de ønsket å beskytte sin lokale natur mer enn den ukjente. Samtidig er det enkelte som trekker tråder mellom ukjent (global) og lokal natur og mener at deres tilknytning til lokal natur leder til at de også ønsker å bevare den ukjente. Denne tankegangen springer ut fra erfaringer ervervet i deres lokale natur. I kapittel 6.7 diskuteres opplevelser i og av natur som en faktor for miljøbevissthet. Elevene påpeker at gode minner, fine farger, fri fra stress og fravær av støy er faktorer som kan påvirke deres holdninger til naturen. De vil helst unngå at stedene der de har minner skal bli borte eller forsøples. I kapittel 6.8 diskuteres læreplanens posisjon og muligheter. Her gir elevene uttrykk for at de ønsker mer opplæring i friluftsliv, men samtidig at dette balanseres med andre aktiviteter. De mener at friluftsliv har gitt dem eksplisitt og implisitt læring som møter målsettingene fra den overordnede læreplanen (2017), men de er delt i svaret om de ønsker miljøbevissthet som eget fagområde i kroppsøving. På den annen side forklarer de at de føler at de har fått respekt for naturen gjennom opplegget og at deres samlede naturkjennskap (erfaringer med natur) kan være positivt med tanke på deres personlige forhold til miljøbevissthet. Da jeg avslutningsvis spurte elevene om hvordan vi kan skape miljøbevissthet for kommende generasjoner svarte flere at å skape tilknytning til naturen vil kunne være gunstig.

I kapittel 4.5 presenterer jeg Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell for å vise systemene som påvirker elevene. Det er ikke nødvendigvis slik at elevene har ervervet de tankene og svarene de gir i dette prosjektet på bakgrunn av undervisningen. Samtidig virker det plausibelt å hevde at flere av temaene som blir diskutert har overføringsverdi fra undervisningen. Elevene presenterer temaer som jeg ikke hadde forventet at skulle fremkomme og det er tydelig for meg at de har hatt mye implisitt læring gjennom undervisningen.

7.2 Hvordan kan friluftsliv i kroppøving bidra til miljøbevissthet blant elever i videregående skole?

Som et svar på problemstillingen viser mine resultater at elevene i fokusgruppene setter pris på det praktiske arbeidet innenfor friluftsliv. Den pragmatiske tilnærmingen og refleksjonene i etterkant virker å gi elevene mye implisitt læring. Ved hjelp av deltakende observasjon og fokusgruppeintervju fortolker jeg deres opplevelser, erfaringer, tanker, følelser og meninger. Det kan diskuteres om denne bevisstgjøringen av miljøbevissthet ville funnet sted hvis man ikke hadde gjennomført intervju i etterkant. Det er tydelig for meg at erfaringer med natur er viktig for at elevene skal føle seg tilknyttet naturen og at disse også kan lede til miljøbevissthet. Verdien av naturen svinger mellom nytteverdi og egenverdi og elevene virker å evne og se begge sider. En viktig faktor for elevene er at dyrene må ha et sted å leve. For at tilknytning til naturen skal forekomme er det viktig med lokal natur eller et sted man besøker flere ganger. Mitt datamateriale peker mot at erfaringer med natur gjennom friluftsliv er en av flere faktorer som kan påvirke elevenes miljøbevissthet. Jeg vil i lys av dette hevde at undervisning i friluftsliv har et stort potensial med tanke på å vekke og engasjere elevenes miljøbevissthet. Spesielt naturkjennskap, å se ting med egne øyne, prøve og feile, minner, følelser, opplevelser, verditenkning, sporløs ferdsel og læring i naturen virker å være viktige momenter for elevenes miljøbevissthet.

7.3 Veien videre

Tematikken omkring miljøbevissthet er dagsaktuelt, og mye tyder på at den vil bli enda mer aktuell i tiden som kommer. Elevene i skolen trenger kompetanse om dette temaet og det finnes få konkrete kompetansemål. Det hadde vært interessant å gjøre en større kvantitativ studie hvor en kartla hvilke kanaler som gir elevene innblikk i miljøbevissthet. Hvordan lærer

elevene om dette temaet og hvordan ønsker de å lære? Jeg håper at friluftsliv får en sentral plass i morgendagens læreplaner. Hvis dette blir tilfellet ville det vært interessant å undersøke om den nye overordnede læreplanen og de nye læreplanene imøtekommer sine målsettinger når det kommer til praktisert undervisning i friluftsliv.

Jeg håper dette prosjektet har bidratt med perspektiver på en lite utforsket tematikk i norsk skole. Det er min ambisjon at leser skal ha fått innblikk i ulike elevers tanker, følelser, meninger og erfaringer med undervisning i friluftsliv, med et eksplisitt fokus på miljøbevissthet.

... det gjør liksom at du tenker på naturen som ditt eget og da blir det sånn, okei, dette må jeg passe på. Det er jo på en måte noe som har med meg å gjøre.

(elev13)

8.0 Litteraturliste

Abelsen, K og Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier (1974-2014). *Journal for Research in Arts and Sports Education*. Vol 1, 2017, pp. 18-31.

Bahar, F og Sahin, E. (u.år). An Associational Research on Turkish Children's Environmentally Responsible Behaviors, Nature Relatedness, and Motive Concerns. *Science Educational International*, vol. 28 (2), 111-118.

Bakken, L. Ø. (2018). Greta (15) skulker skolen for klimaet. *NRK*. Hentet tolvte mars 2019 fra

<https://www.nrk.no/urix/greta-15-skulker-skolen-for-klimaet-1.14179684>

Berns, G. N og Simpson, S. (2009). *Outdoor Recreation Participation and Environmental Concern: A Research Summary*. Hentet sjette mai 2018 fra

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105382590903200107>

Braut, G.S. (2018). Bias i forskning. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 23.mars 2019 fra

https://snl.no/bias_i_forskning

Cheng, J. C og Monroe, M. C. (2012). Connection to Nature: Children's Affective Attitude Toward Nature. *Environment and Behavior*, 44, 31-49.

Collado, S og Corraliza, J. A. (2015). Children's Restorative Experiences and Self-Reported Environmental Behaviors. *Environment and Behavior*, vol. 47, s 38-56.

Dahle, B. (1994). *Nature. The True Home Of Culture*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Dalebø, G. (1996). ”Den opplevde barriereplan” Ein undersøking omkring implementering av friluftsliv i kroppsøving ved fire videregående skular. Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole.

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.

Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning (oversatt av B. Christensen). (Originaltekst utgitt i 1916). I: E. L. Dale (Red), *Om utdanning: Klassiske tekster*. (S. 53-66.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engelsen, M. B. (2014). *Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvingfaget?* Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Faarlund, N. (2015). *Friluftsliv – en dannelsesreise*. Oslo: Ljø Forlag.

Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Filosofi.no. (2019). *Pragmatismen*. Hentet 18. oktober 2018 fra <https://filosofi.no/pragmatismen/>

FN-Sambandet. (2018). *Klimaendringer*. Hentet 25. oktober 2018 fra <https://www.fn.no/Tema/Klima-og-miljoe/Klimaendringer>

Gurholt, K. P. (2014). Joy of nature, friluftsliv education and self: combining narrative and cultural-ecological approaches to environmental sustainability. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, vol. 14, nr. 3, 233-246.

Haslestad, K-A. (2002). På leting etter friluftsliv i grunnskolens læreplaner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 04, (vol 86). Hentet 30. Januar 2019 fra

https://www.idunn.no/npt/2002/04/pa_leting_etter_friluftsliv_i_grunnskolens_lereplaner

Helsedirektoratet. (2015). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. Hentet syvende januar 2019 fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>

Hverven, S. (2018), *Naturfilosofi*. Oslo: Dreyers Forlag.

Høyem, J. (2005). *Aktiv utøvelse av friluftsliv – et grunnlag for miljøbevissthet og miljørelevant adferd?* Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Imsen, G. (2010). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Infinitum Movement. (2018). *Hjemmesiden*. Hentet syvende august 2018 fra

https://infinitummovement.no/?gclid=EAIaIQobChMIImvuwsM_a3AIVxaSaCh0aYgGCEAAYASAAEgKeGvD_BwE

Jensen, B. B. (2002). Knowledge, Action and Pro-environmental Behaviour. *Environmental Educational Research*, 8:3, 325-334.

Johannessen, A, Tufte, P. A, Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. 3. Opplag 1991.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Læreplan for videregående opplæring. Kroppsøving*. Hentet 29. mai 2019 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

Kossack, A og Bogner, F X. (2011). How does a one-day environmental education programme support individual connectedness with nature? *Journal of Biological Education*, 46:3, 180-187.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Hentet femte mai 2018 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyelse innholdet i skolen*. Hentet 15. desember 2018 fra

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/>

Kvale, S og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teorityranni. *Norsk Pedagogikk*, 15(2), 88-96.

Laake, P, Olsen, B. R, Breien, H. (2008). *Forskning i medisin og biofag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Laird, S. G, Mcfarland-Piazza, L og Allen, S. (2014). Young children's opportunities for unstructured environmental exploration of nature: Links adults' experiences in childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2 (1), 58-75.

Lund, T. (2014). *Lærerens tilrettelegging for elevens læring i skolens friluftsliv*. Masteroppgave ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Lyngstad, I, Flagestad, L, Leirhaug, P. E, Nelvik, I. (2011). *Kroppsoving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsoving*. Hentet femte mai 2018 fra https://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf

Neumann, C. B og Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nisbet, E. K, Zelenski, J. M og Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale. Linkin individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 2009, vol 41, nr. 5, 715-740.

Norsk Ornitologisk Forening. (1994). *Norsk fugleatlas*. Hentet 26. april 2019 fra <http://www.birdlife.no/fuglekunnskap/fugleatlas/pdf/fossefall.pdf>

Norsk Senter For Forskningsdata. (u.år.). *Må jeg melde prosjektet mitt?*. Hentet første mai 2019 fra

<https://nsd.no>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nyman, H. (2016). Tomflaskene tar hevn i nye reklamefilmer. *Kampanje.com*. Hentet syvende august 2018 fra

<https://kampanje.com/reklame/2016/06/nar-tomflasken-hevner-seg/>

Næss, A. (1999). *Økologi, samfunn og livsstil*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.

Obery, A og Bangert, A. (2017). Exploring the Influence of Nature Relatedness and Perceived Science Knowledge on Proenvironmental behavior. *Education Sciences*, 7, 17.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa: Trådt i kraft syttende juni 1998. Sist endret første oktober 2018*. Hentet syvende januar 2019 fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Persvold, A. Z. (2018). implisitt. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 28. mai 2019 fra

<https://snl.no/implisitt>

Sagdahl, M. (2018). Etikk. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet femte februar 2019 fra

<https://snl.no/etikk>

Skei, H. H. (2017). Besjeling – litteratur. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet første mai 2019 fra https://snl.no/besjeling_-_litteratur

Skogen, K. (1999). *Another look at Culture and Nature: How Culture Patterns Influence Environmental Orientation among Norwegian Youth*. Oslo: NOVA – Norwegian Social Research.

Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sookermany, A. McD, Eriksen, J.W. (2007). *Veglederen. Et festskrift til Nils Faarlund*. Oslo: GAN Aschehoug.

St.meld. 40. (1986-1987). *Om friluftsliv*. Hentet 30. Januar 2019 fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1986-87&paid=3&wid=c&psid=DIVL483>

St.meld. 58. (1996-1997). *Miljøvernpolitikk for en bærekraftig utvikling – Dugnad for framtida*. Hentet femte mai 2018 fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-meld-nr-58_1996-97/id191317/

St.meld. 39. (2000-2001). *Friluftsliv – ein veg til høgare livskvalitet*. Hentet fjerde mai 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2000-2001-/id194963/sec1>

St.meld. 18. (2015-2016). *Friluftsliv. Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Hentet femte mai 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>

Teigen, K. H og Svartdal, F. (2018). hukommelse. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 14. mai 2019 fra

<https://snl.no/hukommelse>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Tjora, A. (2014). Aksjonsforskning. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 25. Mars 2019 fra

<https://snl.no/aksjonsforskning>

Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Tranøy, K. E. (2018). John Dewey. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet fjerde september 2018 fra

https://snl.no/John_Dewey

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fjerde mai 2018 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-meiningssokjande-mennesket/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fjerde mai 2018 fra

<https://www.udir.no/k106/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). Vurderingspraksis – vurdering for læring. Hentet tredje august 2018 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Læreplan i naturfag (NAT1-03)*. Hentet tredje januar 2019 fra

<https://www.udir.no/k106/NAT1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 28. Januar 2019 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>

Vilbli.no. (2019). *Studiespesialisering. Fag- og timefordeling*. Hentet femte januar 2019 fra

https://www.vilbli.no/nb/nb/no/studiespesialisering-fag-og-timefordeling/program/v.st/v.stusp1----_p2#kursKolonne1

Wattchow, B. & Brown, M. (2011). *The case for place*. I: B. Wattchow & M. A. Brown, A Pedagogy of place: Outdoor education for a changing world. (s. 51-76). Monash University Publishing.

Wiken, A.R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving?*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo. Hentet niende oktober 2017 fra

https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171703/MAS_ARW.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wilson, E. O. (1984). *Biophilia. The human bond with other species*. United States Of America: Harvard College.

Figurer

Figur 1: Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (Helsedirektoratet, 2015).

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Dette intervjuet handler om

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

Intervjuet varer i ca. én time.

Planen for intervjuet

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

Spørsmål

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

- Har naturen egenverdi?
- Hva forbinder dere med naturopplevelse?
 - Hva skal til for å få naturopplevelser?
 - Eksempel på naturopplevelser dere hadde i undervisningen?
 - Hvordan bidro friluftslivsundervisningen til naturopplevelser?
 - Hva gjør naturopplevelser med oss?
 - (Helse)
 - (Fysisk aktivitet)
 - (Bevegelsesglede)
 - (Miljøbevissthet)
 - (Samfølelse med natur)
 - (Egner kroppsøving seg som fag for arbeid med naturopplevelser?)
- Hva forbinder dere med miljøbevissthet?
 - (I forbindelse med naturopplevelser)
 - Tenkte dere på det i friluftslivsundervisningen?
 - (Skolens rolle)
 - (Egner kroppsøving seg som fag for arbeid med miljøbevissthet?)
- Er det forskjell på læring i natur og læring i klasserommet?
 - På hvilken måte?
 - (Om for eksempel natur)
 - Eksempler fra undervisningen?
 - (Om miljøbevissthet?)
 - (Nærhet)
 - (Førstehåndserfaring)
 - (Mangfold)
 - (Bruker flere sanser)
 - (Friere rammer)
 - (Mer rom for kreativitet)
 - (Vanskeligere å holde fokus)

- Har dere sett noen sammenhenger mellom det dere har lært i andre fag og det dere har erfart i friluftslivsundervisningen?
 - Natur
 - Klima og miljø

- Hva forbinder dere med sporløs ferdsel?
 - (Ikke sette igjen spor i naturen)
 - (Friluftsliv)
 - Gjelder det klima også?
 - Sporløs ferdsel for oss selv, eller for naturen sin skyld?

- Hva tenker dere om bruk av mobiltelefoner og for eksempel sosiale medier, i forbindelse med naturopplevelser?
 - Gjør det naturen mer tilgjengelig?
 - (Hjelpemidler)
 - (Deler opplevelsen)
 - Skaper det distanse og et mellomledd?

- Egner kroppsøving seg som fag for arbeid med naturopplevelser?
- Egner kroppsøving seg som fag for arbeid med miljøbevissthet?

- Hvis dere tenker over de kvalitetene ved friluftsliv vi snakket om tidligere og tema miljøbevissthet – dukker det opp noen tanker da?

Diskusjonsoppgaver

- «Gjennom opplæringen skal elevene få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet».
 - Hva tenker dere om sitatet?
- Dere får vite at det skal bygges boligblokker der vi hadde undervisning i høst og innover i skogen. Hvordan ville dere reagert?

Avslutning

- Har dere noe å tilføye til det vi har pratet om?
- Har dere noen spørsmål?
- Har vi noen spørsmål?
- Takk for at dere tok dere tid!



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

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – til elever

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

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

Fram til prosjektets slutt, 31.12.2019, vil prosjektgruppen og nevnte masterstudenter ha tilgang til personopplysende data. I forbindelse med elektronisk spørreskjema vil vi benytte det webbaserte verktøyet Questback.

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

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

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

Med vennlig hilsen

Kristian Abelsen, prosjektleder

Mail: kristian.abelsen@nih.no / Tlf: 97748642

Samtykke til deltakelse i studiet

Elevens navn: _____

Kjønn: _____ (Mann/Kvinne)_

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

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

Sted: _____ Dato: _____

Signatur: _____