



UiT Norges arktiske universitet

Idrettshøgskolen - det helsevitenskapelige fakultet

Naturopplevelser i skolen

En kvalitativ studie av ungdoms naturopplevelser, naturkontakt og forhold til natur

Marte Elise Rydland Havaas

Masteroppgave i idrettsvitenskap. IDR-3901. Mai, 2021.



Forord

Friluftsliv og naturopplevelser har vokst frem til å bli en viktig del av min hverdag. Få personer som kjente meg som 10-åring hadde nok trodd at jeg skulle ende opp med å trives best i skogen og på fjellet. Enda færre så vel for seg at jeg skulle skrive en masteroppgave om naturopplevelser. Etter hjemkomst fra flere år med innen- og utenlandsreiser fattet jeg interesse for den vakre naturen vi omgir oss med her i Nord-Norge. Nå kan jeg ikke forstå at jeg noen gang ønsket meg vekk fra dette stedet.

Det er paradoksalt at jeg i to år har tilbrakt mer tid inne for å skrive om naturopplevelser, enn jeg faktisk har fått være ute og oppleve. Derfor gleder jeg meg over å endelig sette punktum. Det har vært enda tøffere enn jeg hadde trodd å gjennomføre dette, og det hadde ikke vært mulig uten god støtte.

Mange fortjener en takk. Takk til veileder Inger Wallem Krempig, og biveileder Herbert Zoglowek for god hjelp og innspill til siste slutt. Takk til min gode venninne Mali for sin interesse for norsk grammatikk og korrekturlesing, ikke minst for å bevisse at jeg ikke kan kommareglene. Og selvfølgelig må jeg sende en takk til ungdommene som delte av sine erfaringer i intervjuene.

Fremfor alt fortjener familien min en stor takk. Takk for motiverende ord fra søsken, nevøer og nieser. Takk til min ektemann Antonio for at du har holdt ut. Takk til mamma som har satt alt til side for å støtte meg, og sørget for at forholdene har ligget til rette for avslutte studiet på best mulig måte.

Og ikke minst takk til min pappa, som har vært min store støttespiller i hele min oppvekst. Det er veldig trist at du brått gikk bort i januar, og dessverre ikke fikk med deg sluttresultatet.

Marte Elise Rydland Havaas,
Ballangen, mai 2021

Sammendrag

Denne kvalitative undersøkelsen har hatt som mål å avdekke hvordan ungdom opplever natur, og hvilken rolle programfag friluftsliv kan ha for deres naturopplevelser og forhold til natur. Ut over dette er det også interessant å undersøke hva naturopplevelse er for ungdommene, og hvilke kvaliteter ved naturopplevelsene som beskrives. Samt hvilken betydning naturopplevelser og naturkontakt har for ungdommene.

For å undersøke dette ble det ansett som hensiktsmessig å intervju ungdommer med stort innslag av friluftsliv i sin skolehverdag. Intervju av fem elever ved utdanningsprogram friluftsliv, danner slik grunnlaget for studiens datamateriale. For å analysere datamaterialet ble det benyttet teori om naturopplevelser, naturkontakt og utvikling av forhold til naturen. I tillegg ble den lokale læreplan, og overordnet del av ny nasjonal læreplan brukt for analyser.

Studien viser at ungdommene i stor grad deler forståelse av hva som er og ikke er en naturopplevelse. Begrepene hverdagslige og ekstraordinære naturopplevelser, kunne med bred enighet brukes som samlebegrep om naturopplevelsene. Begrepene baserer seg på at naturopplevelser ofte kan karakteriseres å være hverdagslige eller ekstraordinære, men likt er at begge nyansene har verdi som en naturopplevelse. Det ble videre avdekket fire ulike kvaliteter ved naturopplevelser som ble vektlagt hos ungdommene; opplevelse av naturens estetikk, opplevelse av mestring og meningsdanning, opplevelse av frihet og avkobling, og opplevelse av følelsesmessig tilknytning. Av disse er de tre førstnevnte kvalitetene særlig fremtredende hos ungdommene.

Studien viser at ungdommene opplever å blir påvirket av naturopplevelser og naturkontakt, i noe ulik grad. Felles for flere ungdommer er at de opplevde ekstraordinære situasjoner, som fremkalte en følelse av sensasjon og med tydelig brudd med hverdagen. Naturkontakt er for alle ungdommene beskrevet med positive følelser og aktiviteter. Blant annet opplever ungdommene å få økt motivasjon for gjentatt naturkontakt, men også som noe som ga motivasjon og økt produktivitet ved møte med skolearbeid. Slik benytter de naturen som et avbrekk for å gjenvinne konsentrasjon og produktivitet.

Studien viser også at ungdommene gir skolen en del av faktor for sitt forhold til natur. De fremhever varierte naturopplevelser gjennom skolen som kan være avgjørende for å bygge et forhold til natur. Ut over dette trekker ungdommene frem skolen som en faktor for deres miljøbevissthet. Videre oppgir ungdommene at de i stor grad ønsker å ta vare på naturen, og at de kan mye om hvilke miljøhensyn de bør ta. Ønsket om å ta vare på natur kommer ifølge noen av ungdommene som en direkte konsekvens av gode naturopplevelser.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	8
1.1 Problemstilling	9
1.2 Avgrensninger	10
1.3 Begrepsavklaring	10
1.4 Disposisjon for oppgaven	11
2. Friluftsliv i skole og utdanning	12
2.1 Friluftsliv i læreplanen	12
2.2 Lokal læreplan	13
2.1.1 Programfag	14
2.1.2 Valgfag	15
3. Teori	17
3.1 Naturopplevelse	17
Opplevelse av naturens estetikk	18
Opplevelse av mestring	18
Opplevelse av følelsesmessig tilknytning	19
Opplevelse av frihet og avkobling	19
3.3 Betydningen av naturkontakt	20
3.4 Forhold til natur	21
3.5 Oppsummering	22
3.6 Tidligere forskning på feltet	22
4. Metode	26
4.1 Vitenskapsteoretisk posisjon	26
4.2 Valg av design	27
4.3 Kvalitativt livsverdenintervju	27
4.3.1 Intervjuguide og prøveintervju	28
4.4 Informantutvalg	29
4.5 Gjennomføring av intervju	30
4.6 Forskerrollen og forforståelse	31
4.7 Bearbeiding og analyse	32
4.7.1 Transkripsjon av lydfiler	32
4.7.2 Analyse av det empiriske datamaterialet	32
4.8 Forskningsetiske hensyn	34
4.9 Betrachninger og overveielser av studiens kvalitet	35
5. Presentasjon og drøfting av funn	37

5.1 Naturopplevelse	38
5.1.1 Forståelse av naturopplevelse	38
5.1.2 Naturopplevelsens kvaliteter	41
Opplevelse av naturens estetikk	41
Opplevelse av mestring og meningsdanning	44
Opplevelse av frihet og avkobling	48
Opplevelse av følelsesmessig tilknytning	50
5.2 Forholdet til natur	51
5.3 Betydningen av naturkontakt	54
5.4 Det store klasserommet	57
5.2.1 Naturopplevelser	57
5.2.2 Læring i naturens klasserom	59
5.3.2 Miljøbevissthet	60
6. Konklusjon og veien videre	65
7. Referanser	69
8. Vedlegg	75
8.1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema	75
8.2 Intervjuguide	78
8.3 Godkjenning fra NSD	80

1. Innledning

Friluftsliv har gjennom generasjoner vært en viktig del av mange nordmenns hverdag. I begynnelsen var det en tradisjon hvor kunnskap om natur og friluftsliv ble nedarvet fra generasjon til generasjon. I løpet av 1800-tallet skjedde det en dreining hvor det kunne hende at mennesker tok turen ut i naturen uten at det var nødvendig grunnet arbeid eller andre ærend (Mytting & Bischoff, 2008, s. 16). Slik gikk hovedmålet med friluftsliv fra å være overlevelse til opplevelse. I dag er friluftsliv fortsatt svært populær både blant barn og voksne. Ifølge SSBs levekårsundersøkelse, går 9 av 10 barn og unge på tur, noe som er en økning siden 2013 (Dalen, 2021). I tillegg oppgir 9 av 10 nordmenn at de er interesserte i friluftsliv (Kantar TNS, 2017).

Når det gjelder naturopplevelser, kan det vitne om en økt betydning og oppmerksomhet i løpet av de siste årene. I Meld St 18 beskrives naturopplevelse og fysisk aktivitet som kjernen i friluftsliv (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 10). Ut over dette er friluftsliv en mulighet for å få både sanselige og fysiske opplevelser. Den tydelige vektleggingen av naturopplevelser i Meld St 18, er også et tema for den nye nasjonale læreplanen som ble innført fra høsten 2020. Den nasjonale læreplanens overordnede del er gjeldende for både grunnskoler og videregående skoler i Norge. Denne legger blant annet føringer for opplæringens verdigrunnlag og overordnede prinsipper. Fremhevet som et viktig punkt i opplæringens verdigrunnlag, er punkt *1.5 Respekt for naturen og miljøbevissthet* (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Her forankres det at skolen skal være en bidragsyter for at elever utvikler naturglede, respekt for naturen og miljøbevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Implisitt ligger det her en teori om at et forhold til natur også gjør at mennesket vil ønske å ta miljøbevisste valg.

Det skorter heller ikke på forskning som underbygger friluftsliv og naturopplevelsens mange helsegevinster. Blant disse er senket stressnivå, bedre immunforsvar og bedre helse på generelt grunnlag (Bratman, Hamilton, Hahn, Daily & Gross, 2015; Kurtze, Eikemo & Hem, 2009; Stigsdotter et al., 2011). Videre hevdes det i Meld. St. 18 at et aktivt friluftsliv kan gi den enkelte et forhold til naturen, som igjen kan medføre økt vilje til å foreta miljøvennlige valg (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 10).

Samlet kan vi, ut i fra Meld. St. 18 og overordnede dels verdigrunnlag og prinsipper, øyne en tydelig retning for både norske skoler, men også for det norske samfunnet. Disse dokumentene viser en tydelig politisk føring for friluftsliv og naturopplevelser.

Til tross for den flittige bruken av naturopplevelser i viktige dokumenter, og tydelig dokumenterte helseeffekter knyttet til dem, er det ikke like klart hva som faktisk ligger i begrepet. For å benytte seg av naturopplevelser som et medium for å skape et forhold til naturen, må først eksistere en felles forståelse av hvordan naturopplevelsen skapes og karakteriseres. Det legges en stor del av ansvaret for å utvikle naturglade og miljøbevisste voksne på skolen. Uten at vi nødvendigvis vet så mye om elevenes erfaringer med undervisningen som blir gitt i friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2017). I tillegg eksisterer det flere forskningsarbeid som hver for seg konkluderer med at friluftsliv gjennom kroppøvingen som gis i norsk skole, i stor grad varierer fra skole til skole (Moen, Westlie, Bjørke & Bjørkli, 2018; Leirhaug & Arnesen, 2016). Ut i fra dette vet vi tilsynelatende ikke nok om verken elevenes opplevelser av natur og friluftsliv i skolen, eller omfanget av undervisningen som blir gitt.

For at vi skolen skal klare å tilrettelegge for naturopplevelser og utvikling av et forhold til naturen, er det viktig å skaffe kunnskap på feltet. Dette har dannet grunnlaget for oppgavens problemstilling som nærmere beskrives i neste delkapittel.

1.1 Problemstilling

Målet med denne studien er å skape kunnskap om hvordan ungdom opplever natur, og hvilken rolle programfag friluftsliv kan ha for deres naturopplevelser og forhold til natur. Ut over dette er det også interessant å undersøke hva naturopplevelse er for ungdommene, og hvilke kvaliteter ved naturopplevelsene som beskrives. Samt hvilken betydning naturopplevelser og naturkontakt har for ungdommene. Derfor vil problemstillingen som ligger til grunn for denne oppgaven være:

Hvordan opplever ungdom natur, og hvilken rolle kan programfag friluftsliv ha for deres naturopplevelser og forhold til natur?

For å få innsikt i dette vil jeg vektlegge følgende aspekter:

1. Hva naturopplevelse er for den ungdom, og hvilke kvaliteter ved naturopplevelser som vektlegges
2. Hvordan ungdommene påvirkes av naturopplevelser og naturkontakt
3. Hvordan programfag friluftsliv har påvirket deres naturopplevelser, naturkontakt og forhold til natur sett i lys av målsettingen i læreplaner

1.2 Avgrensninger

Studien vil bruke kvalitative intervju av fem elever ved en videregående skole med friluftsliv som utdanningsprogram. Den videregående skolen er, gjennom sin forankring i friluftsliv, en god case for å belyse problemstillingen. Dette antas med bakgrunn i lokal læreplan, hvor det tydeliggjøres formål om naturopplevelser, respekt for natur og et høyt timeantall med undervisning i friluftslivsfag. Den videregående skolen vil forklares nærmere i kapittel 2.

1.3 Begrepsavklaring

Friluftsliv kan utfordrende å definere. Begrepet brukes ofte i både formelle og uformelle sammenhenger, og kan tidvis ha varierende betydning. Eksempelvis kan det være forskjell i begrepets betydning i nasjonale læreplaner, lover og dagligtale. For ordens skyld vil denne oppgaven basere seg på definisjonen av friluftsliv som fremkommer av St.meld.nr. 18 (2015-2016) som sier at friluftsliv er “Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse” (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 10). Det er verd å merke seg at denne definisjonen av friluftsliv legger naturopplevelse som en grunnstein i friluftsliv og motivasjon for utførelse.

Begrepet naturopplevelse er svært krevende å definere. Dette kommer av at en naturopplevelse vil kunne erfares ulikt fra person til person (Bischoff, 2012, s. 224; Østrem, 2021, s. 17). Det komplekse begrepet vil derfor videre redegjøres for i sin helhet i kapittel 3 (Teori).

1.4 Disposisjon for oppgaven

Oppgaven er bygd opp kronologisk slik at hvert kapittel har sin funksjon og skal lede frem til diskusjon av problemstillingen.

I kapittel 2 gis en generell oversikt over friluftslivets forankring, med fokus på naturopplevelser som en institusjonalisert del av skolesystemet. I den sammenheng gis det en kort gjennomgang av utviklingen av friluftslivets vektning i læreplanene i kroppsøving, og den lokale læreplanen for Friluftslivsfag. Videre vil jeg redegjøre for teorien lagt til grunn for drøfting og tolkning av informantenes utsagn. Dette gjøres med bakgrunn av teori og tidligere forskning innen forskningsfeltet. De metodiske valgene redegjøres for i kapittel 4, etterfulgt av drøfting av de empiriske funnene i et eget kapittel.

2. Friluftsliv i skole og utdanning

Siden naturopplevelser er sterkt knyttet til friluftslivet vil det være hensiktsmessig og gi en oversikt over friluftslivets utvikling, som har gått fra å være uorganiserte aktiviteter til å få plass i læreplaner. Spesielt vil jeg gå nærmere inn på den lokale læreplanen innen Friluftslivsfag. Det interessante å merke seg vektingen av naturopplevelsens rolle i læreplaner gjennom tidene.

2.1 Friluftsliv i læreplanen

Undervisning i friluftsliv har i all hovedsak blitt overlatt til kroppsøvfingsfaget. Kroppsøving har siden 1936 vært obligatorisk for alle grunnskolens elever. Og allerede siden Normalplanen i 1922, har vi kunnet lese om at læreren bør ta med elevene ut i naturen på utflukter. Målet med utfluktene skulle være å åpne elevenes øyne for den vakre naturen, og slik utvikle deres kjærlighet for naturen og landet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922, s. 74). Selv om friluftsliv ikke ble ordrett nevnt, hadde kroppsøvingen i 1922 mål av seg at elevene skulle ut i på kasseturer og gjøre aktiviteter i naturen. Hensikten med kroppsøving var å gi fysisk fostring, men også en dannende side som ga grobunn for de nasjonalromantiske følelsene hos elevene. Slik skulle de bli stolte av landets natur og muligheter. Siden dette har læreplanene endret seg i takt med samfunnets endrede behov og nytte av friluftslivets dannende side og bidrag til fysisk fostring.

I læreplanen av 2006 (LK06) fikk friluftsliv et eget hovedområde i kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). I den nyeste versjonen av læreplanen fra 2020 skal kroppsøvingen gjennom friluftsliv gi elevene kompetanse i å kunne ferdes i, og verdsette opphold i naturen. Som et eget kjerneelement finner vi “uteaktiviteter og naturferdsel” som gjelder for hele utdanningsløpet fra 1. trinn til og med Vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Sentralt for kjerneelementet er at elevene skal benytte seg av nærområder og utforsking av naturen, samt at naturopplevelser og trygg, bærekraftig ferdsel er viktig. Vi kan dermed se at i tillegg til at kroppsøvingen skal føre til fysisk aktivitet skal den også gi gode naturopplevelser for eleven gjennom friluftsliv. I Kunnskapsløftet 2020 opereres det med nye kompetansemål fra og med på mellomtrinnet (5. - 7. trinn) hvor de skal lære å gjennomføre turer og reflektere over egne naturopplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7). Som eget kompetansemål etter 2. trinn på videregående heter det at “Mål for opplæringa er at eleven skal kunne planlegge og gjennomføre utendørsaktiviteter til ulike årstider, der formålet er å ha gode

naturopplevelser” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10). Dette vitner om en forståelse og anerkjennelse av verdiene knyttet til naturopplevelser og at friluftsliv er mer enn *bare* fysisk aktivitet i naturen. Elevene skal lære å bli glad i naturen og få innsikt i dens storhet og menneskets avhengighet til den.

På videregående skole med studieretning idrettsfag har kanskje naturlig nok friluftsliv fått en ekstra vektning kontra studiespesialiserende retning. Kårhus (2016) skriver at landets første godkjenning for idrettslinje ble til i 1974 hvor målet ikke var å skape idrettsstjerner, men snarere å motivere til allmennutdanning senere. For å møte den økende fritiden og skoletrøtte ungdommer skulle idrettslinja være et godt alternativ for de idrettsinteresserte. Innlemmet i idrettslinja kunne vi også finne friluftsliv som eget element helt siden 1976 (Kårhus, 2016). Etter hvert ble studieløpet omgjort til å være et fullverdig 3-årig studie som skulle gi generell studiekompetanse på lik linje med andre linjer. Faget “Aktivitetslære” er obligatorisk for alle elever ved idrettsfag. Her finner vi friluftsliv som et eget hovedområde for faget i løpet av alle tre årene. I tillegg er det mulig for elever å velge friluftsliv som valgfag for første og andre studieår. Etter Kunnskapsløftet 2020 har naturopplevelsen blitt viet enda litt mer plass. I det obligatoriske emnet Aktivitetslære kommer også naturopplevelsen frem gjennom kjerneområdet Friluftsliv. Om dette står det at kjerneelementet “gjennom opphold og ferdsel i naturen, skal legge til rette for gode naturopplevelser og et bærekraftig friluftsliv” (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3).

2.2 Lokal læreplan

Den lokale læreplanen er underlagt den nasjonale læreplanens overordnede del som gjelder for både grunnskole og videregående. Den nasjonale læreplanen legger blant annet føringer for opplæringens verdigrunnlag og overordnede prinsipper. Av punktene i opplæringens verdigrunnlag er særlig ett punkt interessant for denne oppgaven. Som eget punkt i opplæringens verdigrunnlag finner vi punkt *1.5 Respekt for naturen og miljøbevissthet* (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Herunder menes det blant annet at undervisningen skal gis med hensikt å utvikle respekt for naturen og vilje til å ta vare på den.

Den gjeldende lokale læreplanen for Knut Hamsun Vgs. programfag friluftsliv ble utarbeidet i 2012. Dette dannet grunnlaget for et prøveprosjekt der et utdanningsløp med programfag friluftsliv ble etablert. Dette prøveprosjektet hadde oppstart høsten 2013, og skulle etter

planen være et forsøk som skulle gå over fem år (Sæther, 2018, s. 6). I Stortingsmelding 18 sies det at læreplanene i friluftslivsfag skal følge samme mal som for Idrettsfag, men at alle idrettsfagene byttes ut med friluftsliv (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 78). Slik gis det stort rom for både teoretisk læring og ferdighetsutvikling i friluftsliv. På samme måte som ved Idrettsfag, gir også Friluftslivsfag muligheten for å kombinere egne interesser med oppnåelse av generell studiekompetanse.

2.1.1 Programfag

Elevene ved Friluftslivsfag har programfagene *Friluftslivslære*, *Folkehelse og friluftsliv*, og *Turledelse og veiledning* som obligatoriske fag. I tillegg gis elevene mulighet til å velge mellom valgfagene *Friluftsliv aktiv*, og *Friluftsliv ressurs* som begge går over tre år. Hvert av fagene vekter 140 timer på årsbasis.

I formålet til faget *Friluftslivslære 1, 2 og 3* fremheves det at naturopplevelse er viktig i friluftslivet, og opplevelsesbasert læring derfor er sentralt (s. 2). Den gjennomgående målsettingen i læreplanen for programfaget er at faget skal føre til naturopplevelser gjennom opplevelsesbasert læring. Formålet med *Friluftslivslære 1, 2 og 3* er at “eleven skal lære de rammene som er lagt for utøvelse av friluftsliv både når det gjelder lover og regler, sosiale normer og naturens tålegrenser” (Knut Hamsun vgs., 2012, s. 2). Videre står det at hovedområdet kalt “Naturkunnskap” har som hensikt å gjøre eleven bevisst omkring miljøpåvirkning og naturvennlig ferdsel gjennom å være til stede i naturen. Programfaget skal også bevisstgjøre eleven omkring betydningen og innvirkningen friluftsliv har i et miljø- og samfunnsperspektiv (Knut Hamsun vgs., 2012, s. 2). I *Folkehelse og friluftsliv 1 og 2*, skal elevene lære hvordan friluftsliv kan benyttes i samfunnet for å øke aktivitetsnivået i befolkningen. Programfaget *Turledelse og veiledning* har som hensikt å gjøre elevene i stand til å organisere, planlegge, lede og vurdere friluftslivsaktivitet for grupper eller enkeltindivider med ulike forutsetninger innenfor rammen av sosial, kulturell og økologisk bærekraft (Knut Hamsun vgs., 2012, s. 9). Under har jeg valgt å nevne noen kompetansemål som underbygger formålene med fagene som er nevnt over.

- *Vise ferdigheter i ulike umotoriserte ferdselsformer i natur både sommer og vinter (Friluftslivslære 1)*
- *Bygge og overnatte i bivuakk/nødly ute sommer og vinter (Friluftslivslære 2)*
- *Drøfte hvordan utøvelse av friluftsliv belaster miljøet (Friluftslivslære 3)*

- *Drøfte utfordringer knyttet til universell utforming og miljøvennlig tilrettelegging (Folkehelse og friluftsliv 2)*
- *Planlegge, lede og vurdere en tur (Turledelse og veiledning)*

Kompetansemålene omhandler både fysisk aktivitet i naturen, planlegging, ferdighetsutvikling og bevisstgjøring omkring naturens tålegrenser. Sett i sammenheng med formålene til de ulike programfagene kan det leses at elevene etter tre års utdanning skal inneha et bredt spekter av kunnskap, erfaringer og refleksjoner rundt friluftsliv og naturopplevelser uavhengig av hvilket valgfag elevene velger for andre og tredje år.

2.1.2 Valgfag

Elevene har mulighet til å velge mellom to valgfag, der begge går over tre år. *Friluftsliv aktiv 1, 2 og 3* og *Friluftsliv ressurs 1, 2 og 3*. Valgfaget *Friluftsliv ressurs* har de samme tre hovedområdene for hvert år; høstingsferdigheter, naturkunnskap og kulturkunnskap. I *Friluftsliv aktiv 1 og 2* er hovedområdene basistrening aktiv og ferdighetsutvikling aktiv, mens det for tredje år tilkommer i tillegg hovedområdet veiledning aktiv.

I læreplanen til *Friluftsliv aktiv* nevnes det tidlig at naturopplevelsen står sentralt i friluftsliv, og derfor også fagets gjennomføring (Knut Hamsun vgs., 2012, s. 15). Opplæringen i *Friluftsliv aktiv* skal fremme naturopplevelse, utfordring, prestasjonsforbedring, spenning, glede og mestring. Slik skal elevene bli rustet til å oppnå ferdigheter og kunnskaper som kombinert kan føre til forbedret prestasjon med sikker ferdsel i naturen. All opplæring i faget skal basere seg på ikke-motorisert, naturvennlig ferdsel, og respekt for bærekraftig bruk og naturens tålegrenser. Sentralt i all opplæring som gis er fokuset på at naturopplevelser er et mål i seg selv. Faget *Friluftsliv aktiv* hovedområdene basistrening og ferdighetsutvikling de to første årene, mens de på tredje år har basistrening, ferdighetsutvikling og veiledning som hovedområder. Under har jeg valgt ut noen kompetansemål som viser omfanget av *Friluftsliv aktivs* målsetninger omkring naturopplevelser og miljøbevissthet.

- *Øve inn sentrale ferdigheter og gjøre funksjonell bruk av disse i utøvelsen av minimum én sommer- og én vinteraktivitet (Vg1)*
- *Trene med sikte på å forbedre ferdigheter i valgte aktiviteter og vise disse i praktisk utøvelse av valgte aktiviteter (Vg2)*

- *Drøfte forholdet mellom egen aktivitet og miljøvennlig atferd, sosiale og kulturelle normer (Vg1)*
- *Vurdere og drøfte tiltak for å redusere miljøbelastningen fra valgte aktiviteter (Vg2)*

I valgfaget *Friluftsliv ressurs* får elevene opplæring innen høstingsaktiviteter som jakt, fiske, fangst og sanking. Noen delmål for undervisningen er videreføring av de tradisjonsrike høstingsaktivitetene, balansert ressursforvaltning, økonomisk utbytte og en forståelse for samspillet mellom natur og menneske. I læreplanen i valgfaget fremkommer det at elevene skal eksponeres for naturopplevelser, utfordringen, glede, mestring og lyst til å viderefremme kunnskap (Knut Hamsun vgs., 2012, s. 11). Etter tre år med faget skal elevene ha tilegnet seg kunnskap om tålegrenser knyttet til natur, kultur og sosiale forhold og opplæringen skal slik fremme respekt og ansvarsfølelse for å ta vare på naturen. Dette blir tydelig fastsatt gjennom kompetansemålene i faget:

- *Vise ferdigheter i ulike høstingsformer (Vg1)*
- *Praktisere ferdigheter og vise målrettet bruk av terreng i ulike høstingsaktiviteter (Vg2)*
- *Praktisere og vurdere ferdigheter i valgte høstingsaktiviteter (Vg3)*
- *Gjøre rede for økologiske tålegrenser for høsting av aktuelle arter (Vg2)*
- *Vurdere bestander og foreslå konkrete tiltak for å påvirke utbyttet av aktuelle høstbare arter lokalt (Vg3)*

Kompetansemålene for begge valgfagene virker å ha en underbygget målsetning om at elevene skal gjøres bevisste over bærekraftig bruk og ressursforvaltning. Ut over dette kan vi også lese av kompetansemålene at elevene skal oppnå solide ferdigheter i ulike friluftslivsaktiviteter, bærekraftig utnyttelse av naturen, og ansvarsfølelse for å ta vare på naturen.

I lys av skolens lokale læreplan vil utsagn forsøkes knyttes opp til eventuelle kompetansemål, eller uttalte formål med studiets undervisning. Læreplanen har konkrete målsettinger om at eleven skal oppnå en relasjon til naturen, skape et ønske om å bevare naturen, og få naturopplevelser.

3. Teori

I dette kapitlet vil det argumenteres for teoretiske perspektiver og sentrale begreper med relevans for drøfting av det empiriske datamaterialet. Dette skal legge grunnlaget for en drøfting av funn senere i kapittel 5 “Drøfting av empiriske funn”.

3.1 Naturopplevelse

Innen teorier om opplevelse i naturen vil jeg trekke frem Gelters dimensjoner av opplevelse i friluftsliv (2010) og Hågvær & Støens forklaring av naturopplevelsens kvaliteter (1996, s. 15-26).

I Gelters (2010) teori ser vi at begrepene “slow experience”, “peak experience” og “flow experience” er essensielle. “Slow experience” handler om avbrekket og pustepausen fra den hektiske hverdagen vi opplever. Ved å ta denne pausen med saktegående aktiviteter i rolige områder, kan man ifølge Gelter gjenvinne energi til å fortsette det hektiske jaget. Rolige områder kan for eksempel være i naturen. “Peak experience” står i kontrast til “slow experience”, og er et forsøk på å forklare den sinnstilstanden hvor en opplever å være i komplett harmoni. Følelsen kan beskrives som en ut-av-deg-selv opplevelse, og nesten en overnaturlig følelse som står sterkt i kontrast med hverdagslivets opplevelser. Slike opplevelser skal kunne føre til en oppladning, avslapping og følelse av mening for individet. Begrepet “flow experience” blir av Csikszentmihalyi (1991) omtalt som sinnsstemningen hvor en opplever å gå fullstendig opp i sine handling, og kan karakteriseres som en flytzone. Til eksempel kan opplevelsen skje gjennom en balanse mellom evne og utfordring, kontroll og usikkerhet, og en følelse av at alt klaffer. Det øyeblikket man opplever dette, er en helt oppslukt av opplevelsen og aktiviteten. Å oppnå flow er ifølge Gelter mulig både gjennom slow og peak experience (Gelter, 2010).

Selv om det allerede er sagt at naturopplevelser er subjektive og derfor vanskelig kan defineres, vil jeg forsøke å operasjonalisere begrepet ved å bruke Bischoffs (2012) inndelinger av naturopplevelser, og Hågvær & Støens (1996) kvaliteter ved naturopplevelsen. Ifølge Bischoff (2012) omhandler ofte naturopplevelsene følelsesmessige, mentale og åndelige opplevelser (s. 194). Disse kan være både ekstraordinære og hverdagslige, de har lav grad av tilrettelegging, de gir en opplevelse av frihet, slektskap til natur og en opplevelse av selvet. Hågvær & Støen (1996) skriver om ulike kvaliteter naturopplevelser kan inneha (s. 15-26). De beskriver opplevelser i naturen som en mental fornyelse, og forsøker videre å

beskrive hva en kvalitet ved positive naturopplevelser kan være. Forfatterne lister opp kvaliteter som opplevelse av stillhet, naturkrefter, naturens skiftninger, andre livsformer, villmarksopplevelser, estetiske opplevelser, kroppslige opplevelser, opplevelse av mestring, frihet, eventyr og høsting.

Bischoff (2012) og Hågvar & Støen (1996) er innom flere av de samme momentene for hva en naturopplevelse kan være, og hvilke kvaliteter den kan ha. Med bakgrunn i dette vil jeg videre kategorisere naturopplevelsene slik:

Opplevelse av naturens estetikk

Mange søker naturen på grunn av naturens skjønnhet som vakre fjell, hav og fossefall. Det estetiske bildet av naturen preges av ulike årstider og naturkrefter. En opplevelse av årstidenes endringer og skiftende vær kan gjøre at opplevelsen varierer selv om turens rute er den samme. Slike opplevelser kan vise kontrastene i naturen, og mellom natur og kultur. Ifølge Hågvar & Støen (1996) kan opplevelsen av andre livsformer gi oss en form for berikelse og gjøre oss mer kunnskapsrik om andre levemåter, samt gi oss en dypere forståelse av sammenhenger i naturen (s. 20-21). Som Bischoff (2012) skriver beskrives ofte naturopplevelser i natur med lav grad av tilrettelegging, som betyr at det er fravær av anlegg og bygninger (s. 175). Således kommer det estetiske frem hvor naturen har en motsats til kulturen, som i dette tilfellet karakteriseres som bygninger.

Opplevelse av mestring

Mange mennesker søker opplevelse av mestring gjennom å utfordre naturens terreng. Ulike former for psykisk og fysisk krevende aktiviteter kan føre til en opplevelse av mestring og samtidig en kroppslig opplevelse. Følelsen av å kunne bruke kroppen til å bestige høye topper, navigere med kart og kompass, eller å mestre ulike situasjoner i uvær, kan gi mennesket en form for kroppslig og mental nytelse. En slik glede kan ifølge Hågvar & Støen (1996) tas med videre i hverdagen (s. 20). I tillegg kan oppdagerglede også gi mestringsfølelse. For mange er opplevelsen av å kunne oppdage nye steder, nye situasjoner og ny natur en motiverende faktor for å være i naturen.

Opplevelse av følelsesmessig tilknytning

I møte med naturen opplever mange en følelsesmessig, åndelig eller mental relasjon. En opplevelse av helhet. Det som Hågvar og Støen kaller for en opplevelse av natur som et fast holdepunkt i livet, kan ha sammenheng med tilknytning til et sted som er uforanderlig i en ellers raskt utviklende hverdag (Hågvar & Støen, 1996, s. 29). De skriver at det kan gi en trygghet å kunne vende tilbake til steder som ikke endrer seg med tiden. Dette sammenfaller med det Bischoff skriver om at naturopplevelsene påvirkes av menneskets tidligere opplevelser, og relasjon til naturen (Bischoff, 2012, s. 111). Dersom vi sier at naturopplevelsen kan forstås som en følelsesmessig tilknytning, blir det både en opplevelse av naturen og en opplevelse av selvet til samme tid. Dette har ifølge Bischoff sammenheng med at vi bevisst, og ubevisst, speiler det vi sanser og ser i våre tidligere erfaringer (Bischoff, 2012, s. 168).

Opplevelse av frihet og avkobling

En rekke statistiske undersøkelser har over tid konkludert med at mange søker naturen for å oppleve frihet og avkobling (Aasetre, Kleiven & Kaltenbo, 1994; Miljødirektoratet, 2020). Opplevelsen av naturens egen rytme og stillhet beskrives av Bischoff som en meditativ side av naturopplevelsen (Bischoff, 2012, s.149). Ved stillhet er det viktig å oppklare at det ikke dreier seg om fravær av lyd, men snarere tilstedeværelse av naturens lyder. Mennesket søker kontakt med sine indre refleksjoner og får et sansende nærvær til seg selv og naturen som omringer en. En opplevelse av en slik ro og stillhet hevdes å være mentalt oppbyggende, og kan skape balanse.

I doktoravhandlingen om stier, mennesker og naturopplevelser skriver Bischoff (2012) at naturopplevelser i stor grad påvirkes av individets tidligere opplevelser, forventninger til turen, og naturrelasjoner fra barndommen. Vi speiler det vi sanser og ser i våre egne tidligere erfaringer bevisst og ubevisst (Bischoff, 2012, s. 168). I beskrivelser av naturopplevelser skriver hun at de både kan omtales som hverdagslige og ekstraordinære. Kort oppsummert kan det konkluderes med at det eksisterer en stor variasjonsbredde når det kommer til innholdet i begrepet naturopplevelse. Med bakgrunn i dette, vil forskningsarbeidet ikke ta sikte på å oppdage en universell forståelse av begrepet, men snarere å forstå elevenes oppfatning av begrepet. Derfor fokuserer denne oppgaven på å avsløre hva elevene ilegger begrepet naturopplevelse, uten å begrense variasjonen i innholdet.

3.3 Betydningen av naturkontakt

Med naturkontakt menes opphold i naturen. Når jeg søker etter å forklare hvilken effekt naturkontakt har på mennesket er det hensiktsmessig å nevne teorier som omhandler menneskets forhold til naturen. Det finnes ulike teorier som forsøker å forklare forholdet mellom mennesket og naturen. Av de mest fremtredende teoriene finner vi Kaplan og Kaplans (1989) "*Attention restoration theory*". Teorien baserer seg på at naturen har en positiv effekt som kan medvirke til menneskets velvære.

I korte trekk handler Kaplan & Kaplans "*Attention restoration theory*" om at naturen kan hjelpe mennesket å konsentrere seg (Kaplan & Kaplan, 1989, s. 182-183). I følge teorien har mennesket to typer oppmerksomhet; en styrt oppmerksomhet, og en ikke-styrt oppmerksomhet. Med andre ord menes det at mennesket ikke har en ubegrenset evne til å holde oppmerksomheten rettet noe som i seg selv ikke er interessant. Etter en viss tid vil konsentrasjonen og oppmerksomheten bli svekket. I motsetning til den styrte oppmerksomheten, krever ikke den ikke-styrte oppmerksomheten noen form for anstrengelse. Denne formen for oppmerksomhet benytter mennesket seg av når oppmerksomheten fanges av noe interessant. Teorien om attention restoration theory viser til fire nøkkelkomponenter som skal føre til å gjenopprette oppmerksomheten. De fire kvalitetene er; 1. Being away (unnslippelse) som omhandler følelsen av å ville bort fra sine egne tanker og bekymringer. Som Kaplan & Kaplan skriver kan dette bety at en trenger å komme seg vekk, men at det er like viktig å tenke på hvor en kommer fra (Kaplan & Kaplan, 1989, s. 177). Det kan handle om å være fysisk eller mentalt et annet sted, som til eksempel i naturen som kan gi muligheten for å få et avbrekk fra hverdagen. 2. Fascination (fascinasjon) som handler om å være oppslukt, og holde oppmerksomheten av naturen uten at det krever noen innsats. Dette kan til eksempel være fascinasjon over skyer, solnedganger eller løv i vinden. Fascinasjonen kan være så sterk at det ikke lenger er rom for at en kan fokusere på andre ting samtidig. 3. Extent (utstrekning) refererer til den vekkede nysgjerrigheten for å utforske naturen, og opplevelsen av å være en del av noe større. Følelsen av å være del av naturen kan være i flere nivåer, både gjennom konkrete opplevelser av tilhørighet ute i naturen, men også på en mer abstrakt måte hvor en føler tilhørighet til den større verden. 4. Compatibility (forenlighet) det å føle nytelse og samsvar mellom den indre motivasjonen, og muligheten for å faktisk gjøre det en ønsker å gjøre. Teorien peker på at mange opplever å ha lettere for å fungere i

naturlige settinger, fremfor mer siviliserte settinger, og går i retningen mot at det kan ha noe med menneskets evolusjon å gjøre. Kaplan & Kaplan (1989) er tydelige på at det eksisterer andre måter enn opplevelser i naturen som kan føre til at oppmerksomheten gjenopprettes, men at naturen sannsynligvis best kan føre til denne gjenopprettingen. Akkurat dette har også blitt undersøkt av andre forskningsarbeid. En doktoravhandling undersøkte hvilken naturkontakt som var best egnet for å forbedre kognitive evner. Det ble konkludert med at direkte eksponering for natur kunne gi økt oppmerksomhet, og samtidig også mer positive følelser (Lauman, 2005). Lignende funn eksisterer også i andre studier (Hartig, Evans, Jamner, David & Gärling, 2003).

3.4 Forhold til natur

I Meld. St. 18 (Friluftsliv - Natur som kilde til helse og livskvalitet) hevdes det at friluftsliv kan gi den enkelte et forhold til naturen, som igjen vil føre til at personen gjør at personen ønsker å ta miljøbevisste valg (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 10). Kals, Schumacher & Montada har gjort en studie hvor de fremmer teorien om “emotional affinity” - den emosjonelle forbindelsen mellom den naturlige verden som en del av hvordan mennesket ser på seg selv (Kals, Schumacher & Montada 1999). Dette hevdes å komme av en direkte opplevelse med natur. Videre brukes teorien til å forklare miljøbevisste handlinger. Müller, Kals & Pansa (2009) gjorde oppfølgende studier knyttet til teorien om emotional affinity, og fant støttende funn hvor en emosjonell forbindelse til naturen var signifikant for å måle deltakernes ønske til å ta miljøbevisste valg. Også andre har undersøkt teorien, med funn som kan være bekreftende (Ito, Leung & Huang, 2020; Richardson, Cormack, McRoberts & Underhill, 2016; Rosa, Profice & Collado, 2018; Whitburn, Linklater & Abrahamse, 2019). Videre eksisterer forskning som tilsier at den emosjonelle forbindelsen til naturen spiller større rolle enn kunnskap om naturen for miljøbevisste valg (Ito, Leung & Huang, 2020). Liknende om den emosjonelle forbindelsen kan knyttes til Næss’ økosofi. Ifølge Næss vil mennesket gjennom forståelse for sitt samliv og andre arter, kunne vise større omhu for naturen og dens mangfold (Næss, 1991, s. 278).

I teorien om emotional affinity legges det til grunn at opphold i naturen, eller naturkontakt, kan føre til en relasjon mellom individ og natur. Ulike forskere har konkludert med at det er mulig at naturkontakt kan føre til en relasjon til naturen, som da, ifølge teorien, videre kan føre til miljøbevisste valg. I tillegg eksisterer det litteratur som indikerer at aktiviteter som

dreier seg om kontakt med, meningsdanning om, følelsesmessig relasjon til, estetisk skjønnhet og medfølelse med naturen kan være veier som fører til utvikling av relasjonen til natur (García, Caballo & Varela, 2020; Lumber, Richardson & Sheffield, 2017). Det fremheves at overfladisk kunnskap om naturen ikke har like god effekt for å bygge relasjon til naturen som direkte naturkontakt har (Lumber et al., 2017). Med andre ord hevdes det at kunnskap om naturen kan ha en effekt for utvikling av forholdet til natur, men det er tydelig at det viktigste er direkte opplevelser av og med naturen.

3.5 Oppsummering

Innledningsvis ble det nevnt at begrepet opplevelse er vanskelig å definere konkret. Dette kommer av at en opplevelse kan være ulik for to individer som opplever samme situasjon. Hva en naturopplevelse er og ikke er, vil i dette forskningsarbeidet ikke defineres med klare rammer, ettersom teori på feltet indikerer at det eksisterer en stor variasjonsbredde innen begrepets innhold. Hvorvidt naturkontakt har effekt på elevene vil analyseres med bakgrunn i teori som hevder at naturkontakt fører til en mental gjenoppbygging. Informantenes relasjon til natur vil analyseres i lys av teori om at kontakt med naturen fører til en emosjonell relasjon til naturen. I tillegg fokuseres det på å avdekke om en eventuell relasjon til naturen kan føre til bevisstgjøring omkring spørsmål av miljøhensyn.

3.6 Tidligere forskning på feltet

Gjennom et innblikk i tidligere forskning har jeg valgt å fokusere på noen studier som er relevant for oppgaven. Å finne litteratur om barn og ungdoms opplevelser og erfaringer med friluftsliv og naturopplevelser i skolen skulle vise seg å være tidvis utfordrende. Gjennom eksisterende forskning tegnes et variert bilde av ungdommers naturopplevelser og friluftsliv, men det kan late til at det er mangel empirisk dokumentasjon på elevers opplevelser i forbindelse med undervisning. Litteraturstudien gjennomført av Abelsen & Leirhaug (2017) inkluderte totalt 24 studier hvorav 18 av studiene var master- og hovedfagsoppgaver. Forfatterne konkluderte med at hovedtyngden av empirisk materiale er eksisterende masteroppgaver og konkluderte videre med at det ikke fantes nok empirisk forskningsbasert kunnskap om elevenes erfaring av norsk skoles friluftslivsoptøring.

I dette studiet vekket særlig rapporten til Sæther (2018) interessen for å undersøke videre aspektet naturopplevelser ved undervisningen i ved utdanningsprogram friluftsliv. Sæthers

(2018) foreløpige sluttrapport konkluderte med at elevene er godt fornøyde med det pedagogiske tilbudet og at de lærer mye både om friluftsliv og om seg selv. I rapporten ble også lærere ved skolen intervjuet, og det kom frem at de er tilfredse med arbeidshverdagen, samt at de er godt kvalifiserte. I tillegg viste rapporten at Friluftslivslinja har et lavt frafall og har gode karakterer sammenlignet med andre studielinjer. Et interessant funn er at lærerne, ifølge Sæther (2018), ofte avdekker mangler i elevenes friluftslivskompetanse som de ifølge læreplanen i kroppsøving skal ha etter 10. trinn. Lignende funn har blitt avdekket i andre forskningsarbeid (Abelsen & Leirhaug, 2017; Moen, Westlie, Bjørke & Bjørkli, 2018, s. 79). Moen et al. (2018) gjennomførte en større kartlegging av kroppsøvingfaget som tok for seg flere områder av faget, deriblant friluftsliv. Studien hadde 3226 deltakere fordelt på 5. til 10. trinn og fra skoler over hele Norge. Funnene indikerer at det er store forskjeller mellom elevenes opplevelser av timeantallet som prioriteres til friluftsliv. Leirhaug & Arnesen (2016) undersøkte samme tematikken på henholdsvis barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Ifølge Leirhaug & Abelsen oppgir kroppsøvingslærere at de ofte føler seg kompetente nok til å gjennomføre undervisning i friluftsliv, men at de likevel oppgir å sjeldent bruker kroppsøvingstimene til friluftsliv. I ungdomsskolen oppgir bare 13,7 % av lærerne at de bruker mer enn 10 timer per år på friluftsliv. Dette funnet kan være en pekepinn på grunnen til Sæthers funn om manglende friluftslivskompetanse (Sæther, 2018).

Ulike studier har blitt gjort med fokus på ungdommers forhold til friluftsliv og natur. Gurholt (2014) undersøkte ungdommers forhold til, og opplevelser med naturen og friluftsliv. Om lag 200 ungdommer ble gitt i oppgave å skrive et essay om sine personlige opplevelser og erfaringer med natur og friluftsliv. De fleste essayene dro frem elevenes forhold til naturen og friluftsliv fra deres oppvekst og pekte på hvor heldige de hadde vært med tilgang på naturopplevelser i nærområdet. Mange vokste opp i familier som ofte benyttet seg av naturen for sinking av sopp og bær eller for generelle turer i skog og mark til fots og på ski. Selv om enkelte hevdet å ha et dårlig forhold til disse familieutflyktene på ski viste mange til å senere ha et endret forhold til friluftsliv og naturen. Et fåtall henviste til friluftsliv i skolen som en del av deres kunnskapsgrunnlag, noe som ikke samsvarer med friluftslivets forankring i skoleverket. Jevnt over var ungdommene samstemte i at naturen betyr mye, men naturen og opplevelsene rundt den varierte.

Gurholts (2014) betraktninger fra ungdommers essays førte forfatteren videre til å gi et foredrag på konferansen for Forskning i friluft 2015. I foredraget med tittelen “Friluftsliv i fremtidens skole” forsøker Gurholt (2015) å gi svar på hvorfor og på hvilke måter naturopplevelser og friluftsliv kan benyttes som en anbefalt metode for å på best mulig måte forberede elever til livet både i og etter fullført skolegang. Gurholt viser til at turer i natur krever blant annet at alle tar ansvar og viser omsorg både for andre og for naturen i seg selv. Dette er elementer i friluftsliv som er tverrfaglige og kan strekke seg inn i flere kompetansemål i fag utover kroppsøving. Dette sammenfaller med Sæthers rapport som viser til at elevene både lærer om friluftsliv, men også om sosiale relasjoner og om seg selv (Sæther, 2018, s. 22). Slike funn har også blitt dokumenterte i andre forskningsarbeid (Grimeland, 2016; NOU 2015: 8).

Grimeland konkluderer i sitt arbeid at friluftsliv er godt egnet til å oppnå bredere kompetanse enn hva selve læreplanen for kroppsøving søker til (Grimeland, 2016). Friluftsliv kan gi forutsetninger for utvikling av sosial kompetanse og helhetlig læring. I tillegg setter Grimeland undervisning i friluftsliv som et velegnet grep for å sørge for at eleven utvikler et forhold til naturen og dermed også et ønske om å ivareta naturen. Ludvigsen-utvalget ble i 2013 gitt i oppgave av Kunnskapsdepartementet for å kartlegge hvilken kompetanse og behov som ligger i fremtidens skole (NOU 2015: 8). Som ekspertutvalg ble det nedfelt en gruppe som skulle avgjøre kroppsøvingens fremtid. Borgen, Gurholt & Engelsrud (2015) kom med tilsvar til rapporten og kom frem til at blant de framtrede emnene i kroppsøving ble særlig friluftsliv trukket frem. I samsvar med Grimeland (2016), Gurholt (2015) og Leirhaug, Grøteide, Høyem & Abelsen (2020), konkluderte ekspertutvalget at friluftsliv kan være velegnet for å skape engasjement for naturen, og for å utvikle kompetanse om sosiale relasjoner og om en selv. Leirhaug et al. (2020) gjennomførte en studie som hadde som formål å undersøke erfaringen til elever med friluftslivsundervisning som en del av kroppsøvingfaget. Ett av momentene de ønsket å si noe om hvorvidt 12 timer friluftslivundervisning kunne lede til at elevene oppdaget naturen og opplevde mestring. Videre ble dette satt i sammenheng med evnen til å kritisk reflektere over egne handlingsvalg i miljø- og klimautfordringer. Avslutningsvis konkluderer forfatterne med at det med 12 timer friluftslivsundervisning kan føre til at elevene inspireres til å reflektere kritisk over sine handlingsvalg omkring miljø- og klimaspørsmål.

Den aktuelle videregående skolen har siden 2013 hatt et pågående forsøk av friluftsliv som utdanningsprogram. Utdanningsprogrammet tilrettelegger for at elevene ved siden av tilegnelse av generell studiekompetanse også skal oppnå solid praktisk og teoretisk kunnskap innen friluftslivets aspekter. I 2018 ble det gjort en foreløpig sluttrapport som tok opp ulike aspekter for å kunne vurdere utdanningsprogrammets videre skjebne (Sæther, 2018). Aspektene som vektlegges i rapporten omhandler frafall, rekruttering, relevans og tilgjengelighet av læremidler, og spredningseffekt av kompetanse i utdanningssystemet. Læreplanen til utdanningsprogrammet konstaterer viktigheten av naturopplevelser innen de ulike programfagene hvor opplæringen blant annet har som mål å fremme naturopplevelser og at grunnet naturopplevelsens fundamentale grunnstein i friluftsliv står opplevelsesbasert læring sentralt. En omfattende rapport gjennomført av Sæther (2018) inneholder blant annet intervjuer av elever for å skape forståelse av deres erfaringer med utdanningsprogrammet. Men rapporten betraktet ikke hvilke naturopplevelser elever har hatt eller erfaringen av disse i utdanningsprogrammet.

Denne oppsummeringen av forskningsfeltet antyder at elever i den norske skolen ofte har et begrenset timetall med mulighet til å oppnå kompetanse i friluftsliv (Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018). Dette på tross av hvor viktig friluftsliv viser seg for å oppnå utvikling utover spesifiserte kompetansemål og til å utvikle en relasjon til naturen (Borgen et al., 2015; Grimeland, 2016; Gurholt, 2015; Leirhaug et al., 2020). I tillegg kan det late til at vi rett og slett ikke vet nok om hvordan elevene erfarer sin undervisning i naturen (Abelsen & Leirhaug, 2017). Med utgangspunkt i forskningen som finnes antas det å eksistere et hull i debatten om hvordan ungdom opplever natur, og rollen skolens friluftslivsundervisning spiller for deres naturopplevelser og naturkontakt. Hva som skal til for å utvikle et forhold til naturen har vært et tema for tidligere forskningsarbeid. Cleary, Fielding, Murray & Roiko (2018) undersøkte hvorvidt naturopplevelser kunne assosieres med et forhold til natur. Funnene konkluderte med at både naturopplevelser i barndommen, og i voksen alder kunne føre til en følelse av tilknytning til naturen. Hvorvidt elevene ved Friluftslivslinja i fremtiden vil ha et nært forhold til naturen, kan vi ikke konstatere akkurat nå. Likevel kan det tenkes at, dersom vi tror på tidligere forskning, at de sannsynligvis vil fortsette å ha et lignende forhold til naturen.

4. Metode

Hensikten med dette metodekapitlet er å gi innsikt i forskerens vitenskapsteoretiske posisjon, samt beskrivelser av metodevalg og metodisk fremgangsmåte som ligger til grunn for denne oppgaven. Avslutningsvis tar kapitlet for seg en gjennomgang av gjennomføring av transkripsjon og analyser som ble brukt i oppgaven.

4.1 Vitenskapsteoretisk posisjon

Vitenskapsteori dreier seg om hva virkeligheten, og kunnskap om virkeligheten egentlig er. Vitenskapsteoretisk virkelighetssyn (ontologi) og kunnskapssyn (epistemologi) legger rammene for operasjonalisering av problemstillingen, og medvirker til å holde den innenfor en nøye utprøvd teoretisk ramme av ontologiske og epistemologiske utgangspunkt (Brottveit, 2018, s. 12; Postholm, 2010, s. 20-25).

I dette forskningsarbeidet anses fenomenologisk hermeneutikk som det mest hensiktsmessig. Jeg er av den oppfattelse at fenomenologi og hermeneutikk må gå hånd i hånd for å skape et fruktbart resultat. Jeg velger derfor å plassere meg innenfor det hermeneutiske- og fenomenologiske vitenskapsparadigmet. I fenomenologi er forskeren interessert i å forstå menneskelige begivenheter ut ifra deres egne subjektive perspektiv (Thornquist, 2018, s. 106). Begivenheten av det å være i naturen og oppleve den gjennom sine egne erfaringer, er det interessante for fenomenologen i meg å avdekke. Enkeltmenneskets meningsunivers er avgjørende for hvordan de forholder seg til naturen gjennom et førstepersonsperspektiv (Thornquist, 2018, s. 207). Fenomenologien har med andre ord sitt utgangspunkt i informantens opplevelse, og forskerens forsøk på å oppnå forståelse og tolkninger ut ifra egen forståelsesramme og teoretiske briller. Gjennom en fenomenologisk tilnærming er studiens mål å illustrere hvordan elevene opplever fenomenet naturopplevelser i sin livsverden. Livsverden betyr i et slikt perspektiv “den verden vi lever til daglig, og som vi har umiddelbar fortrolighet til og erfaring med” (Thornquist, 2018, s. 104-105). Dette forskningsarbeidet vil i tillegg ha en hermeneutisk tilnærming, hvor målet er å fortolke mening av fenomenet gjennom det man ser, leser og hører (Brottveit, 2018, s. 32). Derfor er studiens fokus at informantene selv får sette ord på, og forklare egne naturopplevelser. Slik vil informantenes beskrivelser være noe som videre lar seg fortolke av meg som forsker. Gjennom den hermeneutiske spiral er målet å komme til en best mulig forståelse gjennom en dynamisk erkjennelsesprosess mellom del og helhet. Den kontinuerlige prosessen handler om

at helhetsforståelsen setter delene i et nytt lys, og som igjen kan skape en ny forståelse av enkeltdelene, som videre påvirker forståelsen av helheten (Thornquist, 2018, s. 171). I dette forskningsarbeidet vil det også innebære en form for dobbel hermeneutikk, hvor jeg forsøker å fortolke den virkeligheten eller opplevelsen som først har blitt fortolket av informantene. Slik muliggjøres det for forskeren å nærme seg forståelse basert på kontekst, og egen forståelse av fenomenet. Dobbelt hermeneutikk brukes av Giddens for å forklare at forskere på den ene siden må forholde seg til at informantene selv har bestemte oppfatninger og fortolkninger, som allerede er fortolket av dem selv (Giddens, 1993). På den andre siden må forskeren reflektere over informantenes fortolkninger innenfor et vitenskapelig språk, ved hjelp av teoretiske begreper (Thornquist, 2018, s. 246-247).

4.2 Valg av design

Ifølge Postholm innebærer det å forske kvalitativt å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010, s. 17). I tillegg krever kvalitativ forskning at forskningsdesignet gir grunnlag for fleksibilitet og åpenhet for endringer i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 55). Problemstillingens ordlyd krever en kvalitativ tilnærming, hvor målet er å fange opp meninger og opplevelser som ikke kan måles. Prosjektets eksplorerende problemstilling er sensitiv for uventede forhold, og at få enheter gir svar med mange variabler. Et forskningsdesign inneholder ifølge Thagaard (2013, s. 55), den faglige konteksten for en beskrivelse av undersøkelsens hvem, hva, hvor og hvordan. Forskningsprosjektets design falt naturlig på et induktivt og intensivt design, hvor målet var å la informantene gi inngangen fra empiri til teori. Studiets design har rot i et single-case design, som har som hensikt å få frem det unike med informantens situasjon. I en case-studie retter forskeren analysen mot én eller flere enheter. Slike studier defineres som intensive undersøkelser på grunn av at de tar for seg et fåtall analyseenheter (Thagaard, 2013, s. 56).

4.3 Kvalitativt livsverdenintervju

Valget for metodeinnsamling falt på kvalitative, semistrukturerte livsverdenintervju. Denne typen intervju ble brukt på bakgrunn av at det er regnet for å være særlig egnet når hensikten er å forstå temaer fra dagliglivet, ut ifra informantens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Grunnet at informantene har daglig undervisning som har hovedvekt på friluftsliv og naturopplevelser, grunnlegges det at det er formålstjenlig å gjennomføre semistrukturerte livsverdenintervju. Intervjuene er ikke en åpen samtale mellom

to likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som kontrollerer og setter rammene for samtalen. Hensikten med et livsverdenintervju er å innhente beskrivelser om den intervjuedes livsverden, for å kunne fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Slik stod informantene fritt til å fortelle om sine erfaringer innen temaet, uten at samtalen mistet fokus. Hensikten med intervjuene var å søke innsikt i informantenes fortolkninger av fenomenet naturopplevelser, naturkontakt og skolens rolle i deres friluftsliv og naturopplevelser. Detaljene rundt gjennomførte intervjuer vil nærmere beskrives senere i kapitlet.

Intervju-materialet ble analysert gjennom bruk av fenomenologisk reduksjon, og må forstås gjennom de teoretiske rammene som ble gjennomgått i teorikapitlet. En fenomenologisk reduksjon innebærer at forskeren forsøker å sette sin vitenskapelige forhåndskunnskap i parentes, for å fordomsfritt kunne forstå informantenes beskrivelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

4.3.1 Intervjuguide og prøveintervju

Som en del av forarbeidet til de semistrukturerte livsverdenintervjuene ble det konstruert en intervjuguide for å sikre intervjuets struktur under gjennomføring. Intervjuguiden satte strukturen for intervjuene. Innholdet i intervjuiguiden var typisk for semistrukturerte intervju, hvor den bestod av faste hovedspørsmål, men samtidig ga rom for oppfølgingsspørsmål. Slik ble det lagt til rette for å frem flere nyanser og bredden i meningsinnholdet, uten å miste muligheten for å trekke inn uforutsette og interessante emner som dukket opp (Brottveit, 2018, s. 89-90; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170; Thagaard, 2013, s. 101).

Spørsmålene i intervjuguiden var åpne for å gi muligheter for refleksjon og ulike svar. Målet var å gjøre det enkelt for informantene å forstå spørsmålene, samtidig som at spørsmålene ikke ble *for* spesifikke (Bryman, 2016, s. 472; Thagaard, 2013, s. 103). Intervjuguidens spørsmål begynte med oppvarmingsspørsmål for å få i gang samtalen, og at informanten skulle bli trygg. Videre kom refleksjonsspørsmål med nedskrevne oppfølgingsspørsmål. Disse spørsmålene vektla at informanten skulle få tid og rom til å reflektere over intervjuets hovedtema. Oppfølgingsspørsmål som ikke var nedskrevet fra før, men kom løpende basert på informantens svar, ga mulighet for dypdykk i bredden av meningsinnhold hos informantene. Intervjuguidens struktur fulgte slik en traktmodell, som etter sigende kan frembringe trygghet for informanten, og gi oppriktige svar (Befring, 2015, s. 75; Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 162-167; Thagaard, 2013, s. 110-111). Intervjuguidens avsluttende spørsmål var lagt opp som en debrifing, der informantene fikk mulighet til å uttrykke sine opplevelser av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Etter at intervjuguiden var konstruert, ble det gjennomført et prøveintervju for å vurdere intervjuguidens kvalitet. Prøveintervjuet ble gjennomført med en tidligere elev ved skolen. Av smittevern hensyn ble intervjuet gjennomført via videosamtale. Kvaliteten på intervjuguiden ble testet ved å stille spørsmål fra intervjuguiden, og senere ble svarene vurdert opp mot studiens problemstilling. Hensikten med dette var å avdekke om spørsmålene ledet til svar og informasjon som var nyttige ut i fra studiens problemstilling. Denne gjennomgangen førte til at enkelte spørsmål ble omformulert, samt at det ble lagt til noen oppfølgingsspørsmål. I tillegg gjorde gjennomføringen av prøveintervjuet forskeren bedre rustet til senere gjennomføring av intervjuene tilknyttet studien. Det var også nyttig for å teste hvorvidt utstyret fungerte.

4.4 Informantutvalg

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, som vil si at forskeren velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Bryman, 2016, s. 410; Thagaard, 2013, s. 60). Med bakgrunn i problemstillingen avgjorde jeg hvilke informanter som kunne gi meg best mulig innsikt om temaet.

Kvalitative studier bygger ofte på et begrenset utvalg. Kriteriene som ligger til grunn for utvalg består av problemstillingens omfang og presisering. Jeg satte som kriterium at informantene måtte være elever ved 2. eller 3. trinn på videregående med utdanningsprogram friluftsliv. Hovedkriteriet for valg av elever på 2. og 3. trinn er at de allerede har vært gjennom minst tre semestre som elev ved utdanningsprogram friluftsliv, og derfor innehar derfor bredere erfaring og naturopplevelser, enn noen som er i startfasen av sin skolegang. Målet var å rekruttere informanter med en jevn fordeling mellom kjønn. En jevn kjønnsfordeling har ikke bakgrunn i at jeg ønsket å fokusere på likheter og ulikheter mellom kjønn. Snarere var tanken at det kunne være interessant å få innsikt i bredden og vektlegging av ulike momenter innen temaet. Som studiens problemstilling og design indikerer, var målet å komme i dybden, og få frem bredden av nyansene hos studiens informanter. Det ville blitt for tid- og ressurskrevende dersom jeg skulle analysere datamaterialet av intervjuer fra hele

klassen. Derfor valgte jeg å intervju fem elever. I kvalitative studier anmodes det om at utvalgsstørrelse må sees i sammenheng med ressurser og tid tilgjengelig, for å gjennomføre et godt analysearbeid (Bryman, 2016, s. 416-417; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148; Thagaard, 2013, s. 65). Valget på 5 informanter ble gjort etter en vurdering av tid til rådighet, herunder spilte både informantenes hektiske skolehverdag, reiseavstand mellom undertegnede og informantene inn. I tillegg måtte smittevern hensyn tas i betraktning, og det var ikke ønskelig å foreta flere reiser enn nødvendig. Utover de praktiske hensynene ble beslutningen også tatt i lys av forventet omfang av empirisk data og gjennomføring av et grundig analysearbeid.

Jeg vurderte flere alternative måter for å rekruttere informanter. Innledningsvis tok jeg kontakt med skolen for å komme på besøk og informere elevene om prosjektet mitt. Planen var å spørre om noen elever var interesserte i å avtale et tidspunkt for å la seg intervju, samt få kontaktinformasjon for videre korrespondanse. Dette resulterte i at jeg allerede da fikk to informanter som ønsket å la seg intervju allerede samme dag. Videre la jeg opp til at andre interesserte kunne få ta kontakt med meg dersom de ønsket å stille til intervju ved en senere anledning. Dette gikk ikke helt som jeg hadde tenkt, og jeg fikk ingen flere informanter til å ta kontakt. Ved en senere anledning besøkte jeg skolen, og ved hjelp av lærere ved skolen fikk jeg rekruttert tre informanter som ønsket å la seg intervju slik at jeg totalt satt med fem informanter.

4.5 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført på et grupperom på skolen. Tanken var at det var informantenes “hjemmebane”, og ville bidra til å øke trygghetsfølelse, samt unngå ytre forstyrrelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 114-115). I tillegg til dette var lærere villige til å la informantene gå glipp av undervisning for å kunne stille til intervju. Dette gjorde at informantene ikke måtte komme tilbake til skolen etter skoletid. I forkant av intervjuene hadde jeg informert i plenum om intervjuets hensikt, karakter og rammer. Slik sikret jeg meg at alle hadde forstått hva de takket ja til. I tillegg ga det dem mulighet til å stille spørsmål om det de ikke hadde forstått. Det ble vektlagt at det var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg. Før intervjuenes start skrev informantene under på samtykkeskjema i tråd med retningslinjene til Norsk Senter for Forskningsdata (NESH, 2016, s. 14-15; Vedlegg 8.1 “Samtykkeskjema”). Potensielle feilkilder og kontekstuelle faktorer ble loggført direkte etter intervjuene for å sørge for rike beskrivelser fra intervjusituasjonene. Til eksempel uttrykte en

av informantene stress for en travel dag, som gjorde at vi ikke kunne bruke mer tid enn nødvendig. Denne stressfaktoren kan tidvis ha tatt bort fokuset fra intervjuet, og medført stress for begge partene. Dette er et eksempel på en utilsiktet feil som kan påvirke resultatene (Befring, 2015, s. 30).

4.6 Forskerrollen og forforståelse

I rollen som forsker er det viktig å være innforstått med at jeg har en stor innvirkning på studiens reliabilitet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Derfor må disse momentene sees i sammenheng med delkapitlet om betraktninger av studiets kvalitet. Jeg inntar en forskerrolle hvor det menneskelige ved meg selv blir sentralt gjennom relasjonene til informantene. I mitt forskningsarbeid bruker jeg meg selv som et redskap i forskningsprosessen (Thornquist, 2018, s. 245). Jeg studerer mennesker, og hvordan de selv reflekterer over fenomen og livsverden. Følgelig må jeg være bevisst over at egne forkunnskaper og antakelser kan påvirke kunnskapen jeg utvikler. Sentralt i hermeneutisk forskning står uttrykket at forskeren alltid har en tankemessig og erfaringsmessig forforståelse som påvirker hvordan vi forstår og fortolker. Vi har alltid en forutforståelse om hvordan ting henger sammen. Slik nærmer forskeren seg et forskningsfelt med egne forutsetninger og forventninger som teori, erfaring og kunnskap (Brottveit, 2018, s. 35; Thornquist, 2018, s.171). Gjennom dette skaper forskeren en nærhet til forskningsfeltet som videre kan gi grunnlag for en så gyldig og rettmessig tolkning som mulig, ut ifra egen erfaring, kjennskap til miljøet og konteksten.

Derfor er det viktig at forskeren er bevisst på at sin rolle potensielt kan påvirke prosjektet til den grad at resultatene egentlig baserer seg på egne antakelser, og ikke rettmessige tolkninger. For å forsøke å unngå dette benyttes en refleksiv prosess. En slik prosess består i å reflektere over egen rolle som forsker, og hvordan en selv påvirker forskningsarbeidet (Postholm, 2010, s. 128). Som en kvalitativ forsker må ens egne perspektiver alltid synliggjøres, slik at grunnlaget for de ulike analysene og tolkningene fremkommer for leseren. Forskerens bidrag i alle faser av forskningsarbeidet får en spesiell betydning. Følgelig blir begrepet refleksivitet er kjernebegrep som refererer til forskerens egen bevissthet av sin egen rolle gjennom refleksjon av seg selv, og sitt bidrag til skapelse gjennom hele prosessen (Thornquist, 2018, s. 245).

4.7 Bearbeiding og analyse

I dette delkapitlet skal jeg redegjøre for mine valg og analytiske fremgangsmåter. Alt er gjort med bakgrunn i problemstillingens krav, og har mål av seg å best kunne besvare denne.

Videre presenteres bearbeidet i form av transkripsjon og analyse.

4.7.1 Transkripsjon av lydfiler

Ved hjelp av opptaksutstyr har jeg ved gjennomføring av intervjuene kunnet gi informantene og samtalen min fulle oppmerksomhet. Opptaksutstyret har vært et viktig verktøy for å skaffe oversikt over, og mulighet til å få kjennskap til, datamaterialet. Intervjuenes lydopptak ble transkribert omgående. Jeg valgte å gjøre all transkribering selv for å være sikker på at jeg fikk med meg eventuelle assosiasjoner og utsagn som var meningsfulle for prosjektets problemstilling. Grunnet egen og informantens dialekter måtte jeg overveie om intervjuene skulle transkriberes nøyaktig som de forelå, som talespråkstil, eller omgjøres til skriftspråkstil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Det falt naturlig å omgjøre lydopptakene til skriftspråkstil, fordi språklige variasjoner ofte kan gi uklarheter. Likevel lot jeg enkelte dialektord stå fordi det ikke var mulig å omgjøre til bokmål uten å endre meningsinnholdet i utsagnet. Dialektordene ble notert i kursiv. Navn som ble nevnt i sammenheng med ulike refleksjoner ble omgjort til en stor bokstav, for å ikke risikere å utlevere andre elever som selv ikke ønsket å delta i prosjektet. Transkripsjonen ble supplert med mer detaljerte beskrivelser i parenteser med mindre skriftstørrelse. Hensikten med dette var å forsøke å kompensere for informasjonstapet i omgjøringen fra talespråk til skriftspråk (Dalland, 2007, s. 175). Informasjonen i parentesene gir et inntrykk av stemning, stemmeleie eller pauser. Denne metoden har gitt meg fyldige notater og beskrivelser som har hatt stor betydning for analysearbeidet i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205).

4.7.2 Analyse av det empiriske datamaterialet

Etter en vurdering av tilgjengelige dataprogrammer for kvalitative analyser, falt valget på å gjøre det manuelt. Dette var gjennom en helhetsvurdering av egen teknologiske kompetanse, tilgjengelige verktøy og ressurser for opplæring. Derfor falt det naturlig å gjennomføre analysen manuelt. For å analysere det empiriske datamaterialet fra intervjuene valgte jeg å benytte meg av tematisk analyse. En tematisk analyse er påvirket av den hermeneutiske spiral, hvor forholdet mellom del og helhet er i konstant påvirkning av hverandre (se Kapittel 4.1). Gjennom en slik tematisert tilnærming vil forskeren kunne sammenfatte og sammenligne informasjon fra alle sine informanter om hvert tema (Brottveit, 2018, s. 146;

Thagaard, 2013, s. 181). Slik kommer også den hermeneutiske spiral til syne, ved at forskeren kontinuerlig flyter mellom teori og empiri og overveier de tematiske kategoriene.

En tematisk analyse baserer seg på fire faser: forberedelse, koding, tematisering og rapportering (Befring, 2015, s. 114-115; Bryman, 2016, s. 584). I forberedelsesfasen skal forskeren gjennomføre intervjuene, transkribere og skaffe oversikt over det empiriske datamaterialet. Dette innebærer også tidlige refleksjoner gjort i løpet av intervju og transkribering. Med andre ord begynner analysen grovt sett i den tidlige fasen, og knytter seg dermed opp til den hermeneutiske spiralbevegelsen gjennom refleksjonsnotater parallelt med transkribering.

Kodingsfasen brukes til å vektlegge meningsfylte poenger i datamaterialet. Dette ble gjort gjennom å notere egne umiddelbare refleksjoner. I løpet av denne fasen har jeg ekskludert informasjon som for problemstillingen ble regnet som irrelevant for å besvare problemstillingen. Slik endte jeg opp med et produkt som kunne gi fyldige og relevante refleksjoner i henhold til problemstillingen. Kodingen ble gjort gjentatte ganger grunnet den hermeneutiske spiralen som kontinuerlig gjorde at jeg fikk ny innsikt som krevde endringer. Arbeidet har vært viktig både for å redusere datamaterialet og mengden tekst som kodes (Bryman, 2016, s. 585-587).

I tematiseringsfasen ble det ut ifra datamaterialet oppdaget kategorier som kunne reflektere sentrale temaer fra informantenes svar. Kategoriene ble brukt til å sette merkelapp på overordnede temaer og refleksjoner som gikk igjen. Ifølge Thagaard (2013, s. 160) gjør kategorisering av det empiriske materialet at forskeren lettere kan identifisere sentrale temaer og meningsinnhold. Derfor var det viktig å nærme seg kategorier som kunne ses i sammenheng for at de hver for seg skulle være meningsbringende. Prosessen i tematiseringsfasen ble gjort i flere omganger hvor temaer ble lagt til, forandret og redusert underveis. Gjennom arbeidet med tematisering har det kommet tydeligere frem hvilken informasjon som er relevant for problemstillingen.

I den siste fasen, rapporteringsfasen, skal temaer som vektlegges som funn tydeliggjøres og fremstilles. Dette vil gjøres i kapittel 5 “Presentasjon og drøfting av funn”.

4.8 Forskningsetiske hensyn

Å være en etisk forsker i kvalitative prosjekter er krevende, og forskeren må vurdere etiske utfordringer knyttet til møter med mennesker og egne opplevelser kontinuerlig gjennom hele prosessen (Postholm, 2010, s. 142). Det er forskeren som formulerer problemstilling, forskningsspørsmål, velger forskningsdesign, intervjuer og tolker data. Forskeren er ikke et objektivt instrument, og har med seg sine egne erfaringer inn i prosessen (Del Busso, 2018, s. 119).

Et informasjons- og samtykkeskjema (Vedlegg 8.1) ble utformet i henhold til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) sine retningslinjer. Skjemaet dannet en del av grunnlaget for søknad til NDS for forskningstillatelse (Vedlegg 8.3). Skjemaets innhold grunner i mitt forskningsetiske ansvar om å gi korrekt og tydelig informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer, ivaretagelse av anonymitet, konfidensialitet, personvern og informert samtykke. I tillegg ble informantene tydelig informert om muligheten til å trekke tilbake samtykke uten begrunnelse i løpet av hele forskningsprosessen (NESH, 2016, s.13-16). For å sikre at innholdet i informasjons- og samtykkeskjemaet ble forstått ble det gjennomgått i fellesskap før skriftlig samtykke ble gitt.

Under gjennomføring av intervjuene er det i relasjon til forskningsetiske hensyn enkelte forhold man må være oppmerksom på. I menneskemøtet mellom forsker og informant står man i en asymmetrisk maktrelasjon til hverandre (Brinkmann, 2007; Brottveit, 2018, s. 119). I dette tilfellet er informantene elever ved videregående skole, og det må tas hensyn til at de kan oppleve at de er i en sårbar posisjon hvor de skal dele av erfaringer og opplevelser for en person de ikke kjenner. Min oppgave var å sørge for at møtet for informanten oppleves som trygt og ivaretatt. Informantene ble gitt fiktive navn for å sikre deres personvern og anonymitet. Likevel er ungdommene elever ved en relativt liten skole, som på generelt grunnlag skiller seg ut fra andre skoler med friluftsliv, nettopp på grunn av skolens særlige fokus på friluftsliv. Informantene var kjente med vurderingen av anonymitet, og uttrykte ingen bekymringer rundt dette.

4.9 Betraktninger og overveielser av studiens kvalitet

I forskning etterstrebtes det alltid reliabilitet, validitet og overførbarhet i ulik grad innen både kvantitative og kvalitative studier. Fra tidligere var disse begrepene i utgangspunktet tilknyttet kvantitative studier, og innholdet i begrepene har en noe annen betydning innenfor kvalitative studier. Begrepene har i ulike lærebøker vært byttet ut med andre alternative begreper som passer bedre til kvalitative studier, men det finnes likevel ikke noen etablerte og nedfelte begreper som omhandler kvalitative studiers kvalitet (Thagaard, 2013, s. 23). Derfor vil jeg for ordens skyld forholde meg til begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet*. I kvalitative studier er forskeren et redskap og det må derfor fremkomme forskerens forforståelse og teori (Kap. 4.6 Forskerrollen og forforståelse, s. 23-24).

Reliabilitet viser til påliteligheten til en studies resultater. Som nevnt erstattes ofte begrepet reliabilitet i fenomenologiske forskningsarbeid. Ideelt sett er kriteriet for pålitelighet at resultatene skal kunne reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt, men med samme metode (Bryman, 2016, s. 383; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Men dette strider mot logikken innen kvalitativ intervjuing (Befring, 2015, s. 56; Postholm, 2010, s. 169). Selv ved bruk av studiens intervjuguide ved en senere anledning, vil det vanskelig alene gi grunnlag for gjentakelse av den samme intervjusituasjonen, oppfølgingsspørsmål og samspillet mellom forsker og informant. Likevel kan det argumenteres for studiens reliabilitet ved henblikk til repeterende refleksjoner, og kritiske overveielser av produksjon av datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 202-203). Hele forskningsprosessen er redegjort for på en helhetlig og transparent måte, som har til hensikt å argumentere for reliabilitet. Spørsmålet om reliabilitet knytter seg til hvorvidt forskeren har vært konsekvent i gjennomføringen i hele prosessen.

Forskningsarbeidet er en kontinuerlig prosess hvor forskeren vurderer metodologiske valg opp mot forskningsarbeidets problemstilling, samt rekruttering for å styrke forståelsen av metodens egnethet. Videre har eventuelle faktorer som kan tenkes å ha påvirket resultatene blitt påpekt. I intervjusituasjonene har det ved enkelte anledninger vært nødvendig å forklare begreper, og gjenta spørsmål fra intervjuguiden. Slik fikk de i enkelte tilfeller hjelp til å forstå spørsmål, og kunne reflektere over begreper de tidligere ikke hadde gjort. Her ble forskerens forforståelse et redskap for å sikre at informantenes svar og betraktninger ga fruktbare refleksjoner i henhold til tema. Ifølge Befring kan utilsiktede feil skje dersom forskeren ikke har god nok kompetanse innen forskningsmetodikk (Befring, 2015, s. 30). Målet mitt har vært å forebygge slike utilsiktede feil, i den grad det har vært mulig, gjennom å lese meg opp

på metodelitteratur og retningslinjer, samt gjennomføre et prøveintervju.

Validitet dreier seg om hvorvidt den valgte metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke (Bryman, 2016, s. 383; Postholm, 2010, s. 170). Eksempelvis kommer spørsmålet om validitet opp når en skal overveie om den tematiske analysen har gitt produkt av kategorier, og hvorvidt kategoriene representerer den menneskelige erfaringen hos informantene. Validitet gjelder også for informanternes utsagn og innhold. Som forsker må en ta stilling til at informantenes svar kan være sanne eller usanne. For å sikre høy validitet er det viktig at leseren kan følge hele forskningsprosessen, og at den fremstår som åpen og transparent. Slik er det mulig å forstå hvilke spilleregler som har blitt brukt i alle fasene av forskningsarbeidet (Postholm, 2010, s. 170). Det har vært et mål å gjennomføre en kontinuerlig refleksjon over prosjektets validitet og reliabilitet. Med andre ord å etterstrebe refleksivitet. Følgelig har det vært et gjennomgående korrelerende arbeid med validitet og reliabilitet gjennom planlegging av prosjektets utførelse, og refleksjoner rundt metodevalg, intervjuguide og forskerens etiske rolle.

Overførbarhet handler, ifølge Thagaard, om til hvilken grad et studies resultat kan overføres til å gjelde andre situasjoner (Thagaard, 2013, s. 210-211). Dette forskningsarbeidet har som mål å vise hvordan elever som erfarer mye friluftsliv i videregående skole opplever naturen, og hva de vektlegger ved sine naturopplevelser. Informantene representerer et ytterpunkt i skalaen av friluftsliv i skolehverdagen, men det er forventet at eventuelle funn vil kunne overføres til andre ungdommer som har bred erfaring innen friluftsliv.

5. Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil de empiriske funnene presenteres og deretter drøftes opp mot tidligere gjennomgått teori på feltet (Kapittel 3) - hele tiden med problemstillingen og avdekkede aspekter i sentrum. Problemstillingen “Hvordan opplever ungdom natur, og hvilken rolle kan programfag friluftsliv ha for deres naturopplevelse og naturkontakt?” er forsøkt å holde åpen for å ikke lukke dører for eventuelle, uforutsette meningsinnhold. Ut over problemstillingen har noen aspekter blitt avdekket underveis. Aspektene som vektlegges er hva naturopplevelse er for ungdommene, kvaliteter ved naturopplevelser, elevenes opplevde betydning av naturkontakt og naturopplevelse, deres forhold til natur og miljøbevissthet sett i lys av læreplanen. Kategorier som ble avdekket gjennom den tematiske analysen vil fungere som overskrifter i dette kapitlet.

Det empiriske datamaterialet er omfangsrikt, og jeg har forsøkt å avdekke sentrale meningsinnhold fra intervjuene. Informantene har fått de fiktive navnene Erik, David, Ola, Sara og Anna for å sikre deres anonymitet og personvern (NESH, 2016, s. 12, 16). Dette har jeg gjort fordi jeg ønsker å presentere studiens funn gjennom sitater fra informantene, for å forsøke å vise informantenes erfaringer og opplevelser. Først vil jeg gi en kort presentasjon av informantene.

Informantene er elever ved 2. og 3. trinn ved en videregående skole med utdanningsprogram friluftsliv. Av dem er tre gutter, og to jenter. Alle er i alderen 17 til 19 år. Erik er svært interessert i friluftsliv, og forteller om en delt friluftslivsinteresse med sine foreldre. Han forteller om foreldrene som var veldig bestemte på at de skulle leve et liv med friluftsliv og trekker frem matlaging i skogen, kortere turer og overnattingsturer. Når Erik skal beskrive naturopplevelsene sine fremhever han at for ham er det *egentlige* friluftslivet for ham er de nære naturopplevelsene som han husker fra barndommen. De hverdagslige naturopplevelsene i skogen bak huset og i fjæra med bål. I likhet med Erik har også David friluftslivsbakgrunn. Oppveksten hans var preget av varierte opplevelser i naturen sammen med familie og venner. David forteller at han som barn gikk en del kortere og lengre turer med familien og var relativt interessert i fiske. Han forteller om faste turer i løpet av høsten, vinteren og påsken som turer han verdsatte i oppveksten. Ola har også vært mye i naturen i oppveksten og trakk frem familieturer til fjells, til skogs og i fjæra. Han trekker frem nærmiljøet som særlig hadde betydning for hans naturopplevelser. For ham var de små tingene, som å leke ute i kulda og

ha bål i fjæra noe som skapte gode minner fra barndommen. Sara virker å ha en lignende bakgrunn som de tre guttene. Hun har drevet mye med friluftsliv sammen med familien sin som barn, og trekker særlig frem turer i fjell, fjære, skog og ulike aktiviteter som ski og skøyter. Noe av det som har vært viktigst for henne har vært jakt-turene hun har fått være med på, allerede fra før hun var gammel nok til å bære børsa. Anna er den av elevene som skiller seg litt ut når det kommer til bakgrunn med friluftsliv. Hun forteller at hun sjeldent drev med friluftsliv, og at familien heller ikke var særlig interesserte i det. Det gjorde at det var litt overraskende at hun søkte seg til studiet. Hverdagslige naturopplevelser trekkes særlig frem når elevene snakker om sine tidligere erfaringer med friluftsliv i oppveksten. Deres bakgrunn med friluftsliv er noe varierende, men de fleste synes å ha hatt særlige innslag av aktiviteter i skog og mark sammen med familie og venner.

Under gjennomføring og bearbeiding av intervjuene, og den tematiske analysen kom det frem flere perspektiver om den enkeltes naturopplevelser som plasserte seg under opplevelse av naturens estetikk, mestring og meningsdanning, frihet og avkobling, og følelsesmessig tilknytning. Nyanser og beskrivelser som fremkom i intervjuene vil som sitater danne grunnlag for drøfting.

5.1 Naturopplevelse

Naturopplevelse er sentralt i problemstillingen, og derfor er det mest hensiktsmessig å starte med å gjennomgå begrepet i sin helhet. Som tidligere avdekket er naturopplevelse et begrep som kan være vanskelig å definere på grunn av sitt subjektive moment. I rammene for dette forskningsarbeidet ble det gjort klart at det ikke rettes fokus mot å definere hva som ilegges begrepet naturopplevelser. Dette ble gjort med bakgrunn i teori på feltet. Det kan antas at elevenes beskrivelser av sine naturopplevelser vil underbygge mangfoldet i hva som kan ilegges betydning i begrepet. Jeg vil først presentere hva elevene vektlegger i sin forståelse av begrepet naturopplevelse.

5.1.1 Forståelse av naturopplevelse

Hvordan ungdommene forstår begrepet naturopplevelse stiller krav til både elevene og til meg selv gjennom evner for refleksjon rundt et vanskelig definert begrep. I intervjuene ble elevene spurt direkte hva de forbinder med begrepet naturopplevelse. For noen av kom

svarene raskt, mens andre ba om litt refleksjonstid for å finne gode formuleringer.

Sara forsøker å definere naturopplevelser slik:

“Det er en opplevelse man opplever i naturen. Om du er på fjellet, sitter i fjæra og griller pølser, om du tar deg en joggetur, en sykkelstur, eller om du står på skateboard ned til Presteid.”

Lignende ordbruk har David:

“Naturopplevelser det er mye rart. Det er liksom alt fra bålpyringa i fjæra med venner til at du for eksempel sitter i en kajakk og sola steker, og du bare har det helt toppers. Det er vanskelig å definere det.”

Begge elevene forteller at de forstår begrepet naturopplevelse som et veldig vidt begrep som ikke har noen klar definisjon. Deres oppfattelser av naturopplevelser har paralleller i det brede spekteret mellom bål i fjæra til mer ekstreme fjellturer eller kajakturer. Felles er at naturopplevelsen for dem er noe som ikke helt lar seg definere uten grundigere ettertanke. At Sara trekker frem skateboard og David trekker frem kajakkpadling er neppe tilfeldig. Personlige interesser og tidligere erfaring er med på å farge opplevelsene både bevisst og ubevisst i det som sanses i naturen. For eksempel trekker David frem opplevelser med sin aktivitet, kajakk, mens Sara som har skateboard som hobby velger å trekke frem slike opplevelser. Av dette kan vi også forstå at for både Sara og David kan naturopplevelsene være av en hverdagslig eller ekstraordinær karakter. At vi kan dele inn i hverdagslige og ekstraordinære naturopplevelser får støtte fra andre informanter. For Ola kan en naturopplevelse å *“bare gå i marka”*. Han legger også til at det ikke er nødvendig å gjennomføre ekstreme ekskursjoner til toppen av et fjell, men at de nære turene kan være like givende for naturopplevelser. Anna virker i stor grad å være enig med sine medelever, og mener at naturopplevelsen er begrenset til *“alt som skjer i naturen”*. For å utdype forteller hun at det kan være en kort klatretur, eller en ukestur. Dette har likhetstrekk med funn i Bischoffs avhandling som konkluderer at naturopplevelsene ofte både kan være hverdagslige og ekstraordinære (Bischoff, 2012, s. 222). Samme forfatter skriver også at naturopplevelsene avhenger av individets interesser og tidligere erfaringer (Bischoff, 2012, s. 224).

En av elevene ved skolen velger å ordlegge seg på en litt annen måte når han skal forsøke å beskrive hva en naturopplevelse er. *“Det er jo noe du opplever med naturen”* mener Erik. Videre konstaterer Erik at det ikke trenger å dreie seg om en fjelltur på 900 høydemeter, og at det gjerne kan dreie seg en tur bak huset. En interessant ordlyd er at Erik beskriver en naturopplevelse som noe han opplever med naturen. Slik tolker jeg at han gjør naturen til en aktiv part og ikke et passivt landskap som bare tilrettelegger for opplevelser. Erik beskriver slik naturen som noe levende og at han selv er en del av naturen. Denne måten å ordlegge seg på kan vise at han opplever et slektskap med naturen og en opplevelse av seg selv i møtet med naturen. Han tydeliggjør sammenhengen mellom hvordan mennesket er forbundet med naturen og at han derfor selv er et instrument i selve opplevelsen av naturen. Dette harmonerer med Bischoff som sier at individets egne forutsetninger, fokus og forventninger, i tillegg til samspillet mellom en selv og konteksten skaper naturopplevelsen (Bischoff, 2012, s.170). Selvet blir en part i dannelsen av en naturopplevelse gjennom bruk av kropp og sinn, tidligere erfaringer og relasjon til naturen. Mennesket sanser både bevisst og ubevisst de omgivelsene vi oppholder oss i og viser kontinuerlige skiftninger i vær, farger og årstider. Samtidig peker Erik også på den følelsesmessige opplevelsen som sentralt i naturopplevelsen. Det at han og naturen sammen skaper naturopplevelsen vitner om en følt relasjon mellom ham selv og naturen. Dette kan kobles til det Bischoff forteller om at hvert mennesket skaper sin relasjon til natur gjennom en kontinuerlig kroppslig prosess i samspill med omgivelsene (Bischoff, 2012, s. 169). Slik jeg tolker det, er den subjektive naturopplevelsen og relasjon til naturen i et gjensidig forhold til hverandre, hvor begge påvirkes av hverandre.

Refleksjoner om hvorvidt naturopplevelser kan være positive eller negative ledet til noen interessante resonnementer. Ingen av elevene oppgir at de noen gang har angret på en tur. Dette ble forklart med at det alltid er mulig å finne noe positivt ved opplevelsen. Enkelte trekker frem at naturopplevelsen sannsynligvis kan ha negative sider i øyeblikket, men at de senere kan brukes til læring for å unngå at det samme skjer senere. Slik vil opplevelsen kunne snus fra å være negativ til å bli positiv. Anna sier det slik: *“Det kan jo skje mye farlig når man er ute i naturen. Man kan jo oppleve det som noe negativt”*. Etterpå fortsetter hun med å si at det så lenge det går bra til slutt vil det kunne oppleves som læring og dermed bli positivt. Ingen av elevene hadde hatt negative naturopplevelser som senere gjorde dem redde for å søke ut i naturen. Dette kan ha sammenheng med hvordan elevene evner å bearbeide og reflektere over egne naturopplevelser (Knut Hamsun, 2012, s. 2). Som elever ved

Friluftslivslinja kan det derfor tenkes at de i stor grad har gode evner til å snu negative opplevelser til positive opplevelser og læring.

Utsagnene til informantene har i dette arbeidet kunne vise til en stor variasjonsbredde for hva de anser å kunne kalles naturopplevelser. Oppsummert kan det virke som at elevene i stor grad er samstemte når det kommer til hva som er, og ikke er, en naturopplevelse. De forteller om en bredde gjennom variasjon i aktiviteter, som synliggjøres som både hverdagslige og ekstraordinære opplevelser.

5.1.2 Naturopplevelsens kvaliteter

Ulike kvaliteter ved naturopplevelser ble fremhevet av elevene. Inndelingen av kvalitetene ble gjort ved en kontinuerlig prosess gjennom intervjusituasjon, transkripsjon og tematisk analyse.

Elevene brukte naturopplevelsens kvaliteter for å beskrive sine naturopplevelser, og vektningen av disse. De avdekkede kvalitetene vil fungere som overskrifter.

Opplevelse av naturens estetikk

Opplevelse av naturens estetikk er det som har fremkommet som et av momentene som elevene oftest bruker til å beskrive sine naturopplevelser. Kvaliteter ved naturopplevelser som omhandler naturens estetikk er eksempelvis naturens kontraster, værromslag, årstider, naturkrefter, ulikt terreng og lignende. Jeg vil først la Ola og Erik fortelle om to ekstraordinære naturopplevelser de har hatt på fritiden hvor nettopp disse momentene er fremtredende:

Det var grått og kjedelig vær. Jeg var ganske liten så jeg hadde mest lyst til å dra hjem (...). Men så sa storebroren min at vi går opp på den fjelltoppen der, det er bare litt igjen. Og når jeg kom opp så ble været helt.. det snudde. Det var så fint, og det var kjempefin utsikt mot Lofotveggen. Og den er jo så karakteristisk og spesiell. Og det var da jeg skjønnte at oi, det er dette jeg vil holde på med. Jeg vil være mer ute i naturen. - Ola

Jeg har hatt veldig mange fine opplevelser og det er vanskelig å utpeke en. Men noe av det beste og fineste jeg har vært med på er et fjell som heter Hamnestinden. Jeg var på jakt med en venn og to venninner. (...) Det var ganske dårlig vær. Det var snø og sånt. Fjellene her er jo veldig sånn at de går ganske rett opp, men de er ikke så høye - kanskje 900 moh. Men du starter jo på havnivå. Så vi startet og gikk litt på jakt, så fant vi ut at vi skulle komme oss til toppen. Og når vi kom på toppen brøt sola gjennom og det sluttet og blåse. Akkurat det øyeblikket var bare helt fantastisk. -Erik

Ola og Erik har begge hatt opplevelser hvor de trekker frem naturens krefter og skiftninger og det kan trekkes inn under det jeg kaller opplevelser med naturens estetikk. Begge to peker på været og det later til at naturopplevelsene deres i stor grad er farget av i hvilken grad de ble utsatt for uvær. De opplever en nærhet til fjellene de bestiger på grunn av at været direkte påvirker dem fysisk. Etter at de kom opp til toppen opplevde de naturens estetiske skjønnhet symbolisert gjennom utsikten til nære og fjerne fjell og hav. Disse beskrivelsene av opplevelsene deres tydeliggjør de store kontrastene naturen har hvor du går fra dårlig vær til en enorm utsikt og roligere vær ved målet. Inntrykkene i naturen veksler hele tiden, og både Ola og Erik beskriver kontrastene i naturen som elementer som gjør turen spennende.

Ola beskriver en fjelltur med familien og kommenterer at det var *“grått og kjedelig vær”* og han hadde mest lyst til å snu. Han ble motivert av broren til å komme seg opp til fjelltoppen. På toppen snudde alt for Ola. Han beskriver at været endret seg, og at han fikk en følelse av at *“(...) det er dette jeg vil holde på med. Jeg vil være mer ute i naturen”*. Det virker som at Ola hadde en peak experience som skilte seg sterkt i fra sine hverdagslige opplevelser. Belønningen for strevet med å komme seg opp på toppen mener han er utover en fantastisk utsikt, det er snarere den følelsen han ønsker å oppleve igjen. For ham gjorde denne opplevelsen at han fikk det han kaller *“en spiritual moment”*, som ga han en økt interesse for å drive med friluftslivsaktiviteter. Likevel er han tydelig på at naturopplevelser slett ikke trenger å gjøre at man får denne ekstreme følelsen. Det kan vel så godt være slow experience som for ham har en grunnleggende verdi for å skape videre motivasjon og fascinasjon for nye naturopplevelser. En slow experience handler, ifølge Gelter, om en pustepause og et avbrekk fra en hektisk hverdag (Gelter, 2010). Slike opplevelser kan oppfattes som anvendelige for å roe ned, og kan være viktige for mange. Måten Ola opplever naturen i saktegående aktiviteter kan virke å ha en avslappende effekt på ham. Dette vil også komme til syne senere i kapitlet

når elevene beskriver hvordan de påvirkes av naturen.

Erik beskriver en jakt og fjelltur som han gjennomfører med tre venner. Etter hvert bestemte de seg for å gå opp til toppen. I beskrivelsen bruker han utsagn som *“dårlig vær”*, *“det fineste jeg har vært med på”* og *“det øyeblikket var bare helt fantastisk”*. Selv om aktiviteten i seg selv i starten kan sees på som en saktegående aktivitet opplevde Erik en dreining da han nådde toppen av fjellet. For å forklare følelsen han kjente på da han stod på toppen sier han at *“Det er en sånn sensasjon. Sånn som noe du aldri opplever”*. En slik beskrivelse er nær sammenlignbar med Gelters forklaring av hva en peak experience er (Gelter, 2010). Den overnaturlige følelsen Erik hadde står i sterk kontrast med hverdagslivets opplevelser og kan beskrives som en ut-av-deg-selv opplevelse. Han uttrykker at *“Man vil jo bare være der oppe og ha den følelsen”*, og peker på at det nesten gjør litt vondt å vende tilbake til bygda igjen. Opplevelsen han hadde var så sterk at den stiller seg langt utenfor hva han normalt sett opplever i hverdagen.

Elevene ble bedt om å beskrive en fin naturopplevelse de hadde hatt enten på fritiden eller i forbindelse med skolen. Dette resulterte i at samtlige valgte å fortelle om naturopplevelser som de hadde hatt utenom skoletiden. På dette spørsmålet valgte alle å beskrive en av de mer ekstraordinære naturopplevelsene de hadde hatt og flere opplevelser kan karakteriseres både som det Gelter kaller slow experience og peak experience (Gelter, 2010). Blant annet fremheves opplevelser gjennom saktegående aktiviteter som fjellturer, fisketurer, bålturer og skogsturer. Et viktig moment for flere av elevene virker å være naturens visuelle kvaliteter som at naturen er vakker. Dette kommer frem i intervjuene med Ola og David. *“(…) og det var så fint og var kjempetin utsikt mot Lofotveggen”* og *“(…) og bare sette seg ned med litt fin utsikt.”* De oppfatter naturen som vakker å se på. Dette kan ha likhetstrekk til Bischoffs funn om at naturopplevelser ofte bærer preg av lav grad av tilrettelegging (Bischoff, 2012, s. 222). Med dette menes ikke at turen trenger å være med lav fysisk anstrengelse, men snarere at naturen oppleves med fravær av bygninger og anlegg. Slik gis det rom for at naturen får skinne gjennom uten innslag av menneskeskapte konstruksjoner.

Blant elevene er det uttalt både glede over og frustrasjon mot naturens skiftninger i været og årstider. Sara fremhever for eksempel trivselen på turer i ulikt vær: *“Det er ikke like trivelig å*

gå ute i snøfokken, som det er i solskinn". Hun liker best aktiviteter ute når det er fint vær. Mens Ola fremhever skiftningene i været som noe positivt: *"Jeg liker å gå i regnet av og til, like mye som jeg liker å gå i sol og snø. For det gjør at turen blir annerledes"*. Slik forklarer Ola at turen alltid blir ny når kontrastene i været kan være med på å fremheve nye aspekter ved naturen. Ifølge ham blir turen derfor aldri kjedelig. Naturens kontraster blir slik fremhevet som en egen verdi ved naturopplevelsen. Dette samsvarer med kvaliteten Hågvar og Støen kaller opplevelse av naturens skiftninger og opplevelse av naturkreftene (Hågvar & Støen, 1996, s. 21, 24).

Naturens estetikk er kvaliteten ved naturopplevelser som oftest viste seg gjennom intervjuene med ungdommene. De dype refleksjonene om naturens skjønnhet, utforming og kontraster gjenspeiles i stor grad i utsagnene til flere av ungdommene. Det estetiske ved naturopplevelser ga også grunnlag for ekstraordinære opplevelser som kan ha likhetstrekk til Gelters begrep *peak experience* (Gelter, 2010).

Opplevelse av mestring og meningsdanning

Flere elever forteller om det kroppslige møtet med naturen når de bestiger fjell, klatrevegger, og utfordring av naturen ulike terreng. Her vil jeg la David fortelle om en opplevelse hvor opplevelse av mestring er fremtredende:

En fin opplevelse er når du går langs elvekanten og er litt småtrøtt. Og du kaster ut og så plutselig kjenner du et ordentlig napp. Og så ser du den kilosørreten som hopper og du blir helt i hundre og du springer frem og tilbake langs kanten og prøver å kontrollere fisken. Og så får du den inn til land og så står du bare der og er helt stum. Du klarer ikke si noe. Det er lykkerus. Det er livsglede i ren form.

Opplevelsen til David starter med en avslappethet som brått endrer seg når han oppdager ørreten som er i nærheten. Plutselig får han et napp som snur sinnstilstanden hans og skjerper konsentrasjonen mot elven og fisken. Slik kan det virke som at aktiviteten som i seg selv er saktegående, snudde fra en *slow experience* til å bli en *peak experience* (Gelter, 2010). Dette gjorde, slik jeg forstår det, at han opplevde en balanse mellom evner og utfordring, målsetting og mulighet til å nå målet, og han går fullstendig opp i handlingen. David opplever å være

helt oppslukt av handlingen og er nær ved å gå inn i det som omtales som flow (Csikszentmihalyi, 1991). Opplevelsen til David gjør at han føler en avslappethet og den blir meningsfull. For å forklare hva en slik opplevelse gjør med han sier han *“jeg har ikke tall på hvor mange timer jeg har gått og fisket uten å ha fått noe. Og det er bare på grunn av at jeg tok den ene fisken i januar liksom”*. Det kan forstås som en opplevelse som for David var så sterk og meningsfylt at den ene opplevelsen har gjort at han har funnet motivasjon til å fortsette med fiske og turer i håp om å oppleve noe lignende igjen. Opplevelsen til David tolker jeg som en enorm mestringsfølelse for ham. Det at han evnet å kontrollere fisken inn til land vitner om en balanse mellom Davids forventning, interesse og kompetanse i aktiviteten.

Sara er svært interessert i jakt og forteller om flere jaktturet helt siden hun var lita. For henne handler det både om den saktegående aktiviteten og den spenningsfylte delen av jakta. Hun beskriver følelsen av adrenalinet som bygger seg opp i kroppen når hun er på post og får vite at det er elg i nærheten. *“... man hører losen. Hører at det smeller. Man får jo adrenalin og er ikke lengre like sliten. Man kan ha løpt flere mil”*. Sara peker på den ekstreme følelsen hun får, og det kan virke som at hun blir helt oppslukt av aktiviteten og opplevelsen. Dette gjør at jeg vil karakterisere opplevelsen hennes som en peak experience jfr. Gelter (2010). Det er også tydelig at denne opplevelsen gir henne en følelse av å være i harmoni. *“Det er jo en motivasjon til å fortsette. At man får den gleden, at man får de fine opplevelsene og minnene som man kanskje ikke ville fått hvis man ikke var med pappa på jakt”*. Sara uttrykker en stor glede over å ta del i jakta og det later til at det stemmer overens med det Gelter sier om at slike opplevelser kan føre til en følelse av mening for henne (Gelter, 2010).

Meningsdanningen kan virke å både handle om selve jakta, men også samholdet og muligheten til å dele opplevelsen med sin far. Det kan også argumenteres for at denne opplevelsen fører til en oppladning som kommer til syne gjennom ny driv til å fortsette selv om hun har løpt flere mil. Beskrivelsen av at hun ikke lengre er sliten når hun hører losen og skuddet kan underbygge dette.

Noen av elevene fremhever følelsen de får ved oppdagelsen av nye steder, nye situasjoner og ukjent natur. Dette kommer frem i Davids utsagn her; *“Når man bruker av sin egen tid for en tur så vil jeg gjerne oppdage noe nytt”*. Han nevner at når han tar seg tid i en ellers travel hverdag for å oppleve noe, setter han pris på å kunne oppdage noe nytt. Dette minner om hva Hågvar & Støen (1996, s. 20) omtaler som oppdagerglede og eventyropplevelse. I følge dem

kan denne gleden føre til mestringsfølelse, samt kroppslig og mental nytelse. Hågvar & Støen omtaler oppdagergleden som noe grunnleggende i mennesket, og slik forklarer hvorfor mange mennesker føler på en trang til å oppdage noe nytt (Hågvar & Støen, 1996, s. 20). Kaplan & Kaplan forklarer behovet for utforskning med menneskets behov for å forstå hvordan noe er og henger sammen (Kaplan & Kaplan, 1989). Ola peker på måten han kan gjennomføre den samme turen flere ganger, men likevel få noe ut av det; *“Når man er ute i naturen så kan man gå samme turen flere ganger, men alltid oppdage noe nytt hver eneste gang”*. For å utdype dette nevner han oppdagelsen av dyr hvor han tidligere ikke har opplevd dem, ny årstid, og værerslag. Han forteller at dette gir ham motivasjon til å ta turen på nytt for å søke etter nye oppdagelser. Dette vitner om, for meg, en følelse av mestring for Ola. For at Ola skal klare å oppdage noe nytt på en tur, må han være observant overfor omgivelsene, samtidig som at han reflekterer over det han observerer. Når han på den måten klarer å oppdage noe nytt, kan det gi ham bekreftelse på at han nådde målet for turen. Han mestret en rute, mens han var fokusert og søkte kunnskap i omgivelsene. Senere trekker Ola frem en naturopplevelse han egentlig karakteriserer som både uhyggelig og fantastisk. Grunnen til denne todelte opplevelsen av samme situasjon tolker jeg at har med været å gjøre; *“Jeg har aldri opplevd noe så fryktelig vær i hele mitt liv. (...) Men når jeg endelig var kommet inn i bussen var det så artig å kunne si at jeg har opplevd det”*. Det ekstreme været var heftig mens det stod på, men de negative følelsene forsvant med ett han kom i ly. Det kan tenkes at følelsen etter å ha trosset det ufysiske været, gjorde at han følte mestring og glede over å ha gjennomført det.

For Anna er mestringsfølelsen av å nå en topp, eller klatre opp en vegg noe av det som gjør at hun husker turene bedre. Hun forteller at hun liker å sitte rundt bålet og slappe av, men at hun helst ser at det skjer noe mer når hun er på tur. Særlig trekker hun frem det kroppslige møtet med naturen; *“Det å bli litt sliten og bare bruke naturen på den måten. Og bare utfordre seg selv litt ute i naturen”*. Selv om det ikke alltid handler om å ta seg ut og mestre mer ekstreme turer, hevder hun at det er lettere å komme på disse turene når hun reflekterer rundt eget forhold til naturopplevelser og friluftsliv. Spesielt fremhever hun en fjelltur hvor de måtte klatre deler av ruten som spesielt fin. Hvorfor akkurat denne kommer frem når vi snakker om temaet naturopplevelser vet hun ikke sikkert; *“Jeg vet egentlig ikke hvorfor jeg husker det så godt, det var bare den følelsen jeg hadde når vi gikk opp. At det gikk så fint”*. Jeg tolker det via Hågvar & Støen (1996) som skriver at mestringsfølelsen hun satt igjen med, har gitt

henne enten en mental eller kroppslig nytelse, og dermed huskes godt.

Anna forteller om den første vinterturen, som var svært utfordrende for henne, selv om den i utgangspunktet ble karakterisert som en lett tur; *“Så husker jeg jo det som noe skikkelig ubehagelig. Det var vått, og ting frøs. Og man frøs selv og det var bare ubehagelig. Men på den turen var jeg og spesielt to andre i klassen bare helt i hundre. Vi bare koste oss hele tiden”*. Anna har en opplevelse av turen som både uhyggelig og strevsom, men også koselig. Det hun beskriver kan ha med opplevelsen av mestring å gjøre. For henne var mye nytt og hun trekker videre frem byggingen av en kantgrop; *“Det var kjempeartig å lage kantgrop. Og vi tre var de eneste som lagde den ferdig – kantgropen. Og da sov vi der siste natta. Det var veldig interessant. Veldig nytt”*. Opplevelsen av å mestre noe nytt later til at ga henne motivasjon og økt interesse for friluftsliv. For Anna har tiden som elev ved Friluftslivslinja gitt henne en bratt læringskurve, men også i stor grad økt interessen hennes for friluftsliv. Hun forteller om sine forkunnskaper med friluftsliv fra ungdomsskolen slik; *“På ungdomsskolen gikk vi på tur én gang i året. Og det likte jeg egentlig aldri. Men nå liker jeg det. Og jeg tror at det er fordi vi har lært oss hvordan man kler seg, hva man skal spise, hvordan man kan gjøre en tur behagelig og da blir det jo plutselig mye artigere enn å bare bli tvunget på tur uten å egentlig kunne noe om det.”* Det Anna er inne på her er noe flere forskningsarbeid har tatt for seg tidligere. Hva elevene faktisk oppnår av kompetanse innen friluftsliv etter 10.trinn har vist seg å være svært varierende (Leirhaug & Arnesen, 2016; Sæther, 2018). I tillegg uttrykker hun stor glede av at læringen i friluftsliv gjør at hun trives bedre på tur. Ut over hennes progresjon innen friluftsliv mener hun at skolen gjør at hun lærer andre ting enn kompetansemålene; *“Jeg lærer om meg selv”*. Jeg tolker dette som at hun gjennom utfordring og undervisning opplever mestring, personlig utvikling og økt kompetanse om sosiale relasjoner. At hun utvikler kompetanse om sosiale relasjoner og om seg selv støttes av flere undersøkelser peker på at elever som får undervisning i friluftsliv kan nå økt forståelse for naturen, seg selv og sosiale relasjoner (Borgen, et al., 2015; Grimeland, 2016; Gurholt, 2015; Leirhaug et al., 2020).

I den lokale læreplanen kommer det frem at elevene, uavhengig av valgfag, skal oppleve glede og mestring gjennom undervisningen (Knut Hamsun, 2012, s. 11, 15). Vi har sett at elevene har fremhevet varierte aktiviteter når de skal forklare sine ekstraordinære naturopplevelser, som på ulikt vis har gitt en følelse av mestring og meningsdanning.

Variasjonen i aktiviteter kan ha sammenheng med at det ikke er aktiviteten i seg selv som fører til en følelse av mestring. Opplevelsen av mestring har bakgrunn i elevens kunnskapsnivå og utfordringen som aktiviteten muliggjør. Fellesnevneren for alle opplevelsene av mestring gjennom naturopplevelsene er den direkte kontakten med naturen gjennom et kroppslig møte, hvor nære øyeblikkelige målsettinger blir mulige. Nettopp dette virker å være en motiverende faktor for elevene. Hvorfor akkurat naturen er en god arena for å oppleve mestring kan tenkes å være på grunn av naturens ukontrollerbarhet, og elevene ønske om å kontrollere den som den viser seg i ulike situasjoner. Naturopplevelser kan, uavhengig av kompetansenivå, dermed være en arena for opplevelse av mestring for den enkelte. Opplevelsen av å mestre krevende, og potensielt farlige aktiviteter, kan føre til en psykisk tilfredsstillelse gjennom en bekreftelse på egne evner (Hågvar & Støen, 1996, s. 20).

Opplevelse av frihet og avkobling

For samtlige elever er naturens stillhet og frihet viktige momenter. Dette kommer blant annet frem disse sitatene:

“Et pusterom. ” - David

“Frihet. Stillhet” - Sara

Det er ikke en ukjent måte å beskrive grunnen for å trekke ut i naturen ifølge forskning på området (Aasetre et al., 1994; Miljødirektoratet, 2020). I utdypelsen av hva pusterommet betyr for David sier han at det handler om “å komme seg vekk fra det der vanlige slitet og bare sette seg ned med litt fin utsikt”. Slik tydeliggjør David følelsen av frihet, som jeg tolker, har tilknytning både til naturens estetikk, og til opplevelsen av naturens egen rytme. En litt fin utsikt gjenspeiler roen i naturen som tilsynelatende påvirker hans egen rytme og gjør at han kan puste ut, og glemme det vanlige stresset. Det at han kan legge bort hverdagslig stress kan ha sammenheng med at han får perspektiv på livet gjennom naturopplevelsen, noe som igjen gir ham en frihetsfølelse. Sara trekker kort og kontant frem frihet og stillhet. For henne handler det om muligheten for både utfoldelse og avslapping.

Erik forteller om en lignende måte å benytte seg av, og oppleve naturens ro for avkobling:

“Jeg bruker mye naturen til rekreasjon. Litt som terapi. Resonnere litt og reflektere over mine egne tanker og bare være i naturen alene (...).”

Erik beskriver måten han tar i bruk naturen for å få egentid, med mulighet for refleksjoner og gir naturen en meditativ side. Bischoff fremhever også at naturen kan ha en meditativ side (Bischoff, 2012, s. 176). Det at opphold i naturen kan hjelpe Erik med å reflektere over sine problemer er ikke overraskende basert på forskning på temaet. Mayer, Frantz, Bruehlman-Senecal & Dolliver (2009) undersøkte hvilken effekt naturen kan ha på menneskets evne til refleksjon over sine problemer. Undersøkelsen konkluderte med at naturkontakt førte til økt kapasitet til oppmerksomhet, i tillegg til å forsterke positive følelser hos individet. Blant annet viste resultatene at effekten var sterkere ved direkte kontakt med naturen, kontra bilder av naturen (Mayer et al., 2009). Slik jeg forstår Eriks opplevelse av naturens meditative side lik som det argumenteres for i de nevnte forskningsarbeidene. Jeg tolker Eriks som nærliggende kvaliteten Hågvar & Støen kaller en opplevelse av natur som et fast holdepunkt i livet (Hågvar & Støen, 1996, s. 29). Naturen som et fast holdepunkt i livet kan være en grunn til at noen opplever naturen som en egnet plass for refleksjoner og terapi. Naturen kan hjelpe gjennom å tilby alenetid, stillhet og en annen rytme enn andre steder i hverdagen. Naturens frihet kan også kobles til eventyret og ønsket om å være fri til å oppdage det ukjente. David bruker det både som en motivasjon og som en kvalitet ved sine naturopplevelser; *“Det er vel eventyrfaktoren jeg kanskje er ute etter når jeg går ut”*. Jeg tolker det som en trang til å oppleve kontrasten fra det kontrollerte hverdagen, hvor naturen tilrettelegger for oppdagelser i det ukontrollerte og ukjente. David viser en nysgjerrighet i møtet med naturen, og dette er med på å styre hans valg. Jeg forstår det derfor slik at han bruker naturen for å oppleve frihet og oppdagelser.

Hågvar & Støen skriver om opplevelse av frihet og stillhet som viktige kvaliteter ved naturopplevelser (Hågvar & Støen, 1996, s. 17, s. 27-28). Dette kommer frem fra de fleste intervjuene som en del av elevenes motivasjon for å søke ut i naturen. I tillegg fremheves følelsen av naturen som et egnet sted for rekreasjon, og naturopplevelsens meditative side (Bischoff, 2012, s. 176). For ungdommene virker det som at naturen både kan gi frihet gjennom nye oppdagelser og eventyr, men også gjennom opplevelse av ro og en annen rytme

som står i kontrast til hverdagen.

Opplevelse av følelsesmessig tilknytning

Opplevelse av en følelsesmessig tilknytning ble tydeliggjort av Erik gjennom beskrivelsen av måten han opplevde å stå på toppen av et fjell. Erik forteller om en jakt- og fjelltur som han hadde sammen med noen venner. Etterhvert befant han seg på toppen av fjellet, hvor været endret seg fra snø og vind, til å bli vindstille og solskinn. I forklaringen av hva han følte når han stod på toppen sier han det slik; *“Det er på en måte en sånn mestringsfølelse. (...) jeg vet jo at jeg kommer meg opp på fjellet hvis jeg vil”*. Han kaller det en mestringsfølelse selv om han egentlig vet at det jo er en tur han kan klare. Videre forteller han at han føler seg så heldig at han *“kan være der”*, og at han *“må takke og bukke for at jorda er slik”*. Selv om Erik bruker begrepet mestringsfølelse for å beskrive følelsen han står igjen med, tolker jeg det som at han i tillegg blir berørt og beveget av naturens utforming. Dette sammenfaller med hva noen informanter fremhevet i Bischoffs doktoravhandling (Bischoff, 2012). Ifølge henne skaper følelsene en forbindelse mellom mennesket og omgivelsene (Bischoff, 2012, s. 221). Slik Erik beskriver sin følelsesmessige opplevelse av naturopplevelsen, oppfatter jeg at han åpner opp for assosiasjoner som nærmer seg overskridende opplevelser, som tilhørighet av noe større. I et samspill mellom turens kroppslige utfordringer, og Eriks mestring og glede, kommer opplevelsen av en følelsesmessig tilknytning. Det at han senere sier at *“det gjør alltid litt sånn vondt å gå ned”* tolker jeg som at han føler på en tristhet når han må skille lag med naturen, for å komme tilbake til hverdagen. Erik er opptatt av det estetiske, som påvirker følelsene hans. Han bruker sansene til å ta inn over seg det hele ved opplevelsen, det sosiale med turen, mestringen, det estetiske og takknemlighet. Slik jeg tolker det opplever Erik en tilknytning som ikke begrenses til bare den fysiske naturen, men også opp mot livets mer spirituelle dimensjoner. Han opplever den fysiske naturen, og samtidig er det noe utover den fysiske dimensjonen som knytter ham til naturen og den større verden. Slik kan det tolkes at han opplever en helhet gjennom naturopplevelsen. Ifølge Hågvar & Støen kan følelsen av helhet skape velvære og mental fornyelse (Hågvar & Støen, 1996, s. 51).

Ifølge den nasjonale læreplanens overordnede del skal elevene få en ansvarsfølelse for naturen og føle at de er en del av naturen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Det å oppleve en følelsesmessig tilknytning til naturen kan sies å være en kvalitet ved naturopplevelser. Dette kan gi en følelse av helhet og del av noe større (Hågvar & Støen,

1996, s. 51). Naturopplevelsen blir slik synlig som en følelsesmessig tilknytning til naturen som går ut over de fysiske omgivelsene.

Det at elevene hver for seg ofte fremhever ulike aspekter ved naturopplevelsene sine, selv om de til tider er på samme tur er interessant. Men likevel er det ikke overraskende når vi vet at en og samme situasjon kan oppleves ulikt mellom to personer (Bischoff, 2012, s. 224).

Hensikten med denne oppgaven er som nevnt ikke å definere begrepet naturopplevelse, men få frem variasjonsbredden i meningsinnhold som stammer fra elevene. Ut i fra intervjuene vitner det om stor enighet om at begrepet i seg selv er krevende å definere, men at de likevel har flere felles refleksjoner. Ifølge elevene er en naturopplevelse først og fremst en opplevelse i og med naturen. Ut over dette kan naturopplevelsen knyttes til ulike aktiviteter, som ofte varierer ut i fra personlige interesser og mål med turen. Det kom frem at naturopplevelsen kan ha både en hverdagslig og en ekstraordinær side ved seg. Intervjuene med de fem elevene ga fire ulike kvaliteter ved naturopplevelser, som for dem var viktige. Kvalitetene som ble fremhevet var naturens estetikk, mestring og meningsdanning, frihet og avkobling, og følelsesmessig tilknytning. Dette kom frem gjennom utsagn og samtaler rundt temaet. I de neste avsnittene presenteres funn, og drøftinger som omhandler ungdommenes forhold til natur.

5.2 Forholdet til natur

Når det kommer til elevenes forhold til natur, har de ulik oppfattelse av hva naturen betyr for dem og hvilke kvaliteter som er givende. Enkelte resonnerer rundt deres nærmiljø som medvirkende årsak til deres bruk av naturen som barn. Som Ola sier at *“Det er jo en stor kultur å gå på tur.... Så da blir det veldig aktuelt å gå på tur rett og slett”*. Med det mener han implisitt at han ofte var på turer med familie, samt at friluftsliv var en populær aktivitet i nærmiljøet hans. Fra barndommen har Ola en fysisk tilgang til naturen. Den kroppslige tilgangen han hadde later til å være noe han har tatt med seg til ungdomsårene. Dette gjenspeiles i hans valg av studieretning og beskrivelser av naturopplevelser, og bruk av naturen til trening og rekreasjon.

I et forsøk på å beskrive hvilket forhold de har til naturen kommer det frem interessante refleksjoner. Først vil jeg la Erik, David og Anna beskrive sine forhold til natur:

For meg er naturen veldig mye. Jeg har alltid sett på naturen som noe levende. Jeg er jo ikke religiøs eller noe sånt, men vi hadde om romantikken i norsk. Og der er det jo litt sånn å se på alt i naturen som om det har et liv. Og jeg tror at det liksom er noe stort. Og jeg vet at det er noe som er større enn menneskene og hva jeg selv er. Så jeg føler meg jo liten i naturen, men jeg vet at jeg er velkommen på en måte. - Erik

Det er jo noe helt spesielt. Det betyr jo alt for meg liksom. Det er jo å kunne føle at du er en del av naturen. Det er deilig. Og akkurat det å kunne ta en ørret og steke den på et bål akkurat der og sa - det er jo sånn... Det føles deilig. Det er bare en sånn ro. En konstant ro egentlig. (...) Det er jo de små gledene i livet. - David

Jeg føler at jeg gjør noe fornuftig når jeg er ute. Noe som er bra for for eksempel kroppen min eller naturen. - Anna

Måten Erik forteller om sitt møte med naturen kan tolkes å være nærstående til Gelters beskrivelse av peak experience (Gelter, 2010). Gelter karakteriserer peak experience som en sinnstilstand hvor en er i komplett harmoni (Gelter, 2010). Den følelsen han opplever av å være en del av noe større, og det å være velkommen oppfatter jeg som en følelse av harmoni og noe som står i sterk kontrast til hverdagslivets opplevelser. Når vi ser dette utsagnet knyttet opp til hans tidligere utsagn om naturens meditative side, virker naturen å være av eksistensiell betydning for Erik. Han påpeker at naturen er noe større enn ham selv, men samtidig er han også en del av naturen. Det at han trekker frem naturen, nesten som noe spirituelt og full av eget liv og dermed også egenverdi, knytter jeg opp mot en overordnet mening han føler i sin relasjon til naturen. Ut i fra dette kan det sies at Erik har et sterkt emosjonelt forhold til naturen, og at han opplever naturen som en del av seg selv og sin identitet.

I likhet med Erik, føler også David på en personlig tilknytning til naturen. Det kommer til syne gjennom at han føler seg som en del av naturen. For ham blir det også tydelig at muligheten for naturopplevelser er en del av hans forhold til naturen. Naturen er en arena hvor han kan utfordre seg selv og utøve hobbyer, som fiske. Det later til at både det kroppslige møtet og det emosjonelle møtet med naturen er av avgjørende for hans opplevelse

av naturen, og dermed også for hans forhold til naturen. Både Erik og David oppgir å føle en form for mening gjennom tilhørighet, eller helhet, med naturen. Gjennom åpenhet mot naturens dyreliv, landskap og stemningen lar de seg selv ta del av, og bli en del av naturen. Det kan tenkes at deres fortid med friluftsliv og opphold i naturen i barndommen har gitt dem noen referansepunkt som senere naturopplevelser speiles i. Tidligere har vi sett at begge har fortalt om deltakelse i friluftsliv og opplevelser med naturen i barndommen. Det er ikke utenkelig at deres opplevelser og følelser fra barndommen kan ha spilt en rolle for nåtidens møte med og relasjon til natur. Begge har beskrevet saktegående aktiviteter, og mer hverdagslige naturopplevelser som en del av deres oppvekst. Dette kan kobles til måten de i dag benytter seg av naturen, og setter pris på det estetiske og følelsesmessige møtet med naturen. De bærer med seg tidligere erfaringer som naturen lar seg speile i.

I motsetning til Erik og David har ikke Anna særlig fortid med friluftsliv. Hun har tidligere forklart at hun liker å utfordre seg selv og oppleve mestring. Dette kommer også til syne gjennom sitatet over hvor hun forteller at hun føler at hun gjør noe fornuftig. Ut i fra dette tolker jeg at hun har en kroppslig opplevelse i møtet med natur, som er med på å påvirke hennes forhold til natur. Hun liker å føle seg fysisk sliten og bruke naturen til å utøve idrett, og ellers fysisk aktivitet. På denne måten oppfatter jeg at utgangspunktet hennes forhold til naturen kan knyttes til egen kropp og muligheten til fysisk utfoldelse. Ola verdsetter, i likhet med Anna, det kroppslige møtet med naturen. Han beskriver sin fortid med friluftsliv slik; *“Jeg har vokst opp en god del av livet med å være ute og være kuldeherdet. Og leke i naturen”*. Han knytter barndommens utendørslek til den måten han i dag trives og skaper minner i naturen. Den fysiske leken han har hatt gjorde, slik jeg tolker det, at han har knyttet positive opplevelser til det å være ute i naturen. Ut over den fysiske tilknytningen han har vokst opp med, kan det også tenkes at han bærer med seg landskapet han fikk utfolde seg i som barn, til dagens ungdomstid. Det samme kommer tydelig frem hos Sara som sier at *“Det har jo alltid vært en del av hvem jeg har vært”*. Hun definerer med andre ord friluftsliv og naturen som en del av sin egen identitet.

Det kommer frem fra flere elever at de ser på naturen som en del av dem selv. Dette gjenspeiles både gjennom deres naturopplevelser og deres uttalte forhold til natur. Følelsen av at de er en del av naturen, og at naturen er en del av dem, virker som en tydelig opplevelse av selvet i møte med naturen. Hver og en av elevene bruker av sine forkunnskaper, tidligere

erfaringer og opplevelser i samspillet ved skapelsen av nye naturopplevelser. Slik blir kan det sies at samspillet som oppstår er avhengig av selvet, og følelsene som utløses i naturopplevelsen.

Teorien om *emotional affinity* legger til grunn at direkte opplevelser med natur kan gi mennesket et emosjonelt forhold til naturen (Kals et al., 1999). Det emosjonelle forholdet kan karakteriseres som et bånd mellom natur og mennesket, hvor naturen i ulik grad inkluderes som en del av menneskets identitet. Slik kan det kalles å være ett med naturen. Som vi tidligere har sett oppstår naturopplevelsen i et samspill mellom natur og menneske i en gitt situasjon. Når vi tar dette i betraktning vil vi derfor måtte ta høyde for at møtet med natur ikke erfares likt for alle elevene. Følelsene til hver enkelt i møte med naturen vil ei heller erfares likt, og dermed vil heller ikke forholdet som bygges til naturen være likt selv om de deler mange felles naturopplevelser. Hittil i kapitlet har elevene gitt uttrykk for sine forhold til naturen, i tillegg har de beskrevet sine naturopplevelser. Elevene har tydelig kunnskap om opphold i naturen, og besitter et bredt spekter av naturopplevelser. Sett ut i fra tidligere presenterte utsagn og den lokale læreplanens formål, kan det tenkes at elevene har teorien hatt mulighet til å utvikle et emosjonelt forhold til naturen. Dette kan ha sammenheng med at opphold i natur og naturopplevelser gir grunnlag for å utvikle forholdet mellom individ og natur (Kals et al., 1999).

5.3 Betydningen av naturkontakt

Hittil har det vært fokusert på de ulike naturopplevelsene elevene har hatt, deres forhold til natur, og deres hverdagslige og ekstraordinære opplevelser har blitt presentert og drøftet. Ut i fra det har jeg konkludert med at elevene har tilbragt mange timer i naturen og dermed hatt mye direkte kontakt med naturen, både på skolen og på fritiden. Elevene ved Friluftslivslinja har god erfaring med opphold i naturen, og hvordan de selv fungerer i naturen. Denne kunnskapen gjør at de sannsynligvis opplever større glede med å være i naturen. Det ble ikke lagt noen føringer for hvorvidt naturkontakten skulle være knyttet til fritid eller skole. Jeg vil her presentere hva elevene opplever at opphold og opplevelser i naturen gjør for dem.

“Når jeg er ute blir jeg mer motivert og mer ivrig.” - Ola

“Sånn rus nesten når man kommer inn igjen.” - Anna

“Man klarer liksom å slappe av.” - Erik

Elevene fremhever med ulike ord på hvilken måte opphold i naturen og direkte kontakt med naturen påvirker dem. Gjengangeren er måten de omtaler naturen som et sted de kan hente motivasjon og slappe av. De beskriver naturen som et rolig område som gir rom for refleksjon, tanker, avslapping og gjenvinne energi. Ola fortalte om forarbeid til en prøve han forsøkte å gjennomføre; *“Jeg klarte ikke å sette meg ned og skrive noe. Jeg prøvde, men det var umulig å få noe ned på forberedelsesarket. Så jeg måtte ta meg en skitur i løypa for å klare å tenke”*. Han beskriver konsentrasjonsvansker som gjorde at han følte på en trang til å gå ut. Dette gjorde at han fikk ny energi og, ifølge ham selv, fikk skjerpet konsentrasjonen, noe igjen som gjorde han i stand til å gjennomføre skolearbeidet når han omsider kom inn igjen fra turen. Anna forbinder følelsen hun sitter igjen med etter å ha oppholdt seg i naturen som en lettelse; *“Så er alt mye lettere enn når man gikk ut”*. Dette får støtte fra blant annet Sara som sier at når hun *“(…) får litt luft blir det meste lettere”*. For å utdype dette forteller hun at *“Det er litt godt å få det avbrekket når man står fast”*. Hun relaterer også effekten til skolearbeid, hvor hun mener det kan gi henne energi til å fortsette med oppgaver etter en tur ut i frisk luft.

Måten Ola forteller at han blir mer motivert når han er i naturen kan sies å trekke likheter til Kaplan & Kaplans teori om *attention restoration theory* (Kaplan & Kaplan, 1989). Teorien omhandler hvordan opphold i naturen kan påvirke individets kognitive evner. Det finnes dermed en viss likhet mellom teorien og Olas erfaring av hvordan han får ny motivasjon og skjerpet oppmerksomhet gjennom naturkontakt. Kaplan & Kaplan hevder at opphold i naturen kan føre til redusert mentalt utmattelse og gjennomretter oppmerksomheten (Kaplan & Kaplan, 1989). Både Ola, Anna og Saras utsagn tolker jeg å ha likhetstrekk med det forfatterne kaller unnslippelse, om ønsket om å ville vekk fra bekymringen (Kaplan & Kaplan, 1989). Alle tre opplever at de ønsker å trekke ut i naturen for å etterpå kunne fortsette å konsentrere seg om andre ting, som skolearbeid. Ut over dette kan det tenkes at deres egeninteresse for friluftsliv og natur gjorde at de i større grad kunne slappe av, uten å bruke sin styrte konsentrasjon. Fascinasjon for naturen og aktiviteten kan tolkes å ha vært en brikke for elevenes vei til å gjenopprette sine kognitive evner. Akkurat dette har også blitt undersøkt av andre forskningsarbeid. En doktoravhandling undersøkte hvilken naturkontakt

som var best egnet for å forbedre kognitive evner. Det ble konkludert med at direkte eksponering for natur kunne gi økt oppmerksomhet, og samtidig også mer positive følelser (Lauman, 2005).

Slik jeg tolker dette Anna og Saras utsagn om lettelse, opplever begge to en form for lindring av den mentale utmattelsen som Kaplan & Kaplan beskriver (Kaplan & Kaplan, 1989). Den mentale utmattelsen kan komme av at konsentrasjonen og oppmerksomheten er svekket, og dermed søker de ut i naturen for å gjenoppbygge konsentrasjonen. Dette kan ha sammenheng med at opphold i naturen gir elevene positive følelser, noe som har forankring i tidligere forskning (Bratman et al., 2015). Akkurat hvilke spesifikke aktiviteter i naturen som er best, kan ikke kommenteres ut i fra intervjuene. Men det later til at flere av elevene fremhever saktegående aktiviteter, som ikke krever spesiell innsats. Det at det for dem ikke handler om en krevende tur, kan kobles til deres fascinasjon for naturen. Fascinasjon hevdes av Kaplan & Kaplan (1989) å være en komponent til å gjenopprette konsentrasjonen. Eksempelvis nevner David at det å bare sette seg ned med litt utsikt kan gi ham avstand til det hverdagslige stresset. Hans fascinasjon for naturens estetikk og rytme kan være en medvirkende faktor til at han evner å finne et pusterom, og mentalt oppbyggende opplevelser i naturen. Det at elevene har tilbrakt store deler av sin tid på skolen og på fritiden ute i naturen gjør at de har et godt kunnskapsgrunnlag og god erfaring i møte med naturen. Dette kan tenkes å gi dem en bedre evne til å løfte blikket, og være oppmerksom på omgivelsene. På den måten kan det argumenteres for at det krever det mindre av deres oppmerksomhet å oppleve naturen, og at den derfor i stor grad kan bidra til gjenoppretting.

Jeg oppfatter at samtlige elever ofte opplever en forenlighet mellom indre motivasjon og evnen til gjennomføring. Eksempelvis vet allerede Ola at en skitur i lysløypa er noe han normalt sett mestrer, hvis ikke er mindre sannsynlig at han vil forsøke å gjøre det når han egentlig skal jobbe med skolearbeid. Slik tolker jeg at Ola møter komponenten forenlighet som av Kaplan & Kaplan beskrives som viktig for at gjenoppretting skal kunne skje (Kaplan & Kaplan, 1989). Det er interessant at elevene fremhever saktegående aktiviteter som de aktivitetene de gjør dersom de står fast med skolearbeid eller andre mentale utfordringer. De velger aktiviteter de vet at de mestrer, dermed blir det, slik jeg tolker det, en balanse mellom utfordring og evner.

Når det kommer til elevenes opplevde betydning av naturkontakt later det til at det eksisterer en bred enighet i at naturkontakt bringer med seg positive følelser. Ut over dette er det et interessant funn at de opplever en økt motivasjon og produktivitet i etterkant av naturkontakt. Kaplan & Kaplan utviklet en teori om nettopp dette, og det virker som at teorien blir bekreftet av opplevelsene til elevene (Kaplan & Kaplan, 1989). Ungdommene virker også bevisste over muligheten naturen gir for å kunne fylle på med motivasjon og positive følelser, dette kom frem gjennom beskrivelsene av hvordan de kunne ta seg avbrekk fra mentalt tunge situasjoner. Videre skal jeg presentere elevene opplever hvordan skolen legger til rette for deres naturkontakt og opplevelse av natur.

5.4 Det store klasserommet

Det store klasserommet var ord som ble brukt av en elev til å beskrive hvordan de bruker naturen til klasserom ved skolen. Ordet “variasjon” er det som ble nevnt oftest av elevene på spørsmål om hvordan det er å være elev ved Friluftslivslinja. En forventet variasjon i hverdagen var også en av grunnene som elevene nevnte som grunn for å søke seg til skolen. Det kan late til at skolen i stor grad har klart å oppfylle akkurat denne forventningen. Av friluftslivsaktiviteter nevnes det aktiviteter som ukestur, dagstur, skitur, padling, skogstur, klatring, bølgesurfing, fiske, matlaging ute, jakt, fjelltur og turer til fjæra. Ut ifra dette kan det argumenteres for at elevene etter endt studieløp bør ha hatt mulighet til å oppnå kompetansemål som dreier seg om ulike ferdigheter i friluftslivsaktiviteter. Ifølge elevene er de mye ute og mener at skolen gjør en god jobb til å legge til rette for opplevelser i naturen. Flere peker på at skolen kan ha litt stramme rammer fra læreplanen som de må følge, men de er likevel tilfredse med skolens innsats på området. Jeg vil derfor først presentere elevenes naturopplevelser fra skoleturer.

5.2.1 Naturopplevelser

Med bakgrunn i at ingen elever fremhevet naturopplevelsene i skolesammenheng når de ble spurt om å fortelle om sine naturopplevelser på generelt grunnlag, spurte jeg direkte om dette. Her trakk samtlige elever frem en av ukesturene de har hatt. Først vil jeg la Erik fortelle hvordan han opplever skolens rolle for sine naturopplevelser:

Vi har alltid opplevelser sammen når vi er ute. Uansett om vi går på ski i lysløypa eller drar på ukestur, det har ikke så mye å si egentlig. Samtidig legger kanskje skolen

opp til det. Men ubevisst. At de tenker mest på læreplanen som vi skal komme oss gjennom.

Videre beskriver han sin første ukestur som elevved Friluftslivslinja slik: *“Det var regn hele tida, og det gikk elever der de ikke skulle gå. Det haglet siste dagen og vi måtte avbryte turen. Vi måtte gå ned tidligere fordi det skulle bli minusgrader og da ville alt ha frosset. Men det var kanskje den beste naturopplevelsen jeg har hatt på skolen”*. Eriks beskrivelse av kontrastene i en og samme tur. Han forteller om dårlig vær og det jeg tolker som litt kaos når elever vandrer bort uten lov. På grunn av det dårlige været så de seg nødt til å avbryte og gikk tidligere ned enn planlagt. På tross av alt dette erfarte Erik det han kaller den beste naturopplevelsen han har hatt på skolen. Grunnen til dette er sannsynligvis sammensatt. Utover selve opplevelsen av været skiftninger og kontrastene i naturen, kan det tenkes at opplevelsen også var preget av det sosiale og egne forventninger til turen, og til en selv. Dette var klassens første ukestur sammen, og det kan vitne om at det var mye nytt for mange elever.

Sara synes det er vanskelig å trekke frem bare én naturopplevelse hun har hatt i skolesammenheng, og hun velger å nevne flere ulike turer. Det faktum at hun oppgir at hun har hatt så mange fine naturopplevelser med skolen danner et tydelig bilde av hennes tilfredshet rundt skolens rolle som tilrettelegger for naturopplevelser. Hun får støtte fra David; *“Vi har jo vært på alt fra padling i store bølger og drevet med sånn bølgesurfing (...). Og liksom til små enkle turer rett oppi her vos vi diskuterer folkehelse rundt bålet”*. Videre utdyper han at skolen er veldig flinke til å legge til rette for naturopplevelser.

Det Erik er inne på er nettopp et av formålene til programfaget Friluftsliv 1, 2 og 3 som sier at *“naturopplevelser er viktig i friluftslivet og opplevelsesbasert læring derfor er sentralt”*. Denne formuleringen kan tolkes dithen at elevene gjennom opplevelser i naturen er et mål i seg selv i undervisningen, men at det også skal brukes som middel for læring. Det samme underbygges i formålet til Friluftsliv aktiv som skal *“fremme naturopplevelse”*. Gjennom ulike turer og aktiviteter i naturen skal Friluftslivslinja tilrettelegge for naturopplevelser og læring. Ifølge en oversikt skrevet av studietilbudet er det fastlagt at elevene i løpet av første studieår skal ha en tur på 5 dager (ukestur) i løpet av høst, vinter og vår (Nordland Fylkeskommune, 2012). I tillegg skal de gjennom flere dagsturer.

5.2.2 Læring i naturens klasserom

Læringen i friluftsliv fremheves av flere elever som en av grunnene til at de liker undervisningen som blir gitt utendørs. Et interessant funn er at det ikke bare trekkes frem elevenes progresjon innen friluftaktiviteter når de snakker om læring. I tillegg forteller Erik om muligheten til å koble sammen temaer fra friluftslivet til andre fag; *“Det som er veldig kult er at man kan trekke inn de temaene man blir interessert i, i de andre fagene som samfunnsfag, historie, RLE”*. Dette viser at friluftsliv kan være et velegnet moment for å skape læring som går utover kompetansemålene som er direkte tilknyttet faget. At elevene opplever læring som ikke kan konkret kobles til kompetansemål i de ulike fagene er ikke usannsynlig (Borgen et al., 2015).

Ola forklarer forskjellen mellom å sitte inne og lese en bok, og det å lære ute; *“Så får man heller gå ut og lære om det med virkelige opplevelser”*. Med virkelige opplevelser, mener han, slik jeg tolker det, at han får direkte kontakt med temaet. Han trekker for eksempel frem at det å lære om ørret, og se bilder av fiskens habitat og utseende, ikke er noe som er så lett å lære uten å oppleve det direkte. En grunn til dette kan være at han ute i naturen har mulighet til å benytte seg av flere sanser når han skal lære om ørret. Han får støtte av David som forteller om hvordan han fikk se bilder og fremgangsmåte for å bygge en bivuakk (nødly); *“Man satt der og var litt sånn, okei? Det ser litt sånn ukvalitet ut. Og du tenker at det ikke er varmt under der”*. Etter gjennomgangen av hvordan det skulle bygges gikk de ut for å bygge den. Under byggingen fikk han en aha-opplevelse når han innså hvor krevende det var å bygge, samt at det faktisk var komfortabelt og varmt under. Slik fikk han et annet forhold til det og det ga han kunnskap på en annen måte enn han satt igjen med etter gjennomgangen på klasserommet. Forskjellen mellom undervisning inne og utendørs later til å ha kontraster hvor opplevelsen av innendørs klasseromsundervisning ble beskrevet med det jeg tolker som begrensninger. Ola bruker ordet *repetitiv* når han skal beskrive undervisningen han får innendørs; *“Når man er i klasserommet hele tiden blir liksom dagene, ukene og månedene så repetitiv. Og man gjør det samme hver eneste dag. Det er nytt tema og lærestoff, men man gjør det samme hver eneste dag”*. Selv om det er variasjon innen tema og fag, opplever han at det ofte blir kjedelig, og at han føler seg trøtt. Slik jeg forstår det blir klasseromsveggene en tydelig begrensning for Ola, og opplever fraværet av dette i naturen. Dette kan ha sammenheng med oppfattelsen av en frihet i naturen som de mangler innendørs.

Undervisningen i naturen skaper derfor større engasjement når de får prøve seg på praktiske oppgaver.

Utsagnene som kom fram fra intervjuene indikerer at elevene deler oppfattelser om at undervisning i naturen gir variasjon, bedre konsentrasjon, annerledes læring og positive følelser (Bratman et al., 2015; Kaplan & Kaplan, 1989; Lauman, 2005). Dette er i tråd med den lokale læreplanens formål om å benytte seg av naturen både for å fremme naturopplevelser, og for å nå ulike kompetansemål (Knut Hamsun vgs., 2012, s.11, 15). Ut over dette peker elevene på mange varierte naturopplevelser de kan relatere til tiden på skolen, og det kan derfor sies at skolen i stor grad klarer å fremme naturopplevelser. Teorien om emotional affinity konstaterer at naturopplevelser og naturkontakt kan føre til et forhold til naturen, gjerne som et bånd mellom individ og natur. Dette forholdet hevdes å være en indikator for vilje til å ta miljøbevisste valg. Dette vil belyses i neste avsnitt.

5.3.2 Miljøbevissthet

Miljøbevissthet er et viktig tema som går igjen i den lokale læreplanen, både innen valgfagene og programfagene. Dette er uttalt både som formål for de ulike fagene og som konkrete kompetansemål. Ut over dette er det også et sentralt moment i den nasjonale læreplanens overordnede del som sier at “skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Med dette menes at elevene skal få kunnskap om naturen, oppleve naturen og utvikle ønske om å ta vare på naturen. Hensikten med dette er at elevene som oppvoksende generasjon skal være klodens forvaltere i fremtiden, men for å få til dette må de ha kunnskapen som trengs. Her er den nasjonale læreplanen og den lokale læreplanen ganske samstemte i sine formål for opplæringen. Den lokale læreplanen har et uttalt formål om å gi eleven undervisning som skal gjøre eleven bevisst omkring miljøpåvirkning og lære naturvennlig ferdsel (Knut Hamsun vgs., 2012, s. 2). Ut i fra dette er det av interesse å se hva elevene sier om hva programfag friluftsliv har lært dem om det å ta vare på naturen. Dette temaet ledet til flere interessante refleksjoner fra elevene. Selv om alle mer eller mindre har den samme opplæringen omkring miljøbevissthet valgte de å trekke frem ulike momenter når vi kom inn på temaet.

Et tema innen miljøbevissthet de er samstemte om er forsøpling og sporløs ferdsel. Begrepet sporløs ferdsel fremheves av Erik når vi snakker om miljøbevissthet. Han hevder at skolen har fokus på sporløs ferdsel, og at de lærer hva de kan og ikke kan kaste på bålet. Videre forklarer han at han også utenfor skolen tenker på det; *“Man går alltid og tenker på det moralske spørsmålet om det er rett at jeg kaster dette Snickers-papiret, men nei du kan ikke det”*. Han får støtte fra flere elever, som Sara her; *“Man skal ta med seg søpla man tar med seg ut. (...) det går litt på det å tenke seg om, og sporløs ferdsel slik at flere kan oppleve naturen slik som vi gjør”*. Hun mener at det handler om at flere skal få muligheten til å oppleve naturen slik som den egentlig skal være, ren og fri for menneskers forsøpling. For David har tiden som elev på Friluftslivslinja blant annet gitt han innsikt i hvor skjør naturen faktisk er. *“Sånn at i forhold til at hvis du spikker av en pinne og tar et grillspyd av den så er det gjort liksom. Da er kvisten borte. Så jeg er i allefall mer bevisst på sporløs ferdsel”*. Han gir med andre ord skolen en del av æren for hans utviklede miljøbevissthet. Dette kan sees i sammenheng med kompetansemål for Friluftslivslære, hvor elevene skal kunne drøfte hvordan utøvelse av friluftsliv belaster miljøet (Knut Hamsun vgs., 2012, s. 4) Han hevder videre at det er noe han ofte tenker på når han er på tur alene og sammen med venner, og at det noen ganger kan føre til frustrasjon rundt venners ukritiske handlingsvalg i naturen. *“(...) jeg har kompiser som jeg har vært på tur med som har med noe i aluminiumsfolie og bare slenger det ut. Og tenker at det forsvinner jo sikkert. Så blir man litt sint på dem. De skjønner ikke at det de gjør setter spor. Og du ser det på dem at de vil jo ikke noen noe vondt, men de skjønner det ikke.”* Han peker på at venner som ikke besitter samme kompetanse som ham, ikke nødvendigvis gjør dumme handlinger i naturen fordi de ønsker å gjøre skade, men snarere fordi de ikke vet bedre.

Anna sier rett ut at det for henne er vanskelig å se for seg at hun skulle kunne kaste søppel i grøfta. Ifølge henne handler det om å *“forlate stedene vi er på like fine, eller kanskje finere enn de var når vi kom dit”*. Med dette mener hun at det ikke bare holder å ikke kaste noe i naturen, men også ta med seg andres søppel hvis noen har latt det ligge igjen. Dersom hun kommer over søppel i naturen bør hun ta det med seg. Slik kan hun etterlate naturen finere enn den var når hun kom. Ola deler samme tanke og mener at man er miljøbevisst dersom *“man er flink til å bevare naturen som den er, og gjerne forbedrer den”*. Og at dersom man ser søppel i naturen skal man naturligvis ta det med seg.

Refleksjonene gjort av Erik, Sara, David, Anna og Ola er hver og en forenelig med den lokale læreplanens intensjoner om at elevene skal kunne “drøfte forholdet mellom egen aktivitet og miljøvennlig atferd” og redegjøre for “miljøutfordringer der eleven ferdes” (Knut Hamsun vgs., 2012, s. 16, 3). De er bevisste rundt egne handlinger i naturen og hvilke konsekvenser deres handlinger kan ha i et miljøperspektiv. Som Anna sier er det kanskje det miljøbevissthet handler om: “*At man er klar over hvilke konsekvenser ting kan få*”. Hvorvidt dette kan ha direkte tilknytning til undervisningen er vanskelig å si direkte. Flere er usikre på om det er en direkte konsekvens av undervisningen som er gitt, men flere reflekterer rundt endringen i deres bevissthet rundt miljøproblematikken. Som David forteller har han ikke hatt for vane å forsøple eller behandle naturen dårlig, men at han likevel har blitt mer opplyst om hvor skjør naturen er. Med tanke på at de fleste elevene hadde solid bakgrunn fra friluftslivet kan det tenkes at de allerede hadde en viss forståelse av naturens sårbarhet, men at dette har blitt forsterket gjennom undervisning og opphold i naturen. Erik er tydelig i sin sak om skolens betydning for elevenes miljøbevissthet; “*Jeg er veldig, veldig overbevist over at elever som kommer ut av denne skolen er mer miljøbevisste enn når de kommer hit*”. Han er helt klar på at skolen spiller en viktig rolle i elevenes utvikling. Videre forteller han at han ikke kan si noe om forskjellen mellom Friluftslivselever og andre elever, men at han er sikker på at tilknytning til natur og friluftsliv fører til en større bevissthet rundt miljøproblematikken.

I likhet med Erik omtaler også Anna skolens rolle for å utvikle miljøbevissthet i positive ordelag. Hun forklarer skolen gjør en god jobb når de skal gi elevene lyst til å ta vare på naturen; “*De vil jo at vi skal ha det fint i naturen. Og da blir vi jo glad i naturen. Så hvis man blir glad i naturen vil man jo ta vare på den*”. Anna tenker at det er en forbindelse mellom menneskets følelsesmessige relasjon til naturen og ønsket om å ta vare på den. Dette er interessant og er forenelig med teorien *emotional affinity* (Kals et al. 1999). Den direkte kontakten med naturen hevdes å kunne føre til en emosjonell forbindelse mellom naturen og selvet. En slik forbindelse sies å kunne føre til et ønske om å ta miljøbevisste valg. Andre studier hevder å ha funnet liknende funn som støtter opp om teorien. Rosa et al. (2018) som fant at naturkontakt som ung er assosiert med sterkere kontakt med naturen som voksen. Videre hevder de at dette kan befestes seg som miljøbevisste handlinger. Særlig fremheves direkte kontakt med natur og opplevelser i naturen som viktige faktorer for at denne utviklingen skal kunne skje. Whitburn et al. (2019) gjennomførte en metaanalyse av den

samme tematikken og trakk til dels liknende funn om at en dypere tilhørighet til naturen kan være en delvis forklarende faktor for miljøbevisste handlinger.

Ut over forsøpling og sporløs ferdsel delte elevene sine resonnementer rundt miljøbevissthet og hva det kan bety. For å forklare dette valgte elevene konkretisere ulike problemområder, noe som varierte fra utbygging av vindmøller til kommersiell friluftsliv. Ola sier han blir provosert når han hører om at det skal bygges ut vindmølleparker eller nye vannkraftverk. *“De fleste tenker jo at det er penger”* sier han. Med det mener han at det å legge en foss i rør kan generere strøm og penger, men at det likevel er et inngrep i naturen og at det i hovedsak er bra for mennesket og naturen. Videre poengterer han at *“De tenker penger først, så mennesker, og så naturen. (...) Selv om at vannkraftverk skal være en fornybar ressurs så skjer det et inngrep i naturen”*. Slike refleksjoner forteller han at kommer fra skoleoppgaver. Således virker det som at skolen i stor grad evner å tilrettelegge for at elevene får øvelse i å drøfte og reflektere rundt både egen atferd, men også samfunnets atferd og utbygginger i naturen. Erik deler Olas frustrasjon rundt utbygging av vindmøllepark, oljeboring og gruvedrift og sier at det engasjerer ham. Han sier at det å oppleve forsøpling gjør at han får *“(…) et helt annet perspektiv på naturen og spesielt politikken som drives rundt det”*. I likhet med Ola trekker han frem den politiske debatten rundt utviklingen av samfunnet som gjerne går på bekostning av naturen.

Slik jeg tolker det kan det basert på den lokale læreplanen, kompetansemål og elevenes egne utsagn, trekkes sannsynlige konklusjoner om elevenes miljøbevissthet. De trekker frem ulike aspekter miljøbevissthet, som strekker seg fra mer generelle tanker om klimaproblematikk til spesifikke opplevelser av miljøbevisste handlinger. Gjennom friluftslivet befinner de seg ofte i situasjoner hvor de direkte erfarer konsekvenser av lite miljøbevisste handlinger, og de poengterer egen forventede rolle som forvalter av naturen. I tillegg trekker elevene frem referanser til spesifikke skoleoppgaver, til en overordnet målsetting om å utvikle respekt og miljøbevisste handlingsmønstre hos elevene. Flere av ungdommene er tydelige på at skolen spiller en viktig rolle for å utvikle denne respekten hos elevene.

Oppsummert kan det trekkes slutninger om at skolen i stor grad fremmer naturopplevelser gjennom undervisning. I lys av forskning på feltet kan det også tenkes at forholdet elevene

utvikler til naturen gjennom naturopplevelser, kan ha sammenheng med skolens tilrettelegging av nettopp naturopplevelser (Kals et al., 1999; Knut Hamsun vgs., 2012, s. 11, 15). Videre kan dette følelsesmessige forholdet til naturen være utslagsgivende for deres vilje til å ta miljøbevisste valg (Rosa et al., 2018; Whitburn et al., 2019). Med andre ord kan det argumenteres for at programfag friluftsliv antakeligvis har påvirket elevenes forhold til natur.

6. Konklusjon og veien videre

Gjennom dette kapitlet vil jeg oppsummere sentrale funn fra studien og hvordan funnene kan besvare oppgavens problemstilling. Avslutningsvis vil jeg vise mine tanker rundt videre forskning som omhandler ungdom, naturopplevelser forhold til natur og naturkontakt.

Målet med denne studien har vært å skape kunnskap om hvordan ungdom opplever natur, og hvilken rolle programfag friluftsliv kan ha for deres naturopplevelser og forhold til natur. Ut over dette er det også interessant å undersøke hva naturopplevelse er for ungdommene, og hvilke kvaliteter ved naturopplevelsene som beskrives. Samt hvilken betydning naturopplevelser og naturkontakt har for ungdommene. Som nevnt resulterte dette i følgende problemstillingen:

Hvordan opplever ungdom natur, og hvilken rolle kan programfag friluftsliv ha for deres naturopplevelser og forhold til natur?

For å få innsikt i dette valgte jeg å vektlegge disse aspektene:

4. Hva naturopplevelse er for den ungdom, og hvilke kvaliteter ved naturopplevelser som vektlegges
5. Hvordan ungdommene påvirkes av naturopplevelser og naturkontakt
6. Hvordan programfag friluftsliv har påvirket deres naturopplevelser, naturkontakt og forhold til natur sett i lys av målsettingen i læreplaner

Studien har vist at ungdommene i stor grad har hatt en lik forståelse av hva som er og ikke er en naturopplevelse. Begrepene hverdagslige og ekstraordinære naturopplevelser, kunne med bred enighet brukes som samlebegrep om naturopplevelsene. Begrepene baserer seg på at naturopplevelser ofte kan karakteriseres å være hverdagslige eller ekstraordinære, men likt er at begge nyansene har verdi som en naturopplevelse. Ungdommene hadde således en lik tilnærming til begrepene som Bischoff fant i sin doktoravhandling (Bischoff, 2012, s. 222). Ut over dette avdekket studien fire kvaliteter ved naturopplevelser, som i ulik grad ble vektlagt hos ungdommene. De fire kvalitetene var; opplevelse av naturens estetikk, opplevelse av mestring og meningsdanning, opplevelse av frihet og avkobling, og opplevelse av følelsesmessig tilknytning. Først og fremst vektla de fleste ungdommene naturens estetikk

som en viktig kvalitet. Naturens estetikk ble synlig gjennom deres refleksjoner rundt naturens skjønnhet, utforming og kontraster. Opplevelse av mestring og meningsdanning kom svært tydelig frem hos de fleste elevene når de beskrev ekstraordinære naturopplevelser, som bestigelse av fjell, klatrevegger, elgfelling og utfordring av naturens varierende terreng. Tett mot opplevelsen av mestring og meningsdanning tolket jeg at flere elever opplevde peak experience (Gelter, 2010). Dette ble synlig gjennom utsagn som uttrykte mening, adrenalin og sterk kontrast til hverdagslige opplevelser. Opplevelse av frihet og avkobling ble fremhevet som en viktig kvalitet ved naturopplevelsene hos samtlige informanter. De beskrev naturen med en egen rytme, og smittende ro, som ofte var benyttet som et pusterom. Naturens meditative side kom til uttrykk gjennom den uttalte muligheten til å bruke naturen som terapi, noen opplevde å få være i fred med egne tanker og bearbeide dem. Den siste kvaliteten ved naturopplevelser var opplevelse av følelsesmessig tilknytning. Av ungdommene var det bare én som fremhevet denne kvaliteten. Opplevelsen han hadde på en fjelltopp strakk seg utover det fysiske, og inn mot en mer spirituell dimensjon, hvor han følte på å være del av noe større.

Ungdommenes opplevde påvirkning av naturopplevelser og naturkontakt vitnet i stor grad om en enighet. Naturopplevelsene som både var hverdagslige og ekstraordinære ble linket opp mot slow og peak experience (Gelter, 2010). Ungdommene ble påvirket av sine naturopplevelser på litt ulikt vis, men felles for flere av dem var at opplevelsen av peak experience i stor grad førte til en følelse av sensasjon og noe helt ekstraordinært. Naturkontakt var for samtlige ungdommer noe de snakket om med et positivt ordelag, hvor positive følelser ofte ble beskrevet. I tillegg beskrev ungdommene følelser av forsterket motivasjon, økt produktivitet, mer ivrig både mens de opplever naturen, men også i etterkant av naturkontakt. Denne motivasjonen var både knyttet til videre ønsker om å oppleve naturen, men også til skolearbeid. Flere benyttet naturkontakt som en metode for å få et avbrekk for å etterpå kunne jobbe med økt produktivitet. Slik virket ungdommene bevisste over muligheten naturen gir dem. Dette ble tolket opp mot teorien attention restoration theory (Kaplan & Kaplan, 1989). Funnene i denne studien kan være med på å underbygge teorien.

Funnene i undersøkelsen tyder på at skolens rolle for ungdommenes naturopplevelser, naturkontakt og forhold er stor. Ungdommene trekker frem stor variasjon innen naturopplevelser med skolen, som strekker seg fra kortere turer med bål i skogen, til turer

som varer opptil fem dager. Nettopp denne variasjonen i hverdagen, virker å være en faktor elevene setter pris på. Ungdommenes utsagn knyttet opp mot den lokale læreplanen, viser at skolen vektlegger naturopplevelser både som mål i seg selv, men også som et middel for læring i naturen. Læring ute i naturen blir beskrevet som læring i det store klasserommet. Ungdommene vurderer forskjellene mellom å lære inne i klasserommet, og ute i naturen, noe som bunner i en særlig tilfredshet med utendørs undervisning. Det tyder på at de i mange tilfeller foretrekker undervisningen ute, og at det er egnet for å nå en form for dypere læring. Dette kan knyttes til at de opplever økt motivasjon jfr attention restoration theory (Kaplan & Kaplan, 1989).

Datamaterialet antyder også at ungdommene kan gi skolen en del av bakgrunnen for eget forhold til natur. Det at naturopplevelser kan være utslagsgivende for å skape et forhold til naturen er støttet i flere studier (Ito et al., 2020, Rosa et al., 2018; Whitburn et al. 2019), og kommer også til syne i Meld St 18 (Stortingsmelding;). Teorien om emotional affinity (Kals et al., 1999) ble knyttet opp mot ungdommenes utsagn, og datamaterialet antyder at ungdommen opplever at forholdet de har utviklet til naturen gjennom naturopplevelser og naturkontakt, gjør at de også ser verdien av å ivareta naturen. Enkelte fremhever også sitt forhold til natur direkte kilde for å ta miljøbevisste valg. Gjennom sin skolegang virker elevene å ha tilegnet seg kunnskap om naturen, og om hvordan de skal forvalte den. Samtlige ungdommer fremhevet skolen som en viktig bidragsyter for at de ser på seg selv som miljøbevisste. Enkelte av ungdommene vurderte miljøbevissthet som et mål ved undervisningen, som blant annet å legge til rette for at de skulle bli glade i naturen, og dermed også skulle øke viljen til å ivareta den. Gjennom å knytte utsagnene opp mot læreplanen, kan det virke som at skolen har lykket på akkurat dette punktet.

Funnene i denne oppgaven kan være med på å belyse hvordan ungdom opplever natur, utvikler et forhold til natur, og hvilken betydning naturkontakt har for dem. Dette kan være nyttig kunnskap som kan brukes i skolen for å tilrettelegge for egnede metoder for utvikling av et forhold til naturen. Som innledningen var inne på, mangler det ikke på målsettinger i læreplaner og i stortingsmeldinger. Men det har likevel ikke vært tydelig hva en naturopplevelse er, og hvordan det kan brukes til å gi naturkontakt og fremme forhold til naturen. Dette har videre en forankring i ønsket om å utdanne miljøbevisste voksne for fremtiden. Som datamaterialet har antydnet, kan undervisning med programfag friluftsliv

påvirke ungdommers utvikling av naturopplevelse, naturkontakt og forhold til natur. Grunnet dette har kan videre forskning på feltet være av interesse for å utvikle et bredere kunnskapsgrunnlag om ungdom og naturmøte. Nytt av fjoråret startet innfasingen av en ny læreplan som har en dyp tilknytning til friluftsliv og utvikling av respekt for naturen, samt miljøbevissthet. En oppfølgingsstudie som følger de eventuelle endringene det får for ungdoms opplevelser av undervisningen gitt i friluftsliv, kan være interessant å se på. For å kunne avdekke hvorvidt de nye målsettingene i læreplanen nås. Denne studien er begrenset til fem ungdommer, med et stort innslag av friluftsliv i sin hverdag. Det kan derfor være interessant å gjøre andre studier for å se hvordan ungdommer med litt mindre innslag av friluftsliv i skolen opplever natur og reflekterer rundt eget forhold til natur. For eksempel kan ulike utdanningsprogram inkluderes for å undersøke hvorvidt det eksisterer forskjeller i ungdoms naturopplevelser og forhold til natur mellom ulike utdanningsprogram. Til slutt vil jeg også trekke frem en tanke om videre forskning som kan basere seg på en retrospektiv studie hvor tidligere elever med stort innslag av friluftsliv i skolehverdagen, senere intervjues for å avdekke hvorvidt de fortsatt utøver friluftsliv, syn på naturopplevelser og eventuelt endret forhold til natur. Disse forslagene viser at undersøkelsen bare kan være et lite bidrag til å utvikle kunnskap på feltet.

7. Referanser

- Aasetre, J., Kleiven, J. & Kaltenbo, B. (1994). *Friluftsliv i Norge - Motivasjon og atferd* (Vol. 309, NINA oppdragsmelding (trykt utg.)). Trondheim: Norsk institutt for naturforskning.
- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole - en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2017(1), 18-31.
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Befring, E. (2015). *Forskning i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bischoff, A. (2012). Mellom meg og det andre er det stier ...: En avhandling om stier, mennesker og naturopplevelse (Doktorgradsavhandling). Universitetet for miljø- og biovitenskap, Ås.
- Borgen, J. S., Gurholt, K., & Engelsrud, G. (2015). Lek og friluftsliv i kroppsøvningsfaget-der dybdeløring foregår. Hentet fra 18.04.21: <https://blogg.forskning.no/nih-bloggen/lek-og-friluftsliv-i-kroppsovningsfaget--der-dybdeløring-foregar/1107397>
- Bratman, G. N., Hamilton, J. P., Hahn, K. S., Daily, G. C. & Gross, J. J. (2015). Nature experience reduces rumination and subgenual prefrontal cortex activation. *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America*, 112(28), 8567-8572. <https://doi.org/10.1073/pnas.1510459112>
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. Utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Cleary, A., Fielding, K. S., Murray, Z. & Roiko, A. (2018). Predictors of Nature Connection Among Urban Residents: Assessing the Role of Childhood and Adult Nature Experiences. *Environment and Behavior*, 52(6), 579-610.
<https://doi.org/10.1177%2F0013916518811431>
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow - The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins Perennial.

- Dalen, H. B. (2021, 14. januar). 9 av 10 barn og unge går på tur. Hentet fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/9-av-10-barn-og-unge-gar-pa-tur>
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Del Busso, L. (2018). Å bli en etisk forsker. I Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s.119-128). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- García, R., Caballo, B. & Varela, L. (2020). El ocio en el medio natural como promotor de la conexión emocional con la naturaleza. Un estudio en clave ambiental con adoloscetes pontevedreses (Galicia-España). *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(2), 1-16.
<http://dx.doi.org/10.7764/PEL.57.2.2020.6>
- Gelter, H. (2010). Friluftsliv as slow and peak experience in the transmodern society. *Norwegian Journal of Friluftsliv*.
- Giddens, A. (1993). *New rules of sociological method : A positive critique of interpretative sociologies* (2 utg.). Cambridge: Polity Press.
- Grimeland, G. (2016). Bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen og K. Østrem (red.), *Ute!* (s. 85-105). Bergen: Fagbokforlaget.
- 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*, 14(3), 233-246.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2014.948802>
- Gurholt, K. P. (2015, januar). Friluftsliv i framtidens skole: Fag og fagovergripende kompetanse i det 21. århundre. Innlegg presentert ved Forskning i friluft 2015, Lillehammer, Norge.
- Hartig, T., Evans, G. W., Jamner, L. D., David, D. S. & Gärling, T. (2003). Tracking restoration in natural and urban field settings. *Journal of Environmental Psychology*, 23(2), 109-123. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(02\)00109-3](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(02)00109-3)

- Hågvar, S. & Støen, H. A. (1996). *Grønn velferd: vårt behov for naturkontakt - fra bypark til villmarksopplevelse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Ito, K., Leung, A. & Huang, T. (2020). Why do cosmopolitan individuals tend to be more pro-environmentally committed? The mediating pathways via knowledge acquisition and emotional affinity toward nature. *Journal of Environmental Psychology*, 68(2020). <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101395>
- Kals, E., Schumacher, D. & Montada, L. (1999). Emotional Affinity toward Nature as a Motivational Basis to Protect Nature. *Environment and Behavior*, 31(2), 178-202. <https://doi.org/10.1177/00139169921972056>
- Kantar TNS. (2017). Natur- og miljøbarometeret 2017. Hentet fra: <https://norskfriluftsliv.no/natur-miljobarometer-2017/>
- Kaplan, R. & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: a psychological perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Kirke- og utdanningsdepartementet. (1922). Normalplan for landsfolkeskolen. Kristiania: J. M. Stenersens Forlag. URL: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2016101929003
- Klima- og miljødepartementet. (2016). *Friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet* (Meld. St. (18. 2015-2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Knut Hamsun vgs., (2012). *3 år med Friluftslivsfag - en oversikt* [Brosjyre]. Hentet fra <https://hamsun.vgs.no/vare-tilbud/friluftsfag/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kurtze, N., Eikemo, T. & Hem, K-G. (2009). *Analyse og dokumentasjon av friluftslivets effekt på folkehelse og livskvalitet* (SINTEF rapport A11851). Hentet fra: <https://norskfriluftsliv.no/sintef-rapport-2009/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kårhus, S. (2016). Diskurser i tilrettelegginger for idrettsaktive elever i skolesystem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100, 37-48. <http://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-05>
- Lauman, K. (2005). *Restorative and Stress-reducing Effects of NATural Environments: Experiential, Behavioural and Cardiovascular Indices* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv – et hovedområde i kroppsøvningsfaget? I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen og K. Østrem (red.), *Ute!* (s. 129-151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Leirhaug, P. E., Grøteide, H., Høyem, H. & Abelsen, K. (2020). Naturopplevingar, miljøbevissthet og livsmestring i vidaregåande skule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2020(3), 226-240. <https://doi-org.mime.uit.no/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>
- Lumber, R., Richardson, M. & Scheffield, D. (2017). Beyond knowing nature: Contact, emotion, compassion, meaning, and beauty are pathways to nature connection. *PLoS one*, 12(5), 1-24. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177186>
- Mayer, F. S., Frantz, C. M., Bruehlman-Senecal, E. & Dolliver, K. (2009). Why Is Nature Beneficial?: The Role of Connectedness to Nature. *Environment and Behavior*, 41(5), 607-643. <https://doi.org/10.1177/0013916508319745>
- Miljødirektoratet (2020, 30. mars). Stillheit i naturen. Hentet fra: <https://miljostatus.miljodirektoratet.no/tema/friluftsliv/stillheit-i-naturen/>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjonen møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1/2018). Hentet fra: https://brage.inn.no/inn-xmli/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Müller, M., Kals, E. & Pansa, R. (2009). Adolescents' Emotional Affinity toward Nature: A Cross-Societal Study. *The Journal of Developmental Processes*, 4(1), 59-69.
- Mytting, I. & Bischoff, A. (2008). *Friluftsliv* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 03. Mars 2021, fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum->

[sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/](#)

NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Odden, A. & Aas, Ø. (2002). Motiver for friluftslivsutøvelse. *Rapport fra konferansen Forskning i friluft*. Hentet fra <https://norskfriluftsliv.no/forskning-i-friluft-2005-og-2002/>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rosa, C. D., Profice, C. C. & Collado, S. (2018). Nature Experiences and Adults' Self-Reported Pro-Environmental Behaviors: The Role of Connectedness to Nature and Childhood Nature Experiences. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01055>

Stigsdotter, U., Ekholm, O., Schipperijn J., Toftager, M., Randrup, T., Bentsen, P., Grønbæk, M. & Kamper-Jørgensen, F. (2011). *SUSY Grøn: Brug af grønne områder og folkesundhed i Danmark* (Skov & Landskab nr. 134). Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/344539344_SUSY_Gron_Brug_af_gronne_omrader_og_folkesundhed_i_Danmark

Sæther, E. (2018). *Forsøk med friluftslivsfag som utdanningsprogram ved Knut Hamsun videregående skole* (FoU-Rapport 30/2018). Hentet fra: <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2503118/FoURapport302018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori* (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving* (KRO1-04). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/KRO1-04?lplang=http://data.udir.no/k106/nob#>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i aktivitetstlære (IDR01-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/idr01-02>

Whitburn, J., Linklater, W. & Abrahamse, W. (2019). Meta-analysis of human connection to nature and proenvironmental behavior. *Conservation Biology*, 34(1), 180-193. <https://doi.org/10.1111/cobi.13381>

Østrem, K. (Red.). (2021). *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

8. Vedlegg

8.1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til “Naturopplevelser i skolen”

Mitt navn er Marte Rydland Havaas og jeg er masterstudent i idrettsvitenskap ved Idrettshøgskolen, UiT Norges Arktiske Universitet, campus Alta. Jeg skriver en masteroppgave om naturopplevelser i skolen for å skape dypere innsikt og forståelse om temaet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å få innsikt i hvilke erfaringer og naturopplevelser elever har/har hatt knyttet til friluftsliv som programfag på videregående skole. Jeg ønsker at elevene som deltar i undersøkelsen skal ha erfaring med å ferdes i naturen, friluftslivets egenart og refleksjon rundt naturopplevelser. Dette fordi jeg ønsker å undersøke hvilke naturopplevelser elevene har hatt og hvilken betydning dette har/har hatt for elevene. Jeg søker elever som har gjennomført to år ved programfag friluftsliv og dermed har god erfaring med utdanningsprogrammet. I denne sammenheng vil jeg gjerne intervju deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i undersøkelsen innebærer det enten individuelt intervju eller gruppeintervju med en varighet på 30 minutter til én time. Intervju vil fortrinnsvis gjennomføres som et fysisk møte og du som deltaker får muligheten til å bestemme sted. Det tas likevel forbehold om at det kan skje at intervju må gjennomføres via video grunnet endringer i smittesituasjonen. Under intervjuet vil jeg bruke en digital lydopptaker og ta notater.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i denne undersøkelsen. Derfor har du mulighet til å trekke deg når som helst – under intervjuet eller i ettertid. Du trenger ikke å begrunne hvorfor du vil trekke deg. Dersom du velger å trekke deg vil alle innsamlede data om deg slettes.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Alle opplysninger du gir i intervjuet, vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at jeg ikke kan fortelle dine opplysninger videre til andre. I tillegg vil jeg anonymisere alle deltakere, slik at enkeltpersoner ikke skal kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Likevel vil det være mulig for personer som kjenner godt til friluftslivslinjen, å tenke seg til hvem som kan ha vært intervjuet i undersøkelsen. Dette er fordi utvalget av informanter er noe begrenset på grunn av klassens størrelse. All data vil oppbevares trygt på en passordbeskyttet personlig PC. Koblingen mellom personopplysninger og intervju vil ligge på en ekstern passordbeskyttet harddisk. Alle data vil anonymiseres og lydopptakene vil slettes når oppgaven er ferdig.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet personopplysninger om deg, få slettet personopplysninger om deg, få utlevert en kopi av dine personopplysninger, å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger.

Samtykke

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Det er Idrettshøgskolen ved UiT, Norges Arktiske Universitet som er ansvarlig for prosjektet. På oppdrag fra UiT har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Har du noen spørsmål i forbindelse med undersøkelsen, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter kan du kontakte meg på telefon: +47 92890168 eller e-post: mha552@uit.no

Du kan også kontakte min veileder Inger Wallem Krempig ved UiT, Norges Arktiske Universitet på telefon: +47 78450383 eller e-post: inger.w.krempig@uit.no

Dersom du har spørsmål knyttet til personvern kan du kontakte NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på telefon: +47 55582117 eller e-post: personvernombudet@nsd.no

Med vennlig hilsen,

Marte Rydland Havaas

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om studien "Naturopplevelser i skolen". Jeg er klar over at det er frivillig å delta, og at jeg ved å gi beskjed til Marte Rydland Havaas eller veileder kan trekke meg dersom jeg ønsker deg. Med dette bekrefter jeg å ha lest informasjonsskrivet og denne erklæringen, og er villig til å stille til intervju.

Dato: _____ Signatur: _____

Telefonnummer: _____

Intervjuguide

Først informeres det om bakgrunnen for intervjuet og prosjektets rammer, og om bruk av lydopptaker og informantens rettigheter. Deretter gjennomgås informasjonsskrivet og samtykkeskjema underskrives. Det understrekes at det ikke finnes noen riktige og gale svar, og at det er deres erfaringer og opplevelser som er viktige. Til slutt poengteres det at de kan trekke seg når som helst i fra prosjektet – under intervjuet eller i ettertid.

Oppvarmingsspørsmål

Kan du fortelle litt om en vanlig uke på skolen?

Du vet jeg er interessert i friluftsliv og jeg antar at du også er det, eller hvorfor har du valgt friluftslivslinja?

Hva er din fortid med friluftsliv?

Hva er det beste med å være i naturen?

Er det noe som er vanskelig med å være i naturen?

Dere som elever her bruker jo mange timer på læring i naturen. Kan du fortelle litt om hvordan det er å lære i naturen?

Er det forskjeller mellom å lære i et klasserom og ute i naturen?

Kan du fortelle om en fin opplevelse du har hatt i naturen?

Hva gjør slike opplevelser med deg/hvordan føler du deg når du er i naturen?

Refleksjonsspørsmål

Hva forbinder du med ordet naturopplevelse?

Hvilke(n) naturopplevelse(r) har vært mest givende for deg i skolesammenheng?

Hvordan synes du skolen legger til rette for naturopplevelser?

Hva betyr kontakt med naturen for deg?

Har dette endret seg de siste årene?

Hva forbinder du med ordet miljøbevissthet?

Er det noe du tenker på når du er i naturen?

Avslutning

Du har vel skjønnt at naturopplevelser i friluftsliv er mitt store tema. Tror du at du har fått sagt din mening om det eller vil du tilføye noe til slutt? Noe du kommer på som jeg har glemt?

Hvordan opplevde du denne samtalen vi har hatt?

Har du noen spørsmål?

Kan jeg få kontakte deg senere dersom jeg har flere spørsmål?

8.3 Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave idrettsvitenskap

Referansenummer

156587

Registrert

29.10.2020 av Marte Elise Rydland Havaas - mha552@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Det helsevitenskapelige fakultet / Idrettshøgskolen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Inger Wallem Krempig, inger.w.krempig@uit.no, tlf: 4778450383

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marte Elise Rydland Havaas, mha552@uit.no, tlf: 92890168

Prosjektperiode

01.10.2020 - 01.06.2021

Status

30.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

30.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.10.20. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.21.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

