Et retroperspektiv på lærerstudenters friluftsliv og naturopphold i skole og fritid - et antroposentrisk fremfor et økosentrisk natursyn

Ove Olsen Sæle, Bjørg Oddrun Hallås og Eli Kristin Aadland

Høgskulen på Vestlandet, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Campus Bergen

# Ingress

Artikkelen tematiserer hvilke natursyn fem lærerstudenter fremmer på bakgrunn av egne erfaringer med opphold i naturen i oppvekst og tidligere skolegang. Drøftelsen tar utgangspunkt i et gjennomført refleksjonsnotat i tilknytning til et forskningsseminar på masternivå i regi av en norsk høgskole. Funnene drøftes i lys av matrisen The Nature in Culture Matrix. Artikkelen formidler at studentene, i vår studie, har vokst opp med et natursyn som er antroposentrisk og feirende; menneskesentrert og det idylliske og vakre med natur dominerer.

**English title**

Student’s retrospective views on their early childhood experiences with outdoor activities and stays, both in school and leisure - an anthropocentric rather than an ecocentric view of nature.

# English summary

The article discusses which view of nature five students express, according to their stay in nature in early childhood, leisure time and schooling. The discussion is based on a survey conducted as a part of a master's degree at a Norwegian university college. The findings are discussed in light of the matrix The Nature in Culture Matrix, a coordinate system with the extremes anthropocentric, ecocentric, celebrating and problematic nature vision. The article also refers to René Descartes and Arne Næss, example of philosophers with an anthropocentric and ecosentric view of nature, respectively. An anthropocentric and celebrating natural vision seems to be a clear pattern among the students in our material, both in various outdoor activities in the adolescence and in their education at school.

**Key words**: nature views, students, childhood, school, outdoor activities

# Innledning

*Bærekraftig utvikling* har fått en renessanse i dagens norske utdanningssystem. Det ser vi blant annet ved at *bærekraftig utvikling* er blitt benevnelsen på et av de nye tverrfaglige temaene i den nye læreplanen i skolen *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bærekraftig utvikling er et komplekst begrepspar med mange konnotasjoner knyttet til seg. I den nye læreplanen står det at «Temaet rommer problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning». Vi ønsker å fokusere på natur- og miljødimensjonen, med tanke på at Norge generelt og norsk skole spesielt har målbært en særegen natur- og friluftslivstradisjon hvor kunnskap om bærekraftig forvaltning av natur har stått sentralt.

På global skala har man aldri før i menneskets historie endret og påvirket naturen så mye som de siste tiårene. FN’s klimapanel er tydelig i sin rapport *Climate Change 2014,* hvor de konkluderer med at « Recent climate changes have had widespread impacts on human and natural systems» (IPCC, 2014, s. 2). Vi står med andre ord overfor en større miljøetisk utfordring, og trenger derfor å arbeide for en overgang til et mer bærekraftig samfunn. Klimakrisen er ikke ny av dato, men den synes å tilta i omfang, med fortsatt økning av CO2-utslipp og et stadig redusert naturmangfold. Det er et stort behov for å reversere denne utviklingen (Lovelock, 2006). Parallelt med denne utvikling, erfarer vi også at vår kulturhistoriske kunnskap knyttet til natur de siste generasjoner er blitt sterkt redusert, og at mye av vår norske kultur- og naturarv blir borte (Klima- og miljødepartementet, 2015). Det fører til at befolkningens kunnskaper om vår egen plass i naturen er i ferd med å forsvinne. Allerede på 1960- og 1970-tallet, i tilknytning til den første miljøkrisen, ble det skrevet mye faglitteratur om friluftsliv i skolen (se f.eks. Bjørndal & Lieberg, 1973; Næss, 1978). Vår tids økologiske utfordringer tilsier at vi trenger en ny faglig debatt omkring disse miljøspørsmål og hvordan vi kan danne elever til å bli miljøbevisste samfunnsaktører. Denne artikkelen kan sees på som et bidrag inn i denne debatten.

Artikkelen inngår som en del av et større tverrfaglig forskningsprosjekt, *Danning – natur, kropp, bevegelse,* ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Her utforskes ulike tilnærminger og perspektiver på naturen, med utgangspunkt i utdanningssektoren og med danning som overordnet tematisk krysningspunkt. Arbeidet er tverrfaglig og tverrsektorielt med involvering av flere fag- og forskningsmiljø, blant annet forskergruppen Nature in Children’s Literature and Culture (NaChiLitCul).[[1]](#endnote-1)

# Friluftsliv i samfunn og skole – formelle føringer

I St.meld. nr. 14 (2015-16) *Natur for livet: Norsk handlingsplan for naturmangfold* (Klima - og miljødepartementet, 2015), står det blant annet at:

*Grunnlaget for framtidas forskning og kunnskap om naturmangfold og miljø legges i grunnskoleutdanningen og i den videregående utdanningen. Læreplanene, kompetansen blant lærerne og undervisningsoppleggets innhold er av stor betydning for å skape forståelse for og kunnskap om de store miljøutfordringene og mulige løsninger på dem. Kunnskap om naturmangfold så vel som viktige drivkrefter og mulige løsninger på utfordringene må inngå i denne undervisningen. Videre er det viktig at undervisningen legges opp på en måte som bidrar til å rekruttere studenter og forskere, både til fagfeltet som sådan og til mer tverrfaglig forskning på komplekse og sammensatte miljøutfordringer og løsninger.*

I den nye handlingsplanen for friluftsliv (Klima- og miljødepartementet, 2018) er det tydelig markert at skole og barnehage utgjør en viktig samarbeidspartner i den nasjonale målsetningen for friluftsliv. Punktvis nevnes: ivaretakelse av allemannsretten, bevaring og tilrettelegging av viktige friluftslivsområder, og stimulering til økt friluftslivsaktivitet for alle, og at naturen i større grad skal brukes som læringsarena og aktivitetsområde for barn og unge. Handlingsplanen viser til flere konkrete samarbeidstiltak mellom friluftsrådene, frivillig organisasjonsliv og utdanningsfeltet. Innledningsvis understreker den at:

*Vi må jobbe med motivasjon og opplæring til friluftsliv overfor barn og unge. […] Skoler og barnehager gjør en viktig jobb når de vektlegger friluftsliv og bruker naturen som læringsarena. Gir vi barn og unge kunnskap og opplevelser i friluftsliv, vil dette bli en kilde til helse og livskvalitet gjennom hele livet.*

I den nye læreplanen i grunnskolen, *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, ser vi at naturperspektivet er blitt videreført fra tidligere læreplaner. Under punkt 1.5 *Respekt for naturen og miljøbevissthet*, står det for eksempel at «skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dette ansvarsforholdet utdypes videre i planen hvor det presiseres at (ibid.): «Mennesket er en del av naturen og har ansvar for å forvalte den på en forsvarlig måte». I tillegg skal elevene tilegne seg naturkunnskaper og få naturopplevelser, og å kunne se naturen «som en kilde til nytte, glede, helse og læring» (ibid.). Med andre ord: både et objektivt og subjektivt natursyn blir vektlagt i planen. Også naturvernperspektivet fremheves idet det står at elevene skal utvikle bevissthet omkring menneskelig levesett og hvordan dette virker inn på naturen og klimaet. Her betones sammenhengen mellom teknologi og miljøutfordringer, idet det påpekes at ivaretagelse av livet på jorda forutsetter endringer i levesett. En adekvat kobling mellom levesett og klima knyttes opp til *prinsippet om bærekraftig utvikling*, med presisering om at bærekraftig utvikling er nært koblet til menneskelig levesett hos den enkelte og er noe som fordrer ansvarlige, miljøbevisste valg.

# Teori

## Naturforståelse og matrisen *The Nature in Culture Matrix*

Forskningsspørsmålet i denne artikkelen er følgende: *Hvilke natursyn oppfatter lærerstudenter å ha blitt presentert for, og deltatt i, gjennom skolegang, utdanning, familie og fritid?*

Hvilke natursyn man har eller hvordan man fortolker naturopphold, vil selvsagt være avhengig av hvordan man tolker natur. Naturforståelse vil alltid være kulturelt betinget (Tordsson, 2010). Næss & Hansen (2012, s. 407, med referanse til Tellnes, 2003) oppfatter natur å gjelde en del av virkeligheten som hovedsakelig er blitt til ved geologisk og organisk utvikling, altså i liten grad noe som er bearbeidet av mennesket. Denne artikkelen tar ikke stilling til selve naturbegrepet, men lar det stå åpent. Det antas at informantene, i det empiriske materialet som artikkelen bygger på, har lagt ulik naturforståelse til grunn for sine svar. Vi vil se at flere nevner at de for eksempel har oppholdt seg i alpinanlegg i oppveksten, noe de da oppfatter som opphold i natur selv om et slikt miljø må sies å være sterkt påvirket og regulert av mennesker.

Artikkelen tar utgangspunkt i matrisen The Nature in Culture Matrix (figur 1), utviklet til bruk som analytisk verktøy for å forstå fortolkningene av hvordan natur fremstilles i kultur. Matrisen er utviklet i forskergruppen Nature in Children’s Literature and Culture (NaChiLitCul). The Nature in Culture Matrix er tidligere benyttet som analytisk redskap til å analysere litterære tekster (Birkeland, 2016; Nyrnes, 2017), ungdoms egne utsagn om klimadiskursen i møte med barne- og ungdomslitteratur (Goga, 2016), små barns utsagn om natur (Hallås & Heggen, 2018) og økosentriske perspektiv på tekster for barn, og barnekultur (Goga, Guanio-Uluru, Hallås, & Nyrnes, 2018). Matrisen har også vist seg å fungere godt som fortolkningsverktøy i observasjon av en undervisningspraksis i ungdomsskolen lagt til kystnatur, hvor fremstilling av natur ble analysert (Hallås, Sæle, & Løtveit, 2017). The Nature in Culture Matrix er satt opp som et koordinatsystem med en horisontal akse som spenner mellom en antroposentrisk og en økosentrisk måte å forstå natur på. Den vertikale aksen viser et feirende syn på natur, hvor natur er idyll, det vakre og smakfulle, og et mer problematiserende natursyn som handler om natur som ødelagt eller problemfylt.  Et antroposentrisk natursyn viser etymologisk til et menneskesentrert natursyn, mens et økosentrisk natursyn språklig betyr at det er naturen som står i sentrum; at naturen, og alt liv, fremstår med suverenitet og har egenverdi, og hvor mennesket inngår helhetlig i denne.[[2]](#endnote-2) Techne-begrepet i modellen er hentet fra retorisk teori og er et utrykk for kunsten å skape noe, fremstille selvet, verden og samfunnet.[[3]](#endnote-3)

# 

Fig. 1 The Nature in Culture Matrix.

Matrisen har fire ulike ytterpunkt (antroposentrisk, økosentrisk, feirende og problematisk), men har også svært glidende overganger. Matrisen synes å fungere som en god fortolkningsnøkkel også inn mot flerfaglige og tverrfaglige forskningssammenhenger. Som vi ser fremstiller matrisen et kontinuum mellom nevnte ytterpunkter.

## Antroposentrisk og økosentrisk natursyn – et kartesiansk og næssiansk natursyn

Matrisens horisontale plan, med et antroposentrisk versus økosentrisk natursyn, leses her i artikkelen i lys av et tilsvarende kartesiansk versus et næssiansk natursyn. Det første henspiller på Descartes’ (1596-1650) naturfilosofi, som bunner i et mekanisk natursyn, i motsetning til Arne Næss’ (1912-2009) økosofi, som fremmer et holistisk natursyn. Descartes oppfattet all natur, også menneskets stofflige del, som noe adskilt dets åndelige og/eller tenkende del. I forlengelsen av en slik antropologisk dualisme, fremmet han en dualistisk virkelighetsanskuelse (Descartes, 1960). Slik ble all natur oppfattet å ikke ha evne til tenkning eller følelse, og dermed heller ikke moral (Hverven, 2018 s. 168f.).

Et alternativ til et slikt antroposentrisk natursyn, finner vi i Arne Næss’ økosofi, som er én variant av et økosentrisk natursyn. En tolkning av Næss´ økosofi er at det ikke eksisterer noe prinsipielt skille mellom mennesket og naturen, slik Descartes hevdet. Slik bryter Næss med et atomistisk verdensbildet (Jakobsen, 2005). Næss´ økosofi er et av flere bidrag innenfor den såkalte dypøkologiske bevegelsen, hvor han fremmet «økosofi T». T står for Tvergastein, oppkalt etter hans hytte som ligger ved foten av Hallingskarvet. Her oppholdt han seg mye, og levde et enkelt liv tett på naturen. Vi fremhever her at hans økosofi støtter seg til en monistisk virkelighetsanskuelse, hvor mennesket inngår i lag med naturen og kan identifisere seg med denne (Næss, 1999).[[4]](#endnote-4)

# Metode

Datagrunnlaget for denne artikkelen er refleksjonsnotat fra fem lærerstudenter ved en av landets UH-institusjoner. Studentene deltok på et seminar, lagt til et kystmiljø, hvor undervisningen var en kombinasjon av både praktiske aktiviteter ute under åpen himmel i havgapet og teoriforelesninger inne med påfølgende diskusjoner. Studentene ble bedt om å reflektere skriftlig på noen spørsmål. Studentene fikk i forkant utdelt et informasjonsskriv vedrørende vårt ønske om å bruke deres refleksjoner i videre forskning. Studentene signerte og det var frivillig å delta i studien. De som ønsket å levere inn sine refleksjonsnotater til oss, signerte. Studentene kunne trekke seg når de ville og uten grunn. På det første spørsmålet skulle studentene plassere sitt utdanningsløp fra grunnskole, videregående skole og høyere utdanning, som handlet om nærhet til naturen, inn i The NatCul Matrix (figur 2). På spørsmål 2 (figur 3) plasserte masterstudentene seg selv i matrisen i henhold til egne erfaringer med opphold i naturen, utenom skole og utdanning. De fikk oppgitt stikkordene familie, fritid, venner, holdninger, handlinger, verdier etc. Etter hvert spørsmål skulle de reflektere rundt egne erfaringer.

Studenter har svart på tre spørsmål, denne artikkelen tar for seg to av spørsmålene. For å sikre anonymitet er de fem masterstudentene kodet som student A, B, C, D og E. Refleksjonsnotatene ble renskrevet og vi valgte en hermeneutisk, kvalitativ nærlesning fordi vi ønsket å nærme oss materialet gjennom førstehåndsforståelse av studentenes refleksjoner (Thagaard, 1998). Vi foretok både individuelle og kollektive nærlesinger i tråd med Smith (2016). I vår felles analyse startet vi med en innholdsanalytisk tilnærming i tråd med Hsieh og Shannons kvalitative innholdsanalyse (2005). Vi prøvde oss først med en summativ tilnærming hvor vi leitet etter ord og formuleringer for å finne et mønster. I tråd med Fauskanger & Mosvold (2014) gikk vi videre med materialet og prøvde det ut med en mer konvensjonell tilnærming hvor vi i fellesskap utforsket materialet for å finne mulige kategorier i materialet. Det er en styrke at vi var tre forskere i denne analyseprosessen, og vi har sammen diskutert våre tolkninger og presentasjoner i artikkelen. Det er imidlertid en svakhet at vi kun har fem respondenter, noe som utelukker generaliseringer av funnene. Materialet må også ses i lys av at spørsmålene var til dels styrende og at de måtte bruke The NatCul Matrix. Det er også viktig å ta med at studentene var samlet på et seminar med opphold i og nærhet til naturen ute, og hvor de muntlig presenterte deler av pensum i studiet. Her bidrog også lærerne hvor blant annet NatCul-matrisen ble presentert for studentene. Dette er forhold som også kan ha preget deres refleksjoner.

# Funn og drøftelse

## Studentenes plassering i matrisen angående natursyn i sin utdanning og oppvekst

Matrisen ønsker som nevnt å få frem spenningsfeltet mellom ulike natursyn og hvor studentene så plasserer seg i dette feltet. Hvor de plasserer seg vil selvsagt variere, avhengig av om de tar stilling til sitt utdanningsløp (og hvor i dette løpet) eller generelt i forhold til oppvekst.

Når det gjelder studentenes refleksjoner omkring erfaringer med naturopphold i sitt utdanningsløp og i sin oppvekst, ser vi tydelig at de i sum plasserer seg mot et antroposentrisk og feirende natursyn (se figur 2 og 3 under).

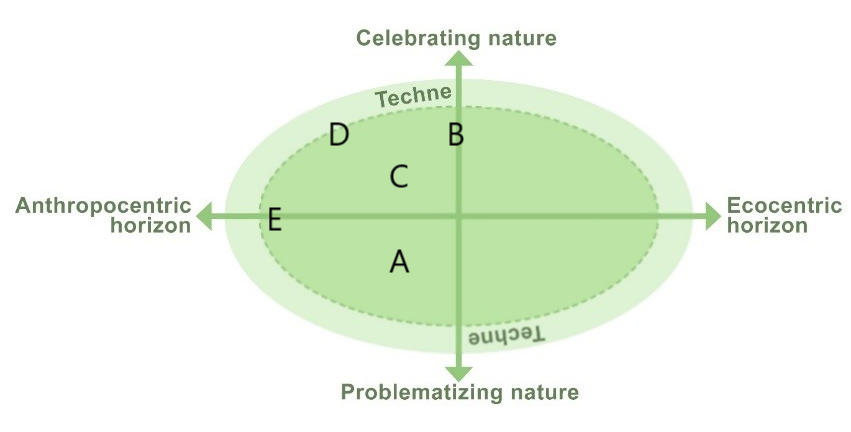


Fig. 2. Studentenes plassering i forhold til utdanning.

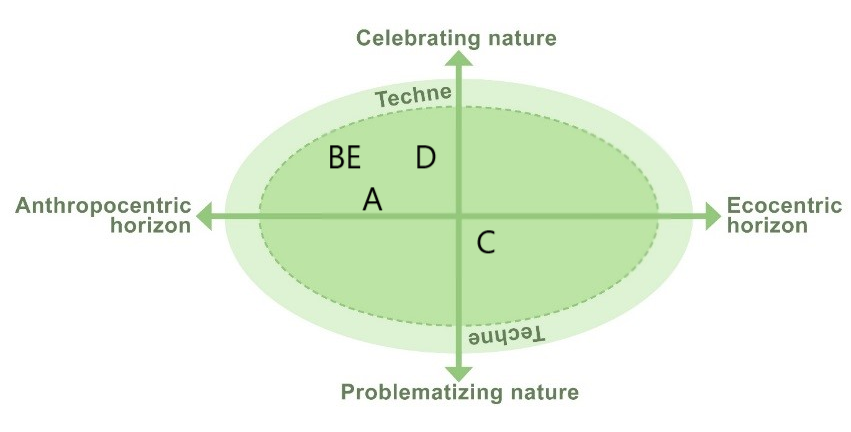


Fig. 3. Studentenes plassering i forhold til oppvekst.

Hovedtendensen er at studentene skriver i sine refleksjonsnotat at de både i sitt utdanningsløp og i sin oppvekst, har hatt et opphold i natur som har vært basert på et utpreget antroposentrisk og feirende natursyn. Student A plasserer seg mellom et antroposentrisk og problematiserende natursyn når det gjelder sin utdanning. I forhold til oppvekst, plasserer denne seg også antroposentrisk, men da nærmere et feirende natursyn. Studenten skriver at kroppsøvingsfagets innhold handlet om aktiviteter som skulle dekke deres behov, noe som også gjaldt turene, altså et menneskesentrert og feirende natursyn. Denne skriver og at lærerne sannsynligvis inntok et mer feirende syn «for å kunne motivere elevene til å være ute» og at lærernes fokus på fagets målsetning om å gi elevene «livslang aktivitet» krever sannsynligvis et feirende natursyn. Studenten legger til at lærerne var opptatt av «å være glad i naturen». Student B plasserer sin utdanning midt mellom et antroposentrisk og økosentrisk natursyn, og et tydelig feirende natursyn. Studenten har ikke plassert seg inn i matrisen når det gjelder oppvekst, men utfra refleksjonen til studenten, plasserer denne seg også når det gjelder oppvekst mot et antroposentrisk og feirende natursyn.

Student C plasserer sitt utdanningsløp i matrisen alt etter hvor hun/han er i sitt utdanningsløp. Samlet sett plasserer han/hun seg mer mot sentrum på utdanning, med en liten overvekt mot det feirende og antroposentriske natursyn. Mer detaljert plasserer studenten seg i grunnskolen mot et økosentrisk natursyn, mens på 10.-13. årstrinn plasserer studenten seg mot et antroposentrisk natursyn. Denne begrunner sin økosentriske posisjon i grunnskolen med at i skolen lærte man om «miljø og bærekraft». Om sin oppvekst plasserer studenten seg mot et antroposentrisk og problematiserende natursyn, uten å gi noen nærmere begrunnelse for en slik posisjon.

Student D plasserer seg når det gjelder både utdanning og oppvekst mot en antroposentrisk og feirende naturposisjon. Studenten gir også uttrykk for dette skriftlig hvor denne nyanserer bildet ytterligere: «Samla sett har jeg lagt meg på et menneskesentrert syn, men har selvsagt også innslag av økosentrisk syn». Under oppvekst skriver studenten: «Viser i hovedsak til et menneskesentrert natursyn, men er oppdratt til, og har, respekt for naturen og ønsker å ta vare på den». Vi ser igjen at det antroposentriske og feirende naturperspektivet dominerer, selv om det også har vært innslag av et økosentrisk perspektiv, begrunnet utfra en miljøvennlig oppdragelse. Student E plasserer seg tydelig i ytterkant av et antroposentrisk natursyn og midt mellom et feirende og problematiserende natursyn når det gjelder utdanning, Under oppvekst plasserer studenten seg mot et antroposentrisk og feirende natursyn. Om sin skolegang, skriver studenten: «Jeg tenker vi i utgangspunktet ble servert et menneskesentrert fokus på dette med å benytte seg av naturen, men jeg har på følelsen av at det også kom små drypp av miljørettet fokus. Kanskje spesielt i lys av «blekkulfklubbens» popularitet», som sjeldent var et problematiserende fokus, men heller et feirende fokus og syn på det å bruke naturen».[[5]](#endnote-5)

## Kategoriene barns nærmiljøaktiviteter, friluftsliv og naturfag

I gjennomgangen av de empiriske data, oppdaget vi at de fleste studentene noterte mye samme erfaring hva angår opphold i natur, altså *former for naturopphold*. Fem kategorier synes å utkrystallisere seg i datamaterialet; *barns nærmiljøaktiviteter, friluftsliv, naturfag*, *idrett* og *høsting i natur*. Funn om studentens aktiviteter som gjelder idrett i utemiljøet (for eksempel fotball og basketball, som ikke faller inn under livsstils-aktiviteter i friluftsliv), og høstingsaktiviteter i friluftsliv, er utelatt og vil bli nærmere behandlet i en annen pågående artikkel. I presentasjon av funn står vi da igjen med følgende kategorier som vil bli nærmere drøftet:

* barns nærmiljøaktiviteter
* friluftsliv
* naturfag

Med barns nærmiljøaktiviteter siktes det til de naturopplevelser barn erfarer, og som kjennetegnes av en mer umiddelbar naturopplevelse, for eksempel ved å utforske og leke i naturen hvis formål er selve naturoppholdet «i seg selv» (Fasting, 2016). Et slikt naturopphold har også innslag av å være aktivitetsorientert, altså antroposentrisk orientert, men det umiddelbare møte med naturen kan også tolkes som en åpning for et mer økosentrisk naturperspektiv (se neste avsnitt om barns lek i natur).

Friluftsliv er et svært bredt begrep som er vanskelig å avgrense fordi det blir brukt i henhold til ulike opphold og aktiviteter i natur (Gurholt, 1999; Rafoss & Seippel, 2016). Under denne kategorien har vi fulgt inndelingen til Rafoss og Seippel (2016) som taler om a) *turaktiviteter*, b) *utendørs trenings- og mosjonsaktiviteter* (løping, sykling etc.), c) *livsstilsaktiviteter* (eksempel snowbord, hangliding etc.) og d) *høstingsaktiviteter.* Høstingsaktiviteter har vi som nevnt utelatt i denne studien.

Med naturfag siktes det til faget naturfaget i grunnskole og videregående. Dette er et fag som skal «gi kunnskaper og ferdigheter relatert til den observerbare naturen som omgir oss, inkludert mennesket og andre arter» (Bjørndal, Erstad & Sælemyr, 2015, s. 233). Naturfaget har som formål å få elevene til å «undre seg over naturen, oppleve og observere interessante naturfenomener og objekter i naturen, utforske underliggende teori og gi elever en vitenskapelig forståelse av naturen» (ibid., med referanse til Lunetta, Hofstein, & Clough, 2007).

## Barns nærmiljøaktiviteter

Det er lite informantene skriver om sitt opphold i naturen som barn. Student A oppholdt seg mest ute i barndommen, bodde 20 m fra skogen, hvor det var «en plass å være». Student D var også mye ute i naturen som liten, og hadde «stort fokus på å kose seg og få positive opplevelser». Student C minnes sine naturopplevelser knyttet til barneskolen. Her var de ute en halv eller hel dag i uken i skolens nærmiljø, «ved vann, bekk, mark og fjelltopp», de akte vinterstid, drev med klatring i trær, laget demninger og båter som de lekte med og de gikk på oppdagelsesturer. At noen ikke nevner slike barndomsminner, kan være uttrykk for at de i liten grad drev med løkkeaktiviteter i naturen. Vi vet at studentene tilhører en generasjon som delvis har fjernet seg fra naturen som følge av å vokse opp i en stadig mer teknologisk hverdag (Breivik, 2001; Karsten, 2005; Sandberg, 2012).

Vi ser likevel at noen lekte i naturen som barn. Er så barns naturopphold uttrykk for en økosentrisk naturtilnærming? Flere nevner at barn har en egen evne til å «gå opp i» eller å «leve tett på/med natur», en forestilling som går tilbake til romantikkens pedagogiske tenkning om at en positiv og sunn oppvekst forutsetter en naturlig barn-natur-relasjon (Rousseau, 2010). Sanderud & Gurholt (2014) drøfter barns identitetsdanning i forhold til barns lek i naturen, i lys av en hermeneutisk og kroppsfenomenologisk fortolkningsramme. Kroppsfenomenologien bryter med den kartesianske tenkning om et prinsipielt skille mellom mennesket og natur. De hevder at som levende kroppsindivid inngår kroppen i et integrert, indre forhold til natur og omverden. Når barn leker i naturen, inntar de den på en helhetlig, symbiotisk måte. Sanderud & Gurholt kaller det «kroppsliggjøring av landskaper» (ibid., s. 7, med referanse til Ingold, 2000).[[6]](#endnote-6) Er dette så uttrykk for et økosentrisk natursyn? Det kan også fortolkes som et ståsted *mellom* et rent antroposentrisk og økosentrisk naturperspektiv. Det kan tolkes antroposentrisk utfra det faktum at det er leken som er utgangspunkt for barns naturopphold. Selv om de leker i naturen, er likevel ikke utgangspunktet naturen per se, men barnas lekbehov. Og leser man barns *lek i naturen* i forlengelsen av et romantisk oppdragersyn, er det nærliggende å tolke et slikt naturopphold som noe mer feirende enn problematiserende. Det har også sammenheng med at i leken synes det som om man evner å gå opp i en større transcendens med omgivelsene (Gadamer, 2012).[[7]](#endnote-7)

## Friluftsliv

Vi ser at de fleste har et forhold til turaktiviteter. Alle skriver at de deltok på ulike turer i nærmiljøet i grunnskolen og lengre turer i videregående og på høyskolen. Student A, med erfaring fra kroppsøvings- og idrettsstudiet, skriver at fokuset var da rettet mot «et formåls- og menneskeorientert naturopphold». Slike turer inngikk gjerne i en «utedag» på barneskolen, et tiltak som for flere av informantene avtok på ungdomsskolen. Student B skriver at de da laget mat på bål og bålpanne og var mye i skogen. Utedagen var også flerfaglig hvor de lærte om det de «fant og opplevde i skogen». På ungdomsskolen var det for flere av informantene årlige skidager. Student B minnes også at de i kroppsøvingsfaget gjennomførte fysiske tester i skogen og i mer «urbant» miljø. Alle nevner også overnattingsturer i ulik natur (fjell, sjø) til ulike årstider, både på ungdomsskolen, videregående og på høgskolen (som en del av idretts- eller kroppsøvingsstudiet). Her nevnes alt fra leirskoleopphold, lokale fjellturer, bading ved sjø/strand, skiturer med overnatting i snøhule. Enten i regi av skolen, speideren eller på eget initiativ. Student B nevner telttur med venner fra barneskolen av, hvor de bygde gapahuk og lå i telt. Dette er en student som oppholder seg mye i naturen, også i nåværende studiet: «Går gjerne over fjellet til skolen og trives best der. Fjellet er mitt andre hjem».

Flere av informantene nevner også *utendørs trenings- og mosjonsaktiviteter* i form av orientering og sykling. Særlig i idretts- og/eller kroppsøvingsstudiet ble o-løp vektlagt. Student A skriver at de hadde årlige fysiske tester i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen, ute i skogen og på mer «urbant sted». På videregående gikk studenten på idrettslinje hvor det ble lagt opp til langrenn, orientering og egentrening i naturen. Student C nevner at i skolen var det lagt opp til én årlig joggetur rundt skolen, og én skidag om været tillot det. Begge disse dagene var «konkurransepreget». Studenten nevner også første år på videregående, på toppidrettslinje, hvor denne drev med sykling og løpeturer i parken og løyper i nærheten. Student C nevner bare at han/hun husker sine «utslitte joggesko» av å gå/løpe mye ute. Og flere nevner *livsstilsaktiviteter* som bruk av kano og kajakk, snowboard- og alpint.

## Friluftslivsturer - et antroposentrisk eller økosentrisk natursyn?

Vi har sett at samtlige informanter har drevet med turer i naturen. Det vises til turer i skolens nærmiljø eller til lengre turer seinere i utdanningsløpet. Vi får begrenset innsikt i hva informantene erfarte på disse turene, samtidig som de er tydelig på at de er uttrykk for et antroposentrisk natursyn. Gurholt (2010) drøfter turaspektet i skolen i lys av eksistensiell danningsteori, og oppfatter slike turer som uttrykk for et nært kropp-natur-samspill. Hun understreker sitt anliggende idet hun viser til at begrepet «erfaring» henspiller språklig på «vandring» eller «reiser».[[8]](#endnote-8) Erfaring dreier seg språklig om «å gå gjennom, gjennomgå eller gjennomreise, om å utforske, oppdage, prøve, få vite, bli dreven, utstå og lide» (ibid., s. 184). Hun poengterer at for eksempel en skitur kan karakteriseres som en ekspressiv erfaring mellom skigåer og naturen «når skikroppen kontinuerlig sanser og tolker terrenget den beveger seg i» (ibid., s. 187). Turgåing er også den hyppigste friluftslivsaktiviteten hos Ola Nordmann, en aktivitet knyttet til motiver som ro, stillhet, frisk luft og naturopplevelse generelt (Norsk friluftsliv, 2017).[[9]](#endnote-9)

Slike motiv, hvor man ønsker å komme tettere på naturen, kan gjerne leses som uttrykk for et økosentrisk natursyn. Men det kan også oppfattes som antroposentrisk idet Gurholts fokus rettes mot menneskets danningsutvikling hvor naturen inngår bare som et ledd i et slikt pågående prosjekt. Det er ifølge Gurholt (2010), også et danningsprosjekt hvor elevene kan oppleve naturen både som «positiv» (feirende) og/eller «krevende og «smertefull» (problematiserende). Det kan virke som det likevel er det feirende natursynet som dominerer i skolen, siden hun viser til at begrepet «opplevelse» blir brukt «på måter som gjerne viser til noe positivt og bra, godt eller gøy» (ibid., s. 191). «Opplevelse» er også et begrep, i likhet med begrepet «naturopplevelser», som går tilbake til den klassiske, romantiske naturdyrkelsen.[[10]](#endnote-10) Gurholt poengterer at et romantisk natursyn er en tradisjon som også kan spores i skolen (ibid., s. 201). Uansett - hun konkluderer med at (ibid., s. 199f): «det enkle turlivet kan skape rom for å møte natur i små detaljer og i større helheter, tenke seg selv inn i et større etisk perspektiv». Turer i naturen, i regi av skolen, kan på denne måten bidra til en etisk bevissthet rundt miljø- og klimaspørsmål. Det vil i så tilfelle være helt avhengig av hvilken pedagogikk som blir formidlet på feltet, noe vi kommer tilbake til.

Vi har også sett at noen informanter har erfaring med «utedag» på barneskolen, ofte lagt opp som et flerfaglig undervisningsopplegg. Dette kan være uttrykk for såkalt *uteskole*. Studentene tilhører en generasjon hvor uteskole var en etablert praksis.[[11]](#endnote-11) Jordet (2007) oppfatter uteskole å gjelde all undervisningen som er flyttet ut av klasserommet. Her vil naturen hovedsakelig bli brukt av lærerne som en arena for læring, eller som middel for læring, altså et antroposentrisk natursyn synes igjen å komme til syne.

## Livsstilsorientert friluftsliv - naturen som *playground*

I våre funn nevner også noen av studentene at de har drevet med løping og andre idrettslige aktiviteter ute, samt alpint, snowboard og surfing, såkalt livsstils-friluftsliv. Vi vet at i nyere tid har det skjedd en dreining mot et mer livsstils- og opplevelsesorientert friluftsliv (Rafoss & Seippel, 2016, s. 185). Risikosport er et tidstypisk eksempel på et slikt friluftsliv, som noen ganger også benevnes som idrett (Steen-Jonsen & Neumann, 2009). I Steen-Jonsen & Neumann sin bok *Meningen med idretten* (2009), er det viet egne kapitler om risikosport, som klatring, alpint og fallskjermhopping. Slike moderne friluftslivsaktiviteter kan oppfattes som uttrykk for moderne identitetsprosjekter (ibid.); gjennom sterke egne opplevelser med bruk av naturen på ekstreme måter, kommer man i kontakt med sitt «selv» på en eksistensiell og overskridende måte. Her blir redskaper (som ski, fallskjerm etc.) oppfattet som forlengelser av kroppen og hvor aktiviteten i naturen erfares som noe sanselig, ekspressivt og nåtidig. Det kan minne om Gurholts eksempel om skigåing hvor kropp og natur møtes på en sanselig, nåtidig måte, men hvor det i risikosporten skjer på en mer intens måte. Også her er fokuset rettet mot utøvers identitetsdannelse, og ekstremsport tolkes da som en iscenesettelse av den enkelte deltagers identitetsbygging. Loland skriver for eksempel i sin analyse av alpinistens rytme (2009, s. 175): «Med kroppen og bevegelsen som medium, spør utøveren: Hvem er jeg? Hvem hører jeg sammen med? Hva er mine muligheter i forhold til mine omgivelser?». Målet for alpinisten eller andre ekstremutøvere, er å få til et optimalt samspill med omgivelsene/underlaget (naturen). Fokuset er mye på teknisk utførelse hos utøver og hvor naturen da brukes som playground for en idrettslig virksomhet, noe som må karakteriseres som en tydelig antroposentrisk naturtilnærming.

Det er et naturopphold som også sees på som feirende, idet man tilstreber en positiv, subtil naturopplevelse, hvor man fungerer mer «i ett» med naturkreftene. Samtidig er risikosport forbundet med frykt eller angst for at «ting skal gå galt». Gunnar Breivik (2009) gir en interessant analyse av fallskjermhopperens første hopp som uttrykk for en slik angstfylt erfaring, en erfaring hvor naturen fremstår som negativ og problematiserende. Det vil være slik at negative og positive naturopplevelser, vil skifte alt etter hvilke situasjon utøveren er i; en krevende øvelse kan for eksempel i neste øyeblikk erfares positivt fordi man har overvunnet frykten.

Hverven (2018, s. 142) viser til Arne Johan Vetlesen (2015), som påpeker at vår moderne teknologi bidrar til at vi distanserer oss fra natur. Med støtte i økopsykologi, påstås det at det fører til at vi mister meningsaspektet med naturen og evne til naturengasjement. Dette gjelder på alle livets områder, også hva angår naturopphold. En teknologisk utvikling kan også leses som uttrykk for at vi fortsatt anvender og oppfatter naturen som en ytre, objektiv størrelse, altså et antroposentrisk natursyn som korresponderer med det kartesianske.

Arne Næss var ikke bare filosof, men også kjent for å være en pionér innenfor fjellklatrermiljøet. På den måten brukte også han naturen som middel og arena for ekstremsport.[[12]](#endnote-12) Likevel markerer Næss et prinsipielt skille mellom det å anvende naturen som en aktivitetsarena og det å «gå opp i» naturen for å bli mer i ett med den på dens egne premisser. Dette gjør han ved å kalle det første for «aktivitet» og det andre for «aktivhet» (1999, s. 11f.):

*Forholdet til naturen har for meg avslørt en markert forskjell mellom å være aktiv i naturen med lek, spill og sport – og å oppleve naturen som en måte som engasjerer oss helt og holdent som mennesker […]. Det mer alminnelige «aktivitet» dreier seg altså om det utadrettede, og vi kan være i all slags aktivitet uten å være i «aktivhet».*

Hans poeng er å understreke at når man er *i aktivitet i naturen* skjer det på utøvers egne premisser hvor naturen anvendes som en «bruksarena». Noe annet vil være å erfare naturen på dens egne premisser, som er utgangspunktet for hans økosofiT-tenkning.

### 

## Naturfag

Når studentene minnes naturfagundervisningen, er det tydelig at det er en instrumentell og objektiv naturtilnærming som dominerer, med opphold i naturen som primært skyldes utforskning eller kartlegging av naturfenomener. Student A skriver: «Jeg husker det stort sett var lite erfaring med naturen i de teoretiske fagene i barneskolen, med unntak av naturfag. I naturfag var det den objektive kunnskapen om naturen som stod i fokus». Student C viser til at de på barneskolen samlet det de kunne finne av «rare» ting og tok det med tilbake til skolen for å finne ut hva det var (sopp, blader, dyreavføring), og de tegnet ned spor de så. Studenten viser også til at de «lærte om miljø og bærekraft i naturfag, men det ble ikke knyttet opp mot noe konkret». I naturfaget på videregående gikk de tur i nærmiljø «for å se på geologiske spor, samt økologi». I videregående nevnes også at de i naturfag foretok linjeanalyse i nærområdet og kartla geologiske spor.

Et tydelig antroposentrisk og kartesiansk natursyn kommer til synet. Her fremstilles, og formuleres, naturen som «ting», som noe objektivt gitt. Vi ser hos informantene noen få innslag av økologi og naturvern, som kan tolkes i en mer økosentrisk retning. Student C nevner at de lærte om «miljø og bærekraft»» i faget, men bare teoretisk formidlet og ikke relatert til studentens livsførsel. Her møter vi et natursyn hvor studenten «tenker natur», i motsetning til å «erfare natur», som turene er eksempler på.[[13]](#endnote-13) En slik rasjonell undervisningsform kan begrense muligheten for en dypere eller mer autentisk naturdanning hos elevene, og dermed også muligheten for å utvikle et økosentrisk natursyn. Det vil i så tilfelle være avhengig av hvordan man tolker danningsbegrepet.[[14]](#endnote-14) At bærekraft tenkes uavhengig av den enkelte students liv, vil også bryte med Næss’ økosofi.[[15]](#endnote-15) Det bør presiseres at samme person kan forholde seg til naturen på flere måter; både som et ytre anliggende eller som en indre tilstand. Ulike naturtilnærminger eller naturperspektiv kan også bidra til å berike hverandre. Naturkunnskap henger ofte sammen med naturopplevelser, og visa verca. Næss viste dette med all tydelighet idet han både kunne fremme en helhetlig naturforståelse gjennom sin økosofiT, samtidig som han var opptatt av å studere naturen som objektivt fenomen.[[16]](#endnote-16)

# Avslutning - vending fra en antroposentrisk til en økosentrisk pedagogikk?

Vi har sett at studentene i sin oppvekst i størst grad er blitt influert av et menneskesentrert og feirende natursyn. Selv om vi har sett innslag av både et økosentrisk og problematiserende natursyn, er det likevel det antroposentriske og feirende natursynet som dominerer. Dette er noe vi har sett komme til uttrykk gjennom hvordan de har oppholdt seg i natur og utfra deres egne fortolkninger av et slikt opphold - enten i form av nærmiljøaktiviteter i barndommen, friluftslivsaktiviteter seinere i skole og på fritid eller i tilknytning til naturfaget i skolen. Fellesnevneren for alle disse formene for naturopphold, er at det er mennesket/studenten og dets behov som hele tiden har stått i sentrum og ikke naturen per se. Naturen er enten blitt brukt som en arena for egen utfoldelses skyld eller at man har utforsket den som naturfenomen. En slik antroposentrisk naturpraksis gir næring til et tilsvarende antroposentrisk natursyn, en forestilling som vi har sett faller inn under et tradisjonelt, kartesianske natursyn.

Hausstätter & Sarromaa (2009) hevder at skal man klare å ta fremtidens miljøutfordringer på alvor, trenger vi en miljørettet pedagogikk som vender seg bort fra en slik antroposentrisk posisjon og over til en mer økosentrisk:

*For å nærme seg en mulig løsning på dette, må pedagogikken og det pedagogiske utviklingsarbeidet søke seg bort fra et rent antroposentrisk utgangspunkt, og inn i en verdensforståelse der det enkelte mennesket i større grad blir klar over sitt relasjonsforhold til miljøet og naturen han eller hun er en del av. En måte å understreke dette relasjonsforholdet på er å vise hvordan vår identitet som menneske er avhengig av miljøet som vi er en del av.*

De gir en interessant drøftelse av skolens pedagogikk i lys av Næss´ økosofi, og viser til at dagens skolepedagogikk har sine røtter i opplysningstidens rasjonalisme, noe som «har ført til at store deler av pedagogikken ser på verden gjennom antroposentriske øyne». Opplysningstidens pedagogiske prosjekt var blant annet å «kontrollere naturen». De drar så linjene frem til slutten av 1960/70-tallet hvor positivismen og det naturvitenskapelige natursynet ble kritisert, og hvor man fremmet en humanistisk-psykologisk orientert pedagogikk. Men denne nye dreiningen, mener de også var uttrykk for en antroposentrisk pedagogikk (ibid.):

*Det er i og for seg ikke noe galt ved en pedagogikk som tar hensyn til individets emosjoner og forutsetninger som den humanistiske pedagogikken gjør. Disse aspektene må også være en del av en miljørettet pedagogikk. Men en pedagogikk som ensidig legger vekt på dette, og legitimerer seg bak en slik holdning, kan føre galt av sted fordi man kan risikere å sette menneskets spontane behov foran naturen og miljøet, noe som har vist seg å få dramatiske konsekvenser for vår livssituasjon.*

Forfatterne ønsker i stedet å fremme en miljørettet pedagogikk med et økologisk naturperspektiv, og som kan bidra inn i de miljøutfordringene som vi står overfor i vår tid.

Vender vi tilbake til skolens nye overordnet del, så vi her at for at bærekraft skal finne sted så er det helt avgjørende at det knyttes opp til vårt levesett, noe som også er Næss’ anliggende. Hans økosofi er politisk; vi kan ikke bare «tenke» og «tale» om natur og miljø, det krever også handling. Vi må først bli bevisst vårt avhengighetsforhold til naturen, og dernest handle utfra denne erkjennelsen, hevder Næss (1995). Det er eneste måten vi kan sikre et fremtidig naturmangfold eller en biologisk diversitet på. Det innebærer at en miljørettet pedagogikk ikke bare må vende seg bort fra et «rent» humanistisk perspektiv, men at den også er «handlingsorientert», i betydningen at den får konsekvenser for elevenes liv og levnet.

# Sluttnoter

1. <https://blogg.hvl.no/nachilit/>. [↑](#endnote-ref-1)
2. Antroposentrisk er avledet av det greske ordet «antropos», menneske, og «sentrum», altså i betydningen «menneske i sentrum». I naturfilosofien opereres det med begrepet «antroposentrisme» eller «antroposentralisme» som uttrykk for det samme, men med en klarere normativ posisjon og en tenkning om menneskets universelle og autonome suverenitet, hvor naturen inngår som et middel. For en nærmere beskrivelse av ideologien, se blant annet Hverven (2018). Begrepet «økosentrisk» kommer fra det greske ordet «oikos», hjem, bosted, og sentrisk, som da henspiller på at naturen er i sentrum og hvor mennesket inngår i et helhetlig avhengighetsforhold til denne. Vi har også begrepene «antroposentrisk miljøetikk» og «økosentrisk miljøetikk» hvor man også inntar et normativt standpunkt (se f.eks. (Curry, 2006). Også begreper som «zoosentrisk» (dyr i sentrum) og «biosentrisk» (planter i sentrum) kan inngå i et økosentrisk natursyn. [↑](#endnote-ref-2)
3. Techne kommer fra antikken og oversettes ofte gjerne med den tekniske ferdigheten eller bruken av noe, jf. begrepet «teknikk». For grekerne rommet begrepet noe langt mer fordi det var knyttet til en helhetlig kunnskapstradisjon hvor den enkeltes ferdigheter var uttrykk for en total vurderings- og handlingsberedskap som fagpersonen anvendte i møte med det man arbeidet med, og hvor da techne inngikk sammen med kunnskapsaspektene episteme (viten) og phronesis (klokskap). For en nærmere drøftelse av techne-begrepet, se Nussbaum (2001). [↑](#endnote-ref-3)
4. For Næss er vår identitet nært knyttet til et økologisk samspill med naturen, og derfor taler han om et «økologisk selv» (Næss, 1995). [↑](#endnote-ref-4)
5. Blekkulf er en miljøorganisasjon for barn tilknyttet Norges Naturvernforbund. I dag heter klubben Blekkulfs miljødetektiver, tidligere Blekkulfs venner. Den ble stiftet i 1994 og bygget på Bente Roestads barnebokserie med fantasifiguren Blekkulf, en figur som seinere er blitt allemannseie gjennom NRK, radio og teater. Figuren Blekkulf er en blekksprut som tematiserer miljøvern for barn på en pedagogisk måte. [↑](#endnote-ref-5)
6. De viser til sosialantropologen Tim Ingold sin bruk av begrepene «habitation» (vi bebor) og «inhabiting» (vi bebor oss inn i verden, se Sanderrud & Gurholt, 2014, s. 7). [↑](#endnote-ref-6)
7. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer drøfter estetikk-begrepet og hevder at gjennom kunsten, f. eks. det å betrakte et kunstverk eller naturen, kan gi overskridende/transcendente opplevelser, mens dersom man deltar i lek/play, vil den transcendente opplevelsen bli sterkere. Kjennetegnet på transcendente erfaringer, er at man «går opp i virksomheten» og «føler seg» i ett med omgivelsene. På denne måten fremmer Gadamer en tenkning om at subjekt(mennesket)-objekt(natur)-forholdet oppheves, til fordel for et «subjekt(mennesket)-subjekt(natur)-forhold». Gadamer er tidligere anvendt i tilknytning til en lignende ekskursjon med masterstudenter hvor fokuset er rettet mot deres naturopplevelser i havkajakk (Sæle, Hallås, Løtveit, & Riise, 2016). [↑](#endnote-ref-7)
8. Ordet «erfaring» stammer fra det tyske «erfarhrung», og verbet «å erfare» kommer fra det tyske «erfahren» som betyr «å fare» eller «å reise». [↑](#endnote-ref-8)
9. Data hentet fra undersøkelsen «Natur- og miljøbarometeret, 2017», med et landsrepresentativt utvalg på 615 respondenter over 15 år. [↑](#endnote-ref-9)
10. Begrepet «erlebnis», tysk for «oppleve», kommer fra «stadig at leve, når noget skjer» (Gurholt, 2010, med referanse til Gadamer, 2004, s. 63), et begrep som peker tilbake til det klassiske romantiske og kunstneriske kulturlivet som fremstilte naturen idealistisk, i opposisjon til opplysningstidens rasjonalisme. Vi finner en tilsvarende positiv, romantisk tenkning i norsk friluftslivstradisjon, f.eks. hos Fridtjof Nansen (1940) og Nils Faarlund (1976), hvor friluftsliv forstått som en danningsreise står sentralt. [↑](#endnote-ref-10)
11. Uteskole fikk gjennomslag i skolen med L-97-reformen (Mjaavatn & Skisland, 2004). [↑](#endnote-ref-11)
12. Han var den første i Norge som innførte bolteklatring, allerede i 1935. Han er kjent for flere førstebestigninger av norske fjelltopper og for å ha besteget Tirich Mir to ganger (1950, 1964), som er det høyeste fjellmassivet i Pakistan med sine hele 7690 moh. [↑](#endnote-ref-12)
13. Gurholt (2010) setter også et tydelig skille mellom såkalte «primære erfaringer», hvor man lærer naturen å kjenne på direkte, kroppslig vis, og «sekundære erfaringer» hvor man tar utgangspunkt i «begreper» eller det «å begripe natur» (s. 186). [↑](#endnote-ref-13)
14. Danningsbegrepet er ikke noe entydig begrep (Straume, 2013), heller ikke naturdanning (Hallås & Karlsen, 2015). Straume viser til nyanseforskjellen mellom oppdragelse og danning, hvor det første henspiller på en «ren» sosialisering hvor vi «bare» overtar vår kulturarv, mens danning forutsetter at man også kan stille seg kritisk til denne og bidra inn med noe selvstendig nytt. [↑](#endnote-ref-14)
15. Han fremmet økosofi-begrepet nettopp som noe annerledes «økofilosofi» for å understreke at det vil være avgjørende at enkeltindividet ikke bare er miljøbevisst, men også lever et miljøbevisst liv. [↑](#endnote-ref-15)
16. Som den rasjonalisten og naturutforskeren han var, opparbeidet han seg for eksempel en stor natursamling på Tvergastein.

    # 

    # Kilder

    Birkeland, T. (2016). Forhandling om natur – kultur, en økokritisk lesing av Jörg Mûller og Jörg Steiners bildebok *Kaninliv* (1978). I *Barnelitterært forskningstidsskrift*, Vol 7. [Web Page].URL [http://barnebokinstituttet.no/forskning-50/forhandling-om-natur-kultur-en-okokritisk-lesning-av-jorg-muller-og-jorg-steiners-bildebok-kaninliv-1978/4. [2018](http://barnebokinstituttet.no/forskning-50/forhandling-om-natur-kultur-en-okokritisk-lesning-av-jorg-muller-og-jorg-steiners-bildebok-kaninliv-1978/4.%20%5b2018), januar 19].

    Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1973). *Innføring i økopedagogikk* (Vol. nr 10). Oslo: Universitetet, Pedagogisk forskningsinstitutt.

    Bjørndal, J. E., Erstad, K. & Sælemyr, K. (2015). Studenters syn på arbeidsmåter i naturfag. I B.O. Hallås & G. Karlsen (red.), *Natur og danning : profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 233-252). Bergen: Fagbokforlaget.

    Breivik, G. (2001). *Sug i magen og livskvalitet*. Oslo: Tiden.

    Breivik, G. (2009). Mellom væren og intet. Å hoppe fallskjerm med Heidegger. I K. Steen-Johnsen & I. B. Neumann (red.), *Meningen med idretten* (s. 115-136). Oslo: Unipub.

    Curry, P. (2006). *Ecological ethics : an introduction*. Cambridge: Polity.

    Descartes, R. (1960). *Meditations on first philosophy* (Vol. 29). New York: Bobbs-Merrill.

    Faarlund, N. (1976). *Friluftsliv : hva - hvorfor - hvordan* (Vol. 32). Oslo: Norges idrettshøgskole.

    Fasting, M. L. (2016). Det lekende friluftslivet. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen, & K. Østrem (red.), *Ute! : friluftsliv : pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 65-82). Bergen: Fagbokforlaget.

    Fauskanger, J. & **Mosvold, R.** (2014). [Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning.](http://www.idunn.no/ts/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning) Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 98 (2), 127–139.

    Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.

    Goga, N. (2016). Miljøbevissthet og språkbevissthet. Om ungdomsskoleelevers møte med klimalitteratur. *Norsklæreren*, 3, 60-72.

    Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O. & Nyrnes, A. (2018). *Ecocritical Perspectives on Children’s Texts and Cultures: Nordic Dialogues.* Palgrave Macmillan UK.

    Gurholt, K. P. (1999). *"Det har bare vært naturlig" : friluftsliv, kjønn og kulturelle brytninger.* Institutt for samfunnsfag, Norges idrettshøgskole, Oslo.

    Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesvei. I K. P. Gurholt & K. Steinsholt (red.), *Aktive liv : idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 175-204). Trondheim: Tapir akademisk.

    Hallås, B. O. & Heggen, M.P. (2018). «We are all nature» - young children’s expressions about nature. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås & A. Nyrnes (red.), *Ecocritical Perspectives on Children’s Texts and Cultures: Nordic Dialogues*  Palgrave Macmillan UK.

    Hallås, B. O. & Karlsen, G. (2015). *Natur og danning : profesjonsutøvelse, barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

    Hallås, B. O., Sæle, O. O. & Løtveit, K. (2017). Natursyn en undervisningsdag på ungdomstrinnet – ved, på og i sjø. [Web Page].URL <https://vannforeningen.no/wp-content/uploads/2018/01/Hallås-1.pdf> [2018, juli 17].

    Hsieh, H.-F. & Shannon, S .E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288.

    Hverven, S. (2018). *Naturfilosofi* (Vol. 2). Oslo: Dreyers forlag.

    Ingold, T. (2000). *The perception of the environment : essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.

    IPCC. (2014). Climate Change 2014: Synthesis Report. [Web Page].URL <http://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar5/syr/SYR_AR5_FINAL_full_wcover.pdf> [2018, juli 23].

    Jakobsen, T. G. (2005). *Økofilosofi : økologi, evolusjonsteori og transformativ læring*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

    Jordet, A. N. (2007). *"Nærmiljøet som klasserom" : en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv.* (no. 80), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.

    Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies, 3*(3), 275-290.

    Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. [Web Page].URL <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf> [2018, august 10].

    Loland, S. (2009). Rytme. Meningen med alpint. I K. Steen-Johnsen & I. B. Neumann (red.), *Meningen med idretten* (s. 115-136). Oslo: Unipub.

    Lovelock, J. (2006). *The revenge of Gaia : why the earth is fighting back - and how we can still save humanity*. London: Allen Lane.

    Lunetta, V. N., Hofstein, A. & Clough, M. P. (red.). (2007). *Learning and teaching in the school science laboratory: An analysis of research, theory and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

    Kultur- og miljødepartementet (2015). Natur for livet : norsk handlingsplan for naturmangfold. [Web Page].URL <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20152016/id2468099/> [2018, august 15].

    Kultur- og miljødepartementet (2018). Handlingsplan for friluftsliv. Natur som kilde til helse og livskvalitet. [Web Page].URL <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce805bbda07b40d184115b512d1c0de0/t-1564.pdf> [2018, august 10].

    Mjaavatn, P. E. & Skisland, J. O. (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.

    Nansen, F. (1940). *Friluftsliv : blad av dagboka*. Oslo: Dybwad.

    Norsk friluftsliv, N. (2017). Natur- og miljøbarometeret 2017. [Web Page].URL <https://www.norskfriluftsliv.no/natur-miljobarometer-2017/> [2018, august 28].

    Nussbaum, M. C. (2001). *The fragility of goodness : luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.

    Nyrnes, A. (2017). Grøn Topologi Ei nylesing av Vergils hjul. *Kultur & Klasse* *123*, 269-290. [Web Page].URL <https://tidsskrift.dk/kok/article/view/96840> [2018, august 8].

    Næss, A. (1978). *Teknikk, pedagogikk og en ny livsstil : en del artikler og foredrag gjennom 25 år* (Vol. 241). Oslo: Universitetsforlaget.

    Næss, A. (1995). Self-realization : an ecological approach to being in the world. I C. Pierce & D. Van De Veer (red.), *People, Penguins, and plastic trees. Basic issues in environmental ethics* (s. [19]-30). London: Wadsworth publishing company.

    Næss, A. (1999). *Livsfilosofi : om følelser og fornuft*. Oslo: Universitetsforlaget.

    Næss, S. & Hansen, T. (2012). Naturelskere og naturbrukere. *Tidsskrift for samfunnsforskning, 53*(4), 405-483.

    Rafoss, K. & Seippel, Ø. (2016). Friluftslivsaktiviteter i den norske befolkningen – en studie av utviklingstrekk og sosiale forskjeller i perioden 1990-2013. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen, & K. Østrem (red.), *Ute! : friluftsliv : pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 185-201). Bergen: Fagbokforlaget.

    Rousseau, J.-J. (2010). *Emile, eller Om oppdragelse*. Oslo: Vidarforlaget.

    Sandberg, M. (2012). *"De är inte ute så mycket" : den bostadsnära naturkontaktens betydelse och utrymme i storstadsbarns vardagsliv.* (122), Göteborgs Universitet, Institutionen för kulturgeografi och ekonomisk geografi, Göteborg.

    Sanderud, J. R. & Gurholt, K. P. (2014). Barns nysgjerrige lek i natur ; utforskende dannelse. *Nordic studies in education, 34*, 3-20.

    Sarromaa, S. & Hausstätter, R. S. (2009). Et teoretisk bidrag til en miljørettet pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 93*(1), 67-76.

    Smith, B. H. (2016). What was ‘Close Reading’?: A Century of Method in Literary Studies. *Minnesota Review*, 87 (New Series), 57-75.

    Steen-Johnsen, K., & Neumann, I. B. (2009). *Meningen med idretten*. Oslo: Unipub.

    Straume, I. (2013). Danningens filosofihistorie : en innføring. I I. Straume (red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-54). Oslo: Gyldendal akademisk.

    Sæle, O. O., Hallås, B. O., Løtveit, K. & Riise, R. (2016). Lærerstudenters kajakkpadling - en aristotelisk danningsreise? *Tidsskriftet Utmark*. [Web Page].URL <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2425662> [2018, mai 20].

    Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

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

    Vetlesen, A. J. (2015). *The denial of nature : environmental philosophy in the era of global capitalism*. London: Routledge. [↑](#endnote-ref-16)