

Hallås, B. O. (2025). Å veilede masterstudenter i kroppsøving om bærekraft og miljø: En dialog med økokritiske refleksjoner. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 69–98). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610703>

Kapittel 3

Å veilede masterstudenter i kroppsøving om bærekraft og miljø

En dialog med økokritiske refleksjoner

Bjørg Oddrun Hallås

Sammendrag: I faget kroppsøving står naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel sentralt. I grunnopplæringens styringsdokumenter er naturen nevnt som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Samtidig skal elever få kompetanse i å utvikle respekt for naturen. Kapittelet bidrar med perspektiver på didaktisk arbeid med bærekraftig utvikling, her miljødimensjonen, i veiledning av studenter som arbeider med masterprosjekt i kroppsøvingslærerutdanning. Empirien er skriftlig dialog mellom veileder og student knyttet til studentenes masterprosjekter. Veiledning av lærerstudenter er en didaktisk praksis, som her er plassert innenfor en danningsteoretisk didaktisk tilnærming (Hopmann, 2007). I veiledning vil det alltid være et saksforhold, eller tema, som representerer intensjonene. Betydningen for studenten er den realiteten som oppstår når saksforholdet tolkes (Skagen, 2020). Temaene i masterprosjektene, som empirien her er hentet fra, er knyttet til forskningsfeltet økokritikk, der studentene har valgt å analysere hva kroppsøvingslærere forteller om egen didaktiske praksis med og i naturen, og hvilke forestillinger lærerne har om natur. Hensikten med kapittelet er å vise hvordan en økokritisk orientert lese måte er gjennomført i veiledning, og gi innblikk i dialogen mellom veileder og student. Økokritikk innenfor en kroppsøvingsfaglig kontekst presenteres, samt Natur-i-kultur-matrisen (Goga mfl., 2018), et analytisk verktøy som gjør det mulig å undersøke og utfordre etablerte tankefigurer om natur. I veiledning, med støtte i en økokritisk lese måte, vil man i veiledningsdialogen kunne stille spørsmål ved både feirende og problematiserende fremstillinger av natur. Samtaler og refleksjoner om natursyn kan få frem mulige dilemmaer, og gjør at noe etisk er i spill i masterveiledning.

Nøkkelord: miljødimensjonen av bærekraft, kroppsøving, lærerutdanning, natursyn, økokritikk

Abstract: In the subject of Physical Education, nature experiences and safe and sustainable travel are central. In the curriculum, nature is mentioned as a source of benefit, joy, health, and learning. At the same time, students should gain competence in developing respect for nature. This chapter contributes perspectives on didactic work with sustainable development, particularly the environmental dimension, in the guidance of teacher students working on master's projects in Physical Education teacher education. The empirical data consists of written dialogue between supervisor and teacher student related to the students' master's projects. Supervision of student teachers is a didactic practice, which is here placed within a didactic approach based on formation theory (Hopmann, 2007). In supervision, there will always be a subject matter or theme that represents the intentions. The significance for the student is the reality that arises when the subject matter is interpreted (Skagen, 2020). The themes in the master's projects, from which the empirical data is drawn, are related to the research field of ecocriticism, where teacher students have chosen to analyze what Physical Education teachers say about their own didactic practice with and in nature, and what notions the teachers have about nature. The purpose of the chapter is to show how an ecocritically oriented reading method is implemented in supervision and to provide insight into the dialogue between supervisor and student. Ecocriticism within a Physical Education context is presented, as well as the Nature-in-Culture Matrix (Goga mfl., 2018), an analytical tool that makes it possible to examine and challenge established figures of thought about nature. In supervision, supported by an ecocritical reading method, one will be able to question both celebratory and problematizing representations of nature in the supervision dialogue. Conversations and reflections on views of nature can bring out possible dilemmas, making something ethical at stake in master's supervision.

Keywords: the environmental dimension of sustainability, physical education, teacher training, nature view, ecocriticism

Innledning

I grunnopplæringens verdigrunnlag fremheves det at elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. I overordnet del av læreplanen presiseres det at skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, og at de skal få oppleve naturen som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Samtidig skal skolen legge til rette for at elevene utvikler respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet, og bidra til at de får vilje til å ta vare på miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I faget kroppsøving handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om naturopplevelser med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2019).

For å få økt innsikt i og forståelse for hvordan barn og unge dannes som fremtidige brukere og vernere av naturens goder, er det behov for kunnskap om hvilket syn på natur som kommer til uttrykk i undervisningspraksiser, hvilke valg lærere tar (Hallås mfl., 2017), og hvordan bærekraftig utvikling og oppfatninger av natur blir en del av selve undervisningen i norsk kroppsøvlingslærerutdanning (Hallås mfl., 2019).

Fremtidens lærere skal i sin utdanning kvalifiseres innenfor temaet bærekraftig utvikling, og det skal legges til rette for arbeid med forskningsbasert kunnskap om klima og miljø (Nasjonalt råd for lærerutdanningene, 2024a og b). Lundvall mfl. (2023, s. 183) er imidlertid tydelige på at utdanning i og forskning om bærekraft i kroppsøving har fått liten oppmerksomhet i Norden og internasjonalt. Bærekraft¹ er et vidt begrep, som har økonomiske, sosiale og miljømessige, altså økologiske og kulturelle dimensjoner (Holden & Linnerud, 2021, s. 16–17).

Hallås mfl. (2019) har studert styringsdokumenter for grunnskolelærerutdanningene (GLU) og emneplaner for kroppsøving, og finner at ordet bærekraft var nevnt som fellesemne i forskrift og nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene (Rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1–7, 2016; Rammeplan for grunnskolelærerutdanning 5–10, 2016; Nasjonalt råd for

1 Brundtland-kommisjonen definerte bærekraft som en utvikling som imøtekommer behovene til dagens generasjon uten å redusere mulighetene for kommende generasjoner til å dekke sine behov (WECD, 1987). Bærekraft kan også ses på som naturens gjensidige avhengighet, et økosentrisk perspektiv, hvor økosystemene settes i sentrum, ikke mennesket, og der alt liv får like stor verdi (Hverven, 2023).

lærerutdanning, 2024a; 2024b). Ordet bærekraft var derimot helt fraværende i emneplanene fra de fem UH-institusjonene som i 2017, ved oppstart av nye femårige GLU-utdanninger, hadde tilbud om faget kroppsøving og emneplaner tilgjengelig på nett. Ordet natur(en)² var ikke brukt noen steder i de formelle planverkene eller i emneplanene for faget kroppsøving (Hallås mfl., 2019).

Om, og eventuelt hvordan, lærerutdannere og studenter sammen arbeider med, reflekterer over og stiller spørsmål ved verdier og holdninger til natur og miljø i kroppsøvingslærerutdanningenes praksiser, krever etiske refleksjoner og er også et didaktisk anliggende. Didaktikk kan ha potensial til å hjelpe fremtidige lærere til å kunne håndtere undervisningens kontingens og usikkerhet (Werler, 2023, s. 35). Masterveiledning i kroppsøvingslærerutdanningen er én av flere didaktiske praksiser hvor lærerutdanner og studenter arbeider sammen, og mulighetene er da til stede for refleksjoner om etiske spørsmål knyttet til menneskers ansvar for natur og miljø.

Med denne bakgrunnen bidrar dette kapittelet til å synliggjøre eksempler fra en didaktisk praksis i lærerutdanningsfaget kroppsøving, og hvordan etiske valg er håndtert i noen veiledningssituasjoner. Lærerutdanneres pedagogiske skjønn og akademiske frihet åpner for handlingsrom og valg. Analyse av kulturelle praksiser i faget kan skape oppmerksomhet om de miljømessige utfordringene vi står overfor, og om dilemmaer som kan oppstå i praksiser der naturen og miljøet er sentralt som innhold i undervisningen.

Med eksempel fra masterveiledning i kroppsøving er hensikten å gi et innblikk i lesning av datamateriale og ulike typer tekstutkast. Spørsmålet som stilles, er hvordan en økokritisk orientert lese måte kan fortone seg i lesning av noen tekster fra det kroppsøvingsfaglige, og hvilke dilemmaer lærerutdanneren kan møte når veiledningen er sentrert rundt det å tolke frem synet på natur i tekstene som er gjenstand for veiledningen.

Khateeb (2022, s. 23) har påpekt at økokritiske lese måter ikke nødvendigvis må begrenses til tekster som eksplisitt tematiserer natur eller den økologiske krisen. Slike lese måter søker å undersøke hvordan ulike tekster formidler kulturens

2 Natur kan være noe rent fysisk (Williams, 1983). Natur som en fysisk størrelse har i skole og utdanningsfelt blitt forstått som landskapsformasjoner, vann, jord, luft, fjell, planter etc., altså konkrete opplevelses-, dannelses- og læringsarenaer (Hallås & Karlsen, 2015; Karlsen, 2015). Natur kan også være et språklig begrep, kulturelle forestillinger, konkrete steder, samspill mellom alle levende vesener og miljøet (Hverven, 2023). Mennesket, som art, er også natur.

relasjon til natur. Ulike typer tekster kan inneholde nedarvede tankefigurer og språklige bilder som former og påvirker vår forståelse av verden, også vår forståelse av forholdet mellom menneske og natur (Nyrnes, 2017). Språk og retorikk påvirker klimadebatten, og «språkbruk former og gjør sansbar den verden vi lever i» (Goga, 2016, s. 61). En økokritisk orientert lese måte innebærer derfor at ord og begreper diskuteres, tanker og ytringer tolkes, og spørsmål stilles og besvares.

Økokritiske perspektiver

Vi lever i menneskets tidsalder, antropocen, der menneskelige handlinger på jorden har blitt så markante at de kan sammenlignes med en naturkraft, en geologisk kraft (Crutzen & Stoermer, 2000). Hverven (2023) samt Vetlesen og Henriksen (2022) er blant dem som tydelig understreker at miljøkrisene er enorme, og at dette krever etiske reorienteringer hos oss mennesker. Global oppvarming, reduksjon av verdens naturmangfold, utslipp av miljøgifter, befolknings- og forbruksvekst utgjør store utfordringer, og altfor lenge har menneskeheten legitimert en overutnyttelse av naturen. Økonomiske og strukturelle forhold har bidratt til en krise mellom samfunn og natur (Hverven, 2023).

I vårt moderne samfunn har forholdet mellom menneske og natur ført til en forståelse av naturen som en ressurs som kan utnyttes for menneskelig kultur (Braidotti, 2013; Vetlesen, 2015). Et slikt antroposentrisk perspektiv innebærer at menneskers behov settes over resten av naturens (Hverven, 2023; Vetlesen, 2015; Vetlesen & Henriksen, 2022).

Et alternativ til det antroposentriske perspektivet er det økosentriske, som tar utgangspunkt i naturens gjensidige avhengighet. Her står økosystemenes behov og en mer helhetlig måte å tenke miljø på i sentrum, og dyr, planter og mennesker betraktes som likeverdige livsformer (Lysaker, 2019). Organisasjoner har arbeidet for bevaring av naturmiljø helt siden 1800-tallet (Grepstad, 2020), og en rekke forfattere, både nasjonalt og internasjonalt, har særlig de siste 60 årene vært sterke stemmer og bidratt med stort engasjement for å bevare natur, artsmangfold og miljø.

Filosofen Arne Næss (1912–2009) var en forkjemper for et mer økosentrisk perspektiv. Med sin dypøkologiske bevegelse var han tydelig på at

menneskenes inngrep i naturen er etisk uforsvarlig. Næss' (1974) dypøkologi bygger på at mennesket er en del av en helhet, og at alt liv har en egenverdi, ikke bare ut fra hvilken verdi det har for mennesket. Næss' utvikling av dypøkologien på 1970-tallet har, både nasjonalt og internasjonalt, vært et viktig teoretisk bidrag til arbeidet med å ivareta økologisk mangfold, et ideologisk bidrag til miljøbevegelsen og til forskningsfeltet økokritikk (Goga mfl., 2023).

Økokritikken er et fagfelt som har utviklet seg gjennom flere ulike faser, i dialog med ulike forskningsfelt og praksiser, men har sitt grunnlag først og fremst innenfor litteraturvitenskapen (Goga mfl., 2023, s. 13). Furuseth og Hennig (2023, s. 15) fremhever, med referanse til Garrard (2012, s. 5), at økokritikken handler om menneskets forhold til andre organismer. Hvordan natur og menneskets plass i naturen fremstilles i kulturen, er sentralt i økokritikken. Goga mfl. (2018) understreker at økokritikk har utviklet seg til et tverrfaglig akademisk felt hvor arbeid med bærekraftsspørsmål skjer gjennom å undersøke forholdet mellom mennesker og miljø slik det kommer til uttrykk i kulturen.

Økokritiske perspektiver for det kroppsøvingsfaglige feltet

Når Hverven undersøker tenkemåter og forestillingsformer på et filosofisk plan, beskriver han dem som «tilbøyeligheter nedfelt i institusjoner, praksiser, politikk, rettsvesen eller enkeltmenneskers forhold til egen kropp» (2023, s. 20). Han undersøker hva som er relevante holdepunkter for etisk orientering overfor ikke-menneskelig natur i antropocen.

Jeg finner Hvervens prosjekt interessant fordi jeg forsker på praksiser nedfelt i institusjoner som skole og høyere utdanning, og arbeider med tenkemåter og forestillingsformer innenfor det kroppsøvingsfaglige feltet. I forskningsprosjektene *Danning – natur, kropp, bevegelse* (DANNKB)³ og *Nature*

3 Forskergruppen Danning – natur, kropp, bevegelse (DANNKB) <https://wo.cristin.no/as/WebObjects/cristin.woa/wa/presentationVis?pres=529472&type=GRUPPE>

in *Childrens Literature and Culture* (NaChiLitCul)⁴ undersøker vi blant annet hvordan natur fremstilles i ulike faglige og didaktiske praksiser på tvers av flere fagfelt, også innenfor kroppsøving. Vi er opptatt av å øke bevisstheten om forholdet mellom mennesker og miljø slik det kommer til uttrykk i kulturen, for eksempel i litteratur, undervisningspraksiser og andre kulturuttrykk.

Som lærerutdanner i kroppsøving ser jeg natur- og kulturlandskapet – som landskapsformasjoner, vann, luft, fjell og planter – som konkrete lærings- og dannelsesarenaer for undervisning og opplæring (Hallås & Karlsen, 2015; Karlsen, 2015). Som kroppsøvingsforsker og didaktiker er jeg opptatt av å utforske praksiser der det å problematisere menneskets privilegerte posisjon i økosystemet kan trekkes inn.

Hvordan vi i det kroppsøvingsfaglige feltet bruker naturen og nærmiljøet i undervisningssammenheng, har blitt løftet frem av mange fagmiljøer, med ulike begrunnelser og stor variasjon i begrepsbruk. Ofte knyttes opphold i natur til aktivitetsformen friluftsliv, både innenfor kroppsøving i skole og utdanning og i frivillig sektor. Faarlund (1989) hevder at vi mennesker skal vise ydmykhet for naturmangfoldet og oppholde oss i naturen i tråd med naturens egne rytmer. Gurholt (2010) fremhever etiske aspekter ved det hun omtaler som bærekraftige pedagogiske praksiser i friluftsliv. Grimeland (2016) anvender begrepet pedagogisk bærekraft når han utvikler en verdiorientert og framtidrettet forståelse av fagdidaktikk i friluftsliv. Leirhaug (2010) problematiserer den manglende sammenhengen mellom friluftslivsaktiviteter og miljørelevant atferd, men trekker likevel frem at i friluftslivet kan vi leve og ferdes med og i natur, og at mennesket kan lære å kjenne både seg selv og naturen.

Andre forskere, som Jordet (2007, 2010) og Barane mfl. (2015), trekker frem viktigheten av å bli kjent med stedene i lokalsamfunnet dersom vi i fremtiden skal kunne benytte ressursene og ta vare på steder ut fra egne verdier.

Lund (2022) har benyttet en økokritisk tilnærming i samtaler med friluftslivsstudenter i høyere utdanning, og finner at studentene opplever spenninger mellom sitt økologisk bevisste forhold til naturen og et mer menneskesentrert syn på naturen. Sellami (2020) og Skår (2020) har studert lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, og fant i sine masterprosjekter at lærerutdan-

4 Forskergruppen Nature In Childrens Literature and Culture (NaChiLitCul) <https://www.hvl.no/en/research/group/nachilit/>

nerer ønsker å gi studentene gode naturopplevelser, og at de knytter bærekraft i kroppsøving til emnet friluftsliv. Skår (2020) trekker frem at lærerutdannere også nevner natur- og nærmiljøet som sentrale og relevante læringsarenaer i arbeidet med bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i kroppsøvingfaget. Sellami (2020) hevder at det å vise naturen fra sin beste side er viktig for at kroppsøvingslærerstudenter skal sitte igjen med et ønske om å ta vare på naturen.

At friluftsliv, gode naturopplevelser og det å vise naturen fra sin beste side blir koblet til bærekraft i kroppsøving, representerer en pastoral tradisjon hvor natur har blitt sett på som et vakkert, harmonisk sted (Garrard, 2012, s. 37–66). En feirende og romantisk naturforståelse har vært en sterk tendens i tekster og ulike kulturuttrykk for barn (Goga mfl., 2018; Hallås mfl., 2017). Det å sette menneskets behov i sentrum som begrunnelse for turer og aktiviteter i natur, er et menneskesentrert, eller antroposentrisk, perspektiv. Sæle mfl. (2019) fant at kroppsøvingslærerstudenter som forteller om nærhet til natur i oppvekst og skolegang, i all hovedsak skriver at de har blitt presentert for naturmøter og friluftsliv som kan tolkes som antroposentrisk og feirende. I studentenes refleksjoner trekker de frem minner fra turer ut i skog og mark til ulike årstider sammen med familie og venner, og utedager på skolen i variert natur, som for det meste handlet om bevegelsesaktivitet for å få gode naturopplevelser.

I undervisningen i lærerutdanningene vil refleksjoner sammen med studenter om steder og om didaktisk arbeid i, med, om og fra natur, omfatte langt flere praksiser og aktiviteter enn bare friluftsliv. En økokritisk tilnærming i lærerutdanningsfaget kroppsøving kan tilføre viktige perspektiver, og handler om å utforske fremstillingen av natur og menneskets plass i naturen i fagenes ulike kulturuttrykk, som didaktiske praksiser, aktiviteter og handlinger, samt ulike typer skriftlige tekster og muntlige uttrykk knyttet til fagene.

I økokritikken er man opptatt av hvilke ord og begreper som blir brukt om natur og naturelement, og hva som skjer i møtet mellom tekst og leser, mellom undervisningspraksis og den lærende, eller mellom kulturuttrykk og lærerstudent. (Hallås mfl., 2019, s. 8)

Økokritiske refleksjoner dreier seg om menneskets forhold til andre arter, som planter og dyr, og om hvordan vi posisjonerer oss når natur- og kulturlandskapet fungerer som arenaer i undervisningen. I arbeidet med økokritiske perspektiver inntar man et kritisk standpunkt til hvordan menneskets posisjon i det

økologiske samspillet altfor lenge har hatt forrang. Økokritikken vektlegger også det ikke-menneskelige; dette spiller en viktig rolle og har betydning både for seg selv og for menneskene. Med referanse til Rigby (2002) er det naturlig at vi innenfor kroppsøvningsfaget endrer vårt tankesett fra å betrakte naturen som en passiv flate for menneskets aktiviteter, til å se på naturen som en aktiv deltaker i skapelsen og omformingen av menneskets liv, kulturer og samfunn.

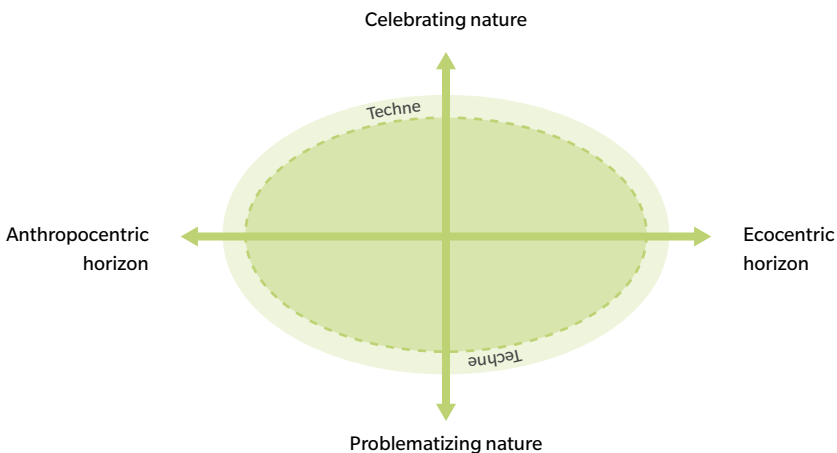
Å analysere frem synet på natur – Natur-i-kultur-matrisen

I forskergruppene DANNKB og NaChiLitCul er vi spesielt opptatt av hvilke natursyn som dominerer i tekster, i muntlige fremstillinger, i praksiser og i utendørsundervisning lagt til variert natur- og kulturlandskap (Goga mfl., 2023; Hallås & Karlsen, 2015; Hallås mfl., 2017; Hallås & Heggen, 2018; Hallås mfl., 2019; Sæle mfl., 2019). Vi arbeider med utprøving av den organiske tankefiguren Natur-i-kultur-matrisen, NatCul-matrisen, se Figur 3.1 (Goga mfl., 2018), som viser hvordan naturen fremstilles i kulturen.

NatCul-matrisen (figur 1) er et økokritisk didaktisk verktøy utviklet i forskergruppen NaChiLitCul (Goga mfl., 2018), og har blitt brukt som analytisk verktøy i en rekke forskningsprosjekter innenfor ulike fagfelt.

Figur 3.1

NatCul-matrisen (Goga mfl., 2018)



Matrisen har to akser, hvor den horisontale spenner fra en antroposentrisk til en økosentrisk horisont. Den antroposentriske måten å forstå og oppfatte naturen på handler om et syn der menneskets behov kommer først. I en kroppsøvingsfaglig kontekst kan dette innebære at man drar på turer og utfolder seg i naturen, og tar seg til rette for menneskets egen tilfredsstillelse, enten det er å sanke fra naturen, bestige en fjelltopp, tenne bål eller sage trær for å bygge ly for været.

Den økosentriske horisonten representerer en mer helhetlig måte å tenke liv på, der alt er avhengig av hverandre (Quinn mfl., 2016). I kroppsøving kan fremstillingen av natur da handle om forflyttet undervisning i variert natur- og kulturlandskap, der valg av sted, bevegelsesaktiviteter og utstyr gjøres på bakgrunn av en felles refleksjon om hvordan vi må vise hensyn til alle arter – planter, dyr og oss selv, mennesket. I skole og opplæring blir det da spesielt viktig å fremheve kunnskap om hvilke arter som hører til på stedene, og ferdigheter i hvordan vi må handle for ikke å ødelegge eller skape problemer for noen arter. For å kunne reflektere omkring dilemmaer som kan oppstå, og løfte frem ulike handlingsalternativer, vil det være behov for kunnskap om det stedsbaserte, om arter og økologi. I lærerutdanningene kan økokritiske dialoger (Goga mfl., 2023) benyttes som en didaktisk tilnærming når det skal tas valg av innhold, bevegelsesaktiviteter og steder, samt hvordan planlegging, gjennomføring og evaluering skal foretas på en bærekraftig måte.

Den vertikale akse i matrisen (Fig. 1) spenner mellom et feirende syn på natur og et problematiserende natursyn. Med det feirende menes for eksempel det vakre, idylliske og smakfulle. I kroppsøving kan dette være når naturopplevelser, vakkert landskap, fint vær og menneskets frie liv ute i naturen står i sentrum for teoretiske betraktninger eller praktiske handlinger (Hallås mfl., 2017).

En problematiserende holdning innebærer at man løfter frem diskusjoner om hvordan naturen kan være ødelagt, eller ødeleggende for ulike arter som lever i og av natur. Et problematiserende syn kan også handle om hva som er eller ikke er natur (Hallås & Heggen, 2018).

Innenfor det kroppsøvingsfaglige feltet, som i andre fagområder, dominerer ulike tankefigurer om natur (Hallås mfl., 2019). Natur har vært svært viktig i den norske og nordiske kulturhistorien. I det kroppsøvingsfaglige feltet knyttes natur ofte til friluftsliv. Friluftsliv trekkes gjerne frem som en viktig del av den norske kulturen, og som en nærmest daglig livsstil for mange nordmenn (Tordsson, 2007). Begrunnelser for kontakt med natur og grønt-

områder handler i mange sammenhenger om at det gir mentalt overskudd, sosial utvikling og er helsefremmende på flere plan – fysisk, psykisk og sosialt (Tordsson, 2007). Det frie, enkle liv i naturen (Faarlund, 2015) kan være en sterk oppfatning som alltid vil kunne være utgangspunkt for refleksjoner.

Tankefigurer skaper måter vi tenker, snakker, skriver og handler på. Tankefigurene som dominerer i undervisningen, er med på å forme praksiser og vår bevissthet om natur, miljøet og forholdet mellom menneske og natur (Goga mfl., 2018; Nyrrnes, 2017).

NatCul-matrisen kan fungere som en støtte eller samtalepartner i analyser av arenaer og steder, men også i valg av bevegelsesaktiviteter, utstyr, bekledning eller faglitteratur. Matrisen kan dessuten bidra som en didaktisk modell for bevisstgjøring av hvilke ord, begreper og meningsytringer som er, og blir, en del av fagspråket i kroppsøving når det er snakk om naturopplevelser med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel.

Natursynet i kroppsøvingslæreres undervisningspraksiser har blitt studert. I tre masterprosjekter i kroppsøving har studenter analysert hva grunnskolelærere forteller om egne didaktiske praksiser med og i naturen, og studentene har brukt økokritisk teori og NatCul-matrisen (Figur 3.1) som analytisk verktøy for å tolke og forstå lærernes utsagn. Kroppsøvingsstudentene har lest og analysert utsagnene som lærere har gitt i intervjuer, og funnene viser at det i all hovedsak er et menneskesentrert og feirende natursyn som dominerer i det lærerne forteller om egen undervisning (Krogedal Høie, 2019; Myklemyr, 2019; Stokkedal, 2023).

Kroppsøvingslærere fra ulike trinn i grunnopplæringen forteller at når de tar med seg elever ut i variert natur- og kulturlandskap, er målet at elevene skal få nytte det å være ute og få gode opplevelser (Stokkedal, 2023). Noe av det viktigste er at elevene skal oppleve naturen som noe estetisk (Krogedal Høie, 2019). Miljøspørsmål handler i hovedsak om sporløs ferdsel eller å minimere transportkostnader (Stokkedal, 2022). Lærerne forteller at dersom elevene blir glade i naturen, vil de også ta vare på den (Krogedal Høie, 2019, s. 60).

Studiene viser at innholdet i lærernes undervisning ofte dreier seg om gåturer, gleden ved å oppholde seg i naturen og allemannsretten (Stokkedal, 2022), men også meteorologi (Myklemyr, 2019). Når det gjelder arenaer, forteller lærerne at de forsøker å bruke nærmiljøet, men at dette ofte skyldes knapp tid, få timer totalt og begrensede ressurser (Krogedal Høie, 2019; Myklemyr, 2019; Stokkedal, 2023).

Når det gjelder miljødimensjonen, forteller lærere på barnetrinnet at de arbeider mest tverrfaglig og generelt bruker lite utstyr, mens lærere som underviser i friluftsliv i videregående opplæring har et større forbruk av utstyr. Begrunnelser for å bruke for eksempel kajaker, er både for å bevege seg uten for mye støy, minimere transport og for å kunne eksemplifisere hvordan lærere og elever samarbeider om å ta vare på utstyr. Samtidig blir det påpekt at kajaker er kostbart utstyr som ikke nødvendigvis er bærekraftig med tanke på økonomi, produksjon, materialvalg og utstyr (Myklemyr, 2019). Lærernes didaktiske valg, slik de kommer til uttrykk i de nevnte masterprosjektene, viser hvordan naturen i hovedsak blir en læringsarena i læreres didaktikk.

Økokritisk orientert lese måte i kroppsøving – en danningsteoretisk didaktisk tilnærming i masterveiledning

Werler (2023, s. 21) poengterer at det ikke finnes noe felles svar på hvordan man skal undervise eller hvilket innhold man skal velge, men didaktikk kan bidra til å skape undervisningens strukturer. Didaktikk er den nødvendige, avgrensede innsatsen lærere gjør i planlegging, ledelse og evaluering av undervisningspraksiser (Hopmann, 2007). Det er ikke slik at noe innhold eller spesifikke læringsobjekter har status som «factum brutum» (Hopmann, 2007, s. 116); innholdet får sin betydning gjennom den meningen læreren og de lærende opplever i møtet med det. For at undervisning skal få betydning for de lærende, er det i en danningsteoretisk didaktisk tenkning avgjørende at innholdet i undervisningen åpnes opp av både lærer og elev (Hopmann, 2007).

Veiledning er et didaktisk anliggende, som her er plassert i en danningsteoretisk didaktisk tradisjon (Skagen, 2020, s. 556). I kroppsøvlingslærerutdanningene vil det være et saksforhold eller tema som presenteres, fortolkes og reflekteres over. Hvilken betydning fortolkningen får for den lærende, studenten, er ikke forutsigbart (Skagen, 2020, s. 557). En danningsteoretisk didaktisk tilnærming som utgangspunkt for masterveiledning i kroppsøving innebærer at både student og lærerutdanner bidrar i samtaler og refleksjoner, og stiller spørsmål ved for forståelser, ord og begreper.

Å stille spørsmål ved antroposentriske perspektiver, eller ved mer økosentriske tenke- og handlemåter, kan gjøres ved bruk av NatCul-matrisen (se Fig. 1). Økokritiske lese måter kan også innebære å reflektere over bærekraftsdilemmaer som kan oppstå når man selv skal planlegge og gjennomføre praksiser, og gjøre valg om hvordan man kan integrere både naturopplevelser og respekt for alt liv. Økokritiske lese måter kan også finne sted i lesning av datamateriale, for eksempel hva noen har fortalt i et intervju.

Det vil alltid ligge verdisyn bak våre handlinger, både i det man bringer inn i en veiledning og i det man tar med seg inn i didaktiske praksiser. Hvordan mennesket plasserer seg i det økologiske systemet, og det å reflektere rundt en mer økosentrisk holdning, gjør oss oppmerksomme på at verdisyn og praksiser kan være antroposentriske (Goga mfl., 2023).

Materiale og metode – Veiledning for økokritisk lesning

I en økokritisk lese måte er det vesentlig å stille spørsmål og legge til rette for samtaler med studenter, der økokritisk bevissthet både kan utvikles og komme til uttrykk (Røskeland, 2023, s. 98). For å konkretisere og illustrere en økokritisk lese måte har jeg hentet data fra et materiale som består av skriftlige merknader jeg som veileder har gitt til masterstudenter. Eksemplene er hentet fra veiledning på masterprosjekter i kroppsøving, der økokritikk og den organiske tankefiguren NatCul-matrisen (Fig. 1) var valgt som teoretisk forankring. Alle studentene arbeidet med prosjekter hvor de hadde samlet inn grunnskolelæreres egne refleksjoner om bruk av natur og nærmiljø i undervisningen. Studentene arbeidet med analyser og ønsket veiledning på hvordan de kunne få frem ny kunnskap om hvordan naturen ble fremstilt i lærernes didaktiske praksiser. Merknadene fra meg er gitt digitalt, på ulike tekstutkast som prosjektskisse, metodekapittel, transkripsjoner av intervju og observasjoner, eller andre tekstutkast jeg har mottatt som veileder. Tidsperioden for veiledningen er omtrent ett år, fra deres første prosjektskisse til ferdig publisert masteravhandling. Eksemplene viser mine ytringer, men også hva studentene har spurt om eller trukket frem av eksempler de ønsket veiledning på. Mine kommentarer og spørsmål

i dialogen med studentene er gitt som en undersøkende tilnærming, enten som spørsmål til materialet eller som innspill til en begynnende refleksjon sammen med dem.

Da merknadene fra meg ble nedskrevet, var de aldri ment som et materiale til forskning, men de er her i kapittelet valgt for å kunne belyse forskningsspørsmålet sammen med teori. Jeg ser på veiledning som didaktisk arbeid, der veileder og student sammen åpner et innhold (Hopmann, 2007). I veiledning vil det alltid være et saksforhold eller tema, og betydningen for studenten avhenger av hvordan saksforholdet tolkes (Skagen, 2020, s. 557). Saksforholdet her er knyttet til hvordan studentene forsøkte å tolke frem og teoretisere temaene fra eget materiale, og hvordan de skulle skrive det frem. I tråd med Røskeland (2023) er caset/eksempelet mitt «inspirert av og utvikla i samspel med synspunkt og idear som har komme fram i eiga undervisning med studentar, men det dreier seg ikkje om innsamla materiale» (s. 98).

Veiledning med studenter i masterutdanning er, som didaktisk praksis (Engelsrud & Hole, 2023, s. 62), en intensjonell pedagogisk handling (Werler, 2023). Jeg er inspirert av en dialogisk tilnærming (Goga mfl., 2023), der ulike stemmer blander seg inn (Røskeland, 2023, s. 98). Det vil si både ytringer fra oss som er til stede, men også ytringer som bringes inn via tekster skrevet av fagpersoner og som benyttes i veiledningen. Både veiledere og studenter kan gjennom veiledning arbeide med egne kunnskapsprosesser (Engen, 2021, s. 157), og her vil det være eierskap til egen kunnskap om bruk av økokritiske perspektiver i forskning.

Veiledningsmerknadene er hentet fra et sted i det didaktiske landskapet (Engelsrud mfl., 2023), i lærerutdanningslandskapet og fra faget kroppsøving. Med perspektiver fra Asdal og Reinertsen (2020) kan tekster i en veiledningssituasjon også være steder der det er mulig å studere praksis, her hvordan studentene velger ut empiri, plasserer det og skriver det frem. I veiledning, som et sted, vil også dokumentene vi benytter ha en spesiell rolle; de leses med et spesifikt blikk. Hva som skjer når studentene spør, hvordan jeg som veileder responderer, og ikke minst hvordan vi oppsøker og undersøker noe, for eksempel natursyn, blir en del av saksforholdet. Stedene gir innblikk i dilemmaer, faglige kamper, argumenter, forforståelser og kunnskapssyn.

Å benytte og analysere veiledningsmerknader er en autoetnografisk tilnærming hvor jeg gransker og gir kritiske innspill. Det skjer gjennom en linse

av mine subjektive erfaringer og min fagkompetanse, og blir slik en kilde til kunnskap. Den kvalitative tilnærmingen til dataanalysen er inspirert av Wall (2016) og Ellis mfl. (2011), som ser på autoetnografi som både prosess og produkt.

Det er valgt ut veiledningsmerknader fra studenter som leverte masteravhandlinger i perioden 2019–2023. For alle prosjektene som er benyttet her, har de tidligere studentene i etterkant gitt skriftlig samtykke til at jeg kan bruke materialet. Sitatene fra veiledningsmerknadene er ment å illustrere hvordan jeg som veileder, sammen med mine studenter, har åpnet innholdet og brukt økokritikk som teori for å forstå og tolke empiri. Dette er ikke data som kan si noe om hvordan studentene opplevde veiledningen, eller om den var meningsfull for dem. Skagen mfl. (2018) har imidlertid trukket frem at masteroppgaver i lærerutdanning bør utgjøre toppunktet i studentenes teoretiske og praktiske, operative kunnskapsutvikling. Det at studentene møtte til veiledning og fullførte prosjektene, kan tolkes som at arbeidet kan ha hatt betydning for dem.

Røskeland (2023) har analysert diktlesing med lærerstudenter, og trekker frem at hun er opptatt av det intuitive møtet med ord og tekst, noe jeg også prøvde ut. «Ein må nødvendigvis legge merke til eigne (og andre sine) tankar, haldningar og standpunkt før ein kan undersøke og reflektere over dei» (Røskeland, 2023, s. 100).

Merknadene ble valgt ut etter en nærlesning av tekstutkastene, i tråd med Smith (2016), som definerer nærlesing som en nøyaktig og oppmerksom lesing med utgangspunkt i forskningsspørsmålene man vil finne svar på. Med inspirasjon fra en teoridrevet innholdsanalyse, hvor de analytiske kategoriene utvikles fra eksisterende teori (Fauskanger & Mosvold, 2014), lette jeg etter meninger i tekstdata. Jeg brukte økokritisk teori, spesifikt NatCul-matrisen (Goga, 2018), i mine kommentarer og innspill til studentene. Mine ytringer var ment som innspill til studentene for å utforske, reflektere, tolke og skrive frem tekst. Under vises utdrag fra min dialog, veiledningsmerknader, med kroppsøvingsstudentene.

Funn – Å åpne et innhold og være i dialog gjennom masterveiledning

Presentasjonen er inspirert av en teoridrevet analyse, der funnene er inndelt i følgende to temaer: I) Veileder og student utforsker økokritiske perspektiver og åpner innholdet sammen, II) Veileder og student er sammen i dialog og økokritisk lesning av empiri.

Jeg har valgt å sette inn direkte sitater fra veiledningsmerknadene og refererer til hvem som har ytret seg, og fra hvilke typer tekster merknadene er hentet. Noen sitater eksemplifiserer en dialog, andre er ytringer uten respons, og noe er ren informasjon i tekstutkast.

Funnene drøftes samlet under egen overskrift senere.

I) Veileder og student utforsker økokritiske perspektiver og åpner innholdet sammen.

Fra prosjektskisse

Student har skrevet følgende:	Veileder sin merknad i teksten:
Prosjektet omhandler hvordan kroppsøvingslærere i barneskolen ser på natur,	Hva menes med natur. Er det natur- og kulturlandskap, alt levende vesen, biologisk eller? – er det naturen under åpen himmel eller?
... og hvilket forhold de (lærerne) har til natur opp mot matrisen The Nature in Culture Matrix.	Matrisen kan brukes for å stille spørsmål, sortere det du er interessert i og kan være din motivasjon for å finne svar. Det er vel slik at når du har blitt kjent med matrisen så ser du at den kan benyttes for å få opp mer kunnskap om læreres natursyn? – og da må du begrunne hvorfor det er sentralt. Du må finne din mening, men kan det være slik at natursyn kan være en hjelp til bedre å forstå de valg man tar som lærer, de didaktiske valgene man gjør når man velger ut innhold og de didaktiske valgene man gjør når man vil 'åpne opp' et innhold sammen med elevene på en eller annen læringsarena? Matrisen kan jo også være en måte å analysere svarene på.

Fra metodekapittel

Student:	Veileder sin merknad i teksten:
Studenten har skrevet litt om egne erfaringer som elev, og egne erfaringer med å være i obligatorisk praksisopplæring i skolen.	Jeg oppfatter at det du vil si her er at du har en for forståelse om hva natur er i en kroppsøvingsfaglig kontekst og at det er noe du har opparbeidet deg som elev, som student og i arbeid som lærervikar. Få dette noe tydeligere frem hvis det er det. Kanskje det også handler om de 'tatt-for-gitt' holdninger vi har og de diskurser som råder og ikke minst de tankefigurene vi styres av mht kroppsøvingsfaget?

Fra utkast til masteravhandling

Student har skrevet følgende:	Veileder sin merknad i teksten:
... det sier litt om natursyn som læreren har og den personlige holdningen til natur og bærekraft i resultatene.	Hvorfor er natursyn viktig? Hva er det med natursyn som er sentralt?

II) Veileder og student er sammen i dialog om en økokritisk lesning av empiri.

Fra arbeid med prosjektskisse

Dialog	Studentens egne refleksjoner om prosjektet:
Studenten har fått i oppgave å formulere hva som er sentralt i prosjektet.	... det overordnede (med faget) er jo her arbeid for elevenes holdning og handling for miljøet? Altså danning. Gjennom ... faget. DERFOR er 1) uteskole/uterommet som læringsarena viktig for danning (Jordet), derfor 2) valg av innhold i uterommet viktig (erfaring), derfor er 3) dialog om innholdet i uterommet viktig.

Transkripsjon av lærerintervju

Sitat fra informant	Veileder sin merknad i teksten:
Det er det som jeg har å si, spesielt det med sporløs ferdsel som har vært innrettet lenge, det er ikke noe nytt. Så vi har nok en vei å gå i forhold til den nye læreplanen. Bærekraft er mer enn sporløs ferdsel.	Hva handler dette om da?

Transkripsjon av lærerintervju

Sitat fra informant:	Studentens egne refleksjoner til sitatet:
... det er mange elever som ikke har noe erfaring fra før og som gjerne ikke har hatt foreldre som har vært så flinke å ta de med på tur og slike ting ... mange er jo på telttur for første gang, og det er i dette faget her for eksempel. Og det synes de ... det er alltid suksess.	Hvorfor dette? Fordi det kan tenkes at selv om elevene i utgangspunktet velger faget pga avspaseringen, kan faget i seg selv gi en positiv opplevelse av å være i natur og videre tenkes å gi implikasjoner i forhold til elevenes danning mot handling og holdning for miljø?

Transkripsjon av lærerintervju

Dialog	Veileder sin merknad i teksten:
Student og veileder har hatt en rekke samtaler om hvordan angripe datamaterialet (intervju med informant/lærer).	Hva er lærernes utsagn eksempler på, hva trekker lærerne frem og hvorfor? Hva av det lærerne forteller skal du analysere, og hvordan kan du benytte The NatCul Matrix som en teoridrevet analyse og eventuelt få frem perspektiver som kan drøftes kritisk?

Utkast til masteravhandling

Student har skrevet følgende:	Dialog:
Læreren uttrykte her et ønske om at elevene skulle oppleve naturen som noe estetisk og poengterte videre at 'blir man glad i naturen, vil man ta vare på den'. Utsagnet kan knyttes til en feirende holdning til naturen, der opplevelsen av naturen som noe vakkert og estetisk dominerer. Utsagnet kan også trekkes mot et antroposentrisk syn, ...	Veileder ser på teksten som et svar, og konkretisering av dialogen om hvordan Nat-Cul-matrisen ga mening for studenten i å analysere og skrive frem funnene.

Dialog om analyse av data

Student	Veileder
Student har flere steder markert at informantene snakker om bevegelsesaktiviteter ute som: 'Å gå opp i skogen'	Natur-kultur – opplevelse via sansene – synssansen, luktesansen degraderes? Hva er natur – de ser ikke på luft, åpen himmel som natur ...? Sanseopplevelser. Det å gå opphøyes (taktil, kinestetisk og vestibulær sans), mens det å se, høre, lukte, smake nedprioriteres i kroppsøving?
Studenten har også markert ord og formuleringer som: 'Turdag' ... 'Mange fine grønne områder' ...	Hvordan definerer informantene dine hva som er natur? Er det en feirende oppfatning som du burde fulgt opp?
Studenten har markert: '... noe levende ...'	Fulgte du opp disse svarene? Er det tendens til et økosentrisk perspektiv?
Studenten har markert: 'Steke snegler og koke tang.'	Er dette bærekraft for dem? Er ikke dette også antroposentrisk?

Drøfting – Bærekraft og miljø i kroppsøving, dialog og økokritisk lesning fra en masterveiledning i lærerutdanning

Å utforske økokritiske perspektiver i kroppsøvingslærerutdanningene og være i dialog om en økokritisk orientert lese måte av empiri, er en didaktisk tilnærming som kan lede til en begynnende økokritisk bevissthet hos deltakerne i dialogen. Det uforutsigbare i alt didaktisk arbeid krever samtaler, refleksjoner og en dialogisk tilnærming (Goga mfl., 2023).

Eksemplene fra masterveiledning viser ulike ytringer, spørsmål og tilnærminger. De er sitater og eksempler på forforståelser, ønsker om avklaringer, tolkning av ord og begreper, samt innspill til hvordan et økokritisk analytisk verktøy kan hjelpe studenter med å sortere. Veiledning på masternivå kan skape betydning for studentene, men dette er uforutsigbart (Hopmann, 2007). Det er heller ikke mulig å si noe sikkert her om hvordan et masterprosjekt får betydning for studentenes fremtidige yrkesutøvelse.

NatCul-matrisen (Goga mfl., 2018) er presentert som et didaktisk verktøy som kan fungere som dialogpartner i analysene, som en tankefigur og som representant for en ytring. Werler (2023) påpeker imidlertid at didaktiske teorier og modeller definerer eller bestemmer visse forventninger til hvordan praksiser gjennomføres, og at teorier og modeller brukes for å skape undervisningens struktur eller til utforming av undervisningsprosesser. NatCul-matrisen, som andre modeller, kan betraktes som en kulturelt og sosialt betinget kommunikasjonsmodell, og her er den vist som et analytisk verktøy.

Å arbeide med didaktiske tilnærminger som tematiserer bærekraft, innebærer en etisk orientering overfor ikke-menneskelig natur i antropocen (Hverven, 2023). Funnene fra veiledningsøktene i dette materialet illustrerer at den ikke-menneskelige natur ofte reduseres til spesifikke steder som *skog* eller *grønne områder*. Innenfor økokritikken er man blant annet opptatt av hvilke ord og begreper som brukes om natur og naturelementer. Veiledningsmerknadene illustrerer noe særegent for kroppsøvingsfaget – *Å gå opp i skogen, – Turdag, – Mange fine grønne områder, – Noe levende, – Steke snegler og koke tang* – alle eksempler på natur som noe fysisk (Williams, 1983).

Den skriftlige dialogen med studentene viste at et betimelig spørsmål var å avklare hva som menes med natur. Merknaden ga studentene innspill til å lete mer i materialet og tolke frem om og hvordan informantene uttrykte sitt

syn på natur. I studien til Hallås og Heggen (2018) viste selv små barn, 5–7 år, stor forståelse for forskjellen på natur og ikke-natur, da de blant annet tydelig påpekte at en plastikkperle ikke er natur, mens en stein er natur. I studien til Sæle mfl. (2019) ble natur–kultur-dikotomien problematisert da noen lærerstudenter nevnte opphold i et alpinanlegg som opphold i natur.

Veiledning har både en faglig og personlig dimensjon, hevder Skagen (2020), der både engasjementet og verdiene til de tilstedeværende blir berørt. Skagen (2020) fremhever at formålet med veiledning er at studenten skal oppnå mestring og tilegne seg kunnskap, men samtidig innebærer veiledning å håndtere følsomme og personlige temaer. I eksemplene i dette kapitlet synliggjøres det også at det å være helt nøytral kan være vanskelig, fordi det lett kan komme ledende formuleringer i responsen fra veileder. Utsagn fra funnene gir et innblikk som viser både normative utsagn, kanskje styrende, men også de dilemmaene veileder kan stå i når følgende ble ytret: *Fulgte du opp disse svarene? Er det tendens til et økosentrisk perspektiv? eller Er dette bærekraft for dem? Er ikke dette også antroposentrisk?*

Et menneskelig møte, som veiledning er, utfordrer lærerutdanneren på hvordan refleksjoner skal foregå. Å lede veiledningspraksis gir noen etiske utfordringer, for eksempel hvor åpen en respons skal være, hvor mye faglig innhold man skal tilføre direkte eller indirekte, og om egne forforståelser og verdisyn skal kommuniseres eksplisitt. Skagen (2020) viser til Schön (1987), som skiller mellom samtaler *om* handling og *i* handling. Skagen (2020) hevder at tenkning *i* handling ikke er veiledning, men en refleksjon som skjer samtidig som en handling utføres – en form for modellering, det å vise noe. I eksemplene som er presentert som funn her i kapitlet, vil dialogen mellom student og lærerutdanner ligge i grenselandet mellom *i* handling og *om* handling. Det at veileder delvis er med i tolkning av data og i analyse med bruk av matrisen, er en form for modellering. Hvor grensene går mellom *om* og *i* handling kan være vanskelig å skille, og det kan utgjøre dilemmaer som lærerutdanneren må håndtere. Skagen (2020) hevder at det å supplere veiledning med eksempler på god praksis øker sjansen for læring. Schön (1987) omtaler dette som et utvidet veiledningsbegrep, og Skagen (2020) viser også til Rogoff (1990), som kaller det *veiledet deltagelse*. Empirien her i kapitlet kan minne om en veiledet deltagelse, i og med at de skriftlige merknadene muligens ble brukt som grunnlag for tolkning hos studentene selv.

Noe av innholdet i studentenes materiale kommer til uttrykk når informantene deres forteller om ulike pedagogiske aktiviteter som *sportløs ferdtsel*,

gåturer, teltturer, overnatting utendørs og matauk, snegler og tang. Disse aktivitetene i, om og med naturen er eksempler fra praksiser i kroppsøving og illustrerer noe av fagets tradisjon og kultur. Å gå tur og gjennomføre turdager har vært blant de vanligste aktivitetsformene i naturen med opplæringsformål, hevder Gurholt (2015). Tidligere forskning har også vist at noe av det særegne ved kroppsøvingsfaget, som har lang tradisjon i norsk skole, er friluftsliv og utendørspedagogikk (Augestad, 2003; Engstu, 2004; Leirhaug & Arnesen, 2016). Å analysere frem et natursyn basert på disse aktivitetene kan innebære noen dilemmaer. På den ene siden kan de tolkes som antroposentriske – aktiviteter man gjennomfører for å tilfredsstille menneskets behov for opplevelser, god helse og lignende. Med referanser til Næss' (1974) dypøkologi kan man også hevde at vi mennesker har rett til å tilfredsstille livsviktige behov.

Det oppstår også dilemmaer når det reflekteres over hvordan lærere bør handle i kroppsøvingundervisningen. Hvilke steder velges for å gjennomføre undervisning, hvilket innhold og hvilke aktiviteter finner sted, og hvordan skal ulike handlinger evalueres? Hvilke konsekvenser får ulike valg for oss mennesker, og for natur og miljø? Sentrale etiske begreper som riktig og galt, godt eller dårlig må diskuteres i veiledningssituasjoner, og en normativ etisk diskusjon må handle om hvem og hva som skal styre valgene våre når praksiser er tenkt flyttet ut i naturen.

Lundvall mfl. (2023) trekker fram at for kroppsøvingsfaget er det viktig å gi lærerstudentene innsikt i samspillet mellom natur, kultur og miljø, samt betydningen av grønne miljøer og naturmøter for helse (s. 186). I materialet her er ikke temaet helse sentralt, men heller holdning og handling til natur i en pedagogisk setting, ... *elevenes holdning og handling for miljøet ...*, og danning, ... *uteskole/uterommet som læringsarena viktig for danning ...* De vage grenseoppgangene mellom kroppsøving som et dannelses- og læringsfag og faget som helsefag (Borgen mfl., 2020) er kunnskap som enten veileder eller student kunne ha trukket inn som refleksjon rundt innholdet. En utforsking av hvilke for forståelser studentene har med seg inn fra annen undervisning i kroppsøvingslærerutdanningen, og hvordan nevnte grenseoppganger har vært tematisert for dem, kan ikke funnene her si noe om.

De store dilemmaene for lærere i grunnopplæringen og i lærerutdanningene er hvordan naturopplevelser og samtidig vern av natur skal gjennomføres, vektlegges og ikke minst diskuteres. Fra et nordisk perspektiv har kontakt med natur blitt sett på som et ideal i opplæringen (Beery, 2013). Men det er

ikke nødvendigvis slik at opphold i natur spiller en avgjørende rolle for hvor miljøbevisst man blir (Sandell & Öhman, 2010). Forskning fra lærerutdanning har vist at selv om lærerstudenter eksponeres for spesifikke arbeidsmåter, for eksempel arbeidsmåten uteskole, som ofte finner sted i natur- og kulturlandskap, var denne arbeidsmåten nesten fraværende i nyutdannedes praksis i skolen (Emstad mfl., 2020).

Naturopplevelser er et mål i styringsdokumenter for skole og lærerutdanning, men spørsmålet er om dagens pedagogiske tilrettelegging av slike sansemessige erfaringer er tilstrekkelig økosentrisk. Noen fagmiljøer har rettet et kritisk blikk mot ensidig bruk av naturen som en «playground», uten hensyn til naturmiljøet, mens andre har fremhevet at det å bruke naturen til trening kan være mer bærekraftig enn å være innendørs, for eksempel på et trenings-senter (Bjørnara mfl., 2016). Disse dilemmaene er ikke synliggjort i funnene her, men er kanskje tematisert tydeligere i andre veiledningsdialoger.

Røskeland (2023) er tydelig på at en økokritisk bevissthet kan komme til uttrykk i lese- og samtaler om litteratur der det er lagt til rette for å ta opp slike spørsmål. I funnene her i kapitlet, som handler om kroppsøving, er det tatt med en ytring fra veileder som utfordrer studenten: ... *de «tatt-for-gitt» holdninger vi har og de diskurser som råder og ikke minst de tankefigurene vi styres av mht kroppsøvingfaget*. I kroppsøving vil det være sentralt å få til refleksjoner som kan lede til å bli oppmerksom på forforståelser og tenkemåter (Hallås mfl., 2019).

Røskeland (2023) trekker også frem at hun i norskfaget, særlig i lyrikkundervisningen, utfordrer studentene på verdier, maktforhold, ideologi og språkbruk, samt stiller spørsmål ved fremstillingen av natur. Økokritiske lese- og samtaler innebærer kritisk tenkning, noe som også i en kroppsøvingfaglig sammenheng vil bety samtaler, lese- og tolkningsmuligheter av praksiser og alle de meningsskapende aktivitetene kroppsøvingslærerstudenter deltar i, og som kan påvirke deres tenkemåter.

I all veiledning er det en utfordring å gi innspill som ikke blir styrende, men heller ikke for vague. Et sentralt dilemma i mesterveiledning er å velge inn eller velge bort fagstoff og argumentasjon. Ett eksempel på dette er at funnene som er trukket frem her, i hovedsak er diskutert med utgangspunkt i en økokritisk teoretisk forankring. Mer fraværende er de kritiske stemmene som hevder at antroposentrismen ikke lenger er holdbar, fordi det er mennesket som art som har en spesiell posisjon til å ta ansvar for oss selv og andre arter. Fuchs (2025)

hevder at ansvaret for utviklingen av jorden, vår natur og vårt miljø, bare kan tas av arten menneske. Dette etiske aspektet, hvor vårt slektskap og tilknytning til alle levende vesener danner grunnlaget for en holdning av omsorg og engasjement overfor dem, er en gjensidig avhengighet, en kroppslig avhengighet.

Avsluttende kommentar

Med teoretiske redegjørelser om økokritikk og eksempler fra didaktisk praksis i lærerutdanning, nærmere bestemt masterveiledning i kroppsøving, har kapittelet gitt et innblikk i lesning av datamateriale og hvordan en økokritisk orientert lese måte fortonet seg. Noen av dilemmaene lærerutdanneren står i som veileder, er trukket frem, spesielt knyttet til hvordan tolke og teoretisere datamateriale som studenter har samlet inn. Den skriftlige dialogen mellom veileder og studenter eksemplifiserer didaktisk arbeid med NatCul-matrisen (Goga, 2018) og hvordan denne og dens begreper ble benyttet.

Det krever spesifikk faglig kompetanse å veilede, men også teoretisk innsikt i veilederrollen, samt ferdigheter i å initiere dialog med studentene og å utfordre dem. Som kroppsøvingslærerutdanner med veiledningsansvar vil det å få til en gjensidig refleksjon og dialog sammen med studentene være et viktig utgangspunkt for om et saksforhold, og selve dialogen i veiledningen, gir mening og får betydning for den enkelte lærerstudent.

Å introdusere økokritisk teori for kroppsøvingslærerstudenter, oppmuntre dem til å benytte en økokritisk orientert lese måte av empiriske data, samt vise dem NatCul-matrisen som et didaktisk verktøy, er et bidrag til å utdanne ikke bare kritisk tenkende, men også økokritisk tenkende kroppsøvingslærere. Kroppsøvingsfeltet kan sies å være et forholdsvis ungt forskningsfelt, og det vil derfor være behov for videre utforskning av hva en økokritisk lesning i kroppsøving kan bidra med for fremtidens kroppsøvingsfag i skole og lærerutdanning.

Det er i tillegg ønskelig med kritiske perspektiver på selve det økokritiske feltet og på hvordan økokritikken er benyttet innenfor det kroppsøvingsfaglige feltet. Det vil også være viktig å få frem forskningsbasert kunnskap som kan utfordre tankefigurer om naturen som en bruksarena, samt den sterke instrumentelle nytteverdien som opphold i natur har hatt for fagets praksiser.

Referanser

- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Augustad, P. (2003). *Skolering av kroppen: Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Telemark.
- Barane, J., Hugo, A. & Clementsen, M. (2015). *Kunnskap for ei felles framtid. Lokal forankring av læreplanen*. Fagbokforlaget.
- Beery, T. H. (2013). Nordic in nature: Friluftsliv and environmental connectedness. *Environmental Educational Research*, 19(1), 94–117.
- Bjørnarå, H. B., Torstveit, M. T., Stea, T. S. & Bere, E. (2016, 21. mai). *Fysisk aktivitet er ikke nødvendigvis bærekraftig*. forskning.no <https://www.forskning.no/forebyggende-helse-helse-sykdommer/kronikk-fysisk-aktivitet-er-ikke-nodvendigvis-baerekraftig/1168117>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E. G. (2020). Problems created by the (un)clear boundaries between physical education and physical activity health initiatives in schools. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1722090>
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Crutzen, P. J. & Stoermer, E. F. (2000). The Anthropocene. *Global Change Newsletter, IGBP* (41), 17–18.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), 10–17. <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Emstad, A. B., Strømme, A., Knutsen, B. & Lysne, D. A. (2020). Bidrar uteskole i lærerutdanningen til uteskole i første yrkesår? *Acta Didactica Norden*, 14(2), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.7914>
- Engelsrud, G. & Hole, S. (2023). «Jeg merker det i kroppen» – om å forstå seg selv som mesterveileder. I G. Engelsrud, B. O. Hallås, S. Lundvall, A. Nyrnes, O. O. Sæle & T. Werler (Red.), *Didaktiske praksiser i lærerutdanning – steder i et landskap* (s. 62–79). Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G., Hallås, B. O., Lundvall, S., Nyrnes, A., Sæle, O. O. & Werler, T. (2023). Innledning. I G. Engelsrud, B. O. Hallås, S. Lundvall, A. Nyrnes, O. O. Sæle & T. Werler (Red.), *Didaktiske praksiser i lærerutdanning – steder i et landskap* (s. 13–19). Universitetsforlaget.
- Engen, D. A. Aa. (2021). *Rom for utdannende prosessar? Ei empirisk og teoretisk utforsking av vegleingsrommet i masterutdanning* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Engstu, H. (2004). *Den kulturelle nature: naturforståelse og naturbruk i norsk skole 1900–1960*. [Hovedfagsoppgave]. Høgskolen i Telemark, Bø.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127–139. https://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning
- Fuchs, T. (2025). Conviviality: Our primary connectedness to living beings. *Mind & Society*, 1–17.

- Furuset, S. & Hennig, R. (2023). *Økokritisk håndbok*. Universitetsforlaget.
- Faarlund, N. (1989). Friluftsliv – naturverd og endring med glede. I G. Andersen (Red.), *Momenter til en dypere naturvernforståelse* (s. 88–97). Vett og viten.
- Faarlund, N. (2015). *Friluftsliv – En dannelsesreise*. Ljå Forlag.
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism*. Routledge.
- Goga, N. (2016). Miljøbevissthet og språkbevissthet. Om ungdomsskoleelevers møte med klimalitteratur. *Norsklæreren*, 3, 60–72.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O. & Nyrrnes, A. (2018). Introduction. In N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås & A. Nyrrnes (Eds.), *Ecocritical perspectives on children's texts and cultures: Nordic dialogues* (s. 1–23). Palgrave Macmillan UK.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Kleveland, K. & Rimmereide, H. E. (2023). Introduksjon til økokritiske dialoger. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, K. Kleveland & H. E. Rimmereide (Red.), *Økokritiske dialoger. Innganger til arbeid med bærekraft i lærerutdanningene* (s. 9–26). Universitetsforlaget.
- Grepstad, O. (2020, 22. januar). *Då jorda vart synleg for oss*. Klassekampen <https://klassekampen.no/utgave/2020-01-22/da-jorda-vart-synleg-for-oss>
- Grimeland, G. (2016). Bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv. I Horgen, A., Fasting, M. L., Lundhaug, T., Magnussen, L. I. & Østrem, K. (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 85–106). Fagbokforlaget.
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesvei. I K. P. Gurholt & K. Steinholt (Red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 175–204). Tapir akademisk.
- Gurholt, K. P. (2015). Friluftsliv i framtidens skole: Fag og fagovergripende kompetanse i det 21. århundre. I H.-E. Lærkelund (Red.), *Forskning i Friluft 2015* (s. 224–233). <https://www.norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2015/12/Forskning-i-friluft-2015-Rapport-e-bok.pdf>
- Hallås, B. O. & Heggen, M. P. (2018). «We are all nature» – young children's expressions about nature. In N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås & A. Nyrrnes (Red.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues* (s. 259–276). Palgrave Macmillan UK.
- Hallås, B. O. & Karlsen, G. (2015). Innledning. I B. O. Hallås & G. Karlsen (Red.), *Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 13–21). Fagbokforlaget.
- Hallås, B. O., Løvteit, K. & Sæle, O. O. (2017). Natursyn en undervisningsdag på ungdomstrinnet – ved, på og i sjø. *Vann*, 52(3), 307–317. <https://vannforeningen.no/dokumentarkiv/natursyn-en-undervisningsdag-paungdomstrinnet-ved-pa-og-i-sjo>
- Hallås, B. O., Aadland, E. K. & Lund, T. (2019). Oppfatninger av natur i planverkene for kroppsøving og mat og helse i femårige grunnskolelærerutdanningene. *Acta Didactica Norge – tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 13(1), s. 1–22.
- Holden, E. & Linnerud, K. (2021). *Bærekraftig utvikling. En idé om rettferdighet*. Universitetsforlaget.
- Hopmann, S. T. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124.
- Hverven, S. (2023). *Ville verdier. Naturfilosofi i menneskets tidsalder*. Dreyers Forlag.

- Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom. En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringsteoretisk perspektiv* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo].
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cap-pelen Akademisk forlag.
- Karlsen, G. (2015). Natur og danning. I B. O. Hallås & G. Karlsen (Red.), *Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 21–37). Fagbokforlaget.
- Khateeb, A. (2022). *Barnelitterære landskapskonstruksjoner. Økokritiske lesninger av tre dannelsesfortellinger* [Doktorgradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet].
- Krogedal Høie, E. (2019). *Dialog for miljø – I valgfaget Natur, miljø og friluftsliv på ungdomstrinnet* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet].
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordn%20et-del – verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordn%20et-del-vaerdi-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf)
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv – et hovedområde i kroppsøvningsfaget? I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129–152). Fagbokforlaget.
- Leirhaug, P. E. (2010). Grepet av natur? – Om friluftsliv, naturvennskap og miljøkrise. I *Råd for øko-filosofi: Arven og gleden – et festskrift til nature* (s. 133–140). Tapir akademisk forlag.
- Lund, T. (2022). An ecocritical perspective on friluftsliv students' relationships with nature. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special issue: Friluftliv, dannelse, læring og didaktikk DEL 2*, 6(2), 21–36. <https://dx.doi.org/10.23865/jased.v6.3033>
- Lundvall, S., Svärd, M. & Schantz, P. (2023). Närfriluftsliv, hållbarhet och hälsa – en alternativ didaktisk praktik. I G. Engelsrud, B. O. Hallås, S. Lundvall, A. Nyrnes, O. O. Sæle & T. Werler (Red.), *Didaktiske praksiser i lærerutdanning – steder i et landskap* (s. 182–200). Universitetsforlaget.
- Lysaker, O. (2019). Økologisk demokrati og naturens iboende verdi. *Etikk i praksis*, 13(2), 41–58.
- Myklemyr, S. (2019). *Miljøbevissthet i undervisningen på yrkesfaglig friluftsliv i den videregående skolen – En kvalitativ studie av læreres oppfatninger og elevenes erfaringer* [Masteroppgave, Høgskolen på Vestlandet].
- Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU). (2024a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene, trinn 1-7*. UHR. https://www.uhr.no/_f/p1/id6d53ab3-3fd0-4dfd-be82-7e8771372667/nasjonale-retningslinjer-for-glu-1-7-pr-20032024.pdf
- Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU). (2024b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene, trinn 5–10*. UHR. https://www.uhr.no/_f/p1/i17452611-f21b-419b-aba3-3d3afd3f3e22/nasjonale-retningslinjer-for-glu-5-10-pr-20032024.pdf
- Nyrnes, A. (2017). Grøn Topologi. Ei nylesing av Vergils hjul. *Kultur & Klasse*, 45, 269–290. <https://doi.org/10.7146/kok.v45i123.96840>
- Næss, A. (1974). *Økologi, samfunn og livsstil, utkast til en økosofi* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Quinn, F., Castéra, J. & Clément, P. (2016). Teachers' conceptions of the environment: anthropocentrism, non-anthropocentrism, anthropomorphism and the place of nature.

- Environmental Education Research*, 22(6), 893–917. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1076767>
- Rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1–7 (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 (FOR-2016-06-07-860)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Rammeplan for grunnskolelærerutdanning 5–10 (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10. (FOR-2016-06-07-861)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Rigby, K. (2002). Ecocriticism. I J. Wolfreys (Red.), *Introducing Criticism at the Twenty-First Century* (s. 151–178). Edinburgh University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.
- Røskeland, M. (2023). «God dag, fjell og fugl». Om menneske og natur i lyrikkdialoger. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, K. Kleveland & H. E. Rimmereide (Red.), *Økokritiske dialoger. Innganger til arbeid med bærekraft i lærerutdanningene* (s. 96–112). Universitetsforlaget.
- Sandell, K. & Öhman, J. (2010). Educational Potentials of Encounters with Nature: reflections from a Swedish Outdoor Perspective. *Environmental Education Research*, 16(1), 113–132.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Sellami, A. A. (2020). *Fagfornyelsen: Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i faglærerutdanningen – Et komplekst begrep i et kroppsøvingfaglig perspektiv* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet].
- Skagen, K. (2020). Veiledning som didaktisk takt. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 551–579). Fagbokforlaget.
- Skagen, K., Løndal, K., Kleve, B. & Smestad, B. (2018). Masteroppgaver og profesjonsrelevans i pedagogikk, matematikk og kroppsøving. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 12(3), 7–27. <https://doi.org/10.23865/fou.v12.1744>
- Skår, I. (2020). *Mot et grønnere kroppsøvingfag innenfor rammen av «LK20»? – En kvalitativ studie av lærerutdanneres forståelse av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i kroppsøvingfaget* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet].
- Smith, B. H. (2016). What was «Close Reading»? A century of method in literary studies. *Minnesota Review*, 87 (New Series), 57–75.
- Stokkedal, H. (2023). *Det er vel noe med det at du begynner å tenke mer og mer, men vi er vel ikke helt der enda»; En kvalitativ studie om et utvalg læreres erfaringer og refleksjoner rundt natur, miljøspørsmål og bærekraft i deres didaktiske praksis i kroppsøvingfaget* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet].
- Sæle, O. O., Hallås, B. O. & Aadland, E. K. (2019). Et retroperspektiv på lærerstudenters friluftsliv og naturopphold i skole og fritid – et antroposentrisk fremfor et økosentrisk natursyn. *Tidsskriftet Utmark*, 1, 1–13 <https://brage.nina.no/nina-xmlui/handle/11250/2592740>
- Tordsson, B. (2007). What is friluftsliv good for? Norwegian friluftsliv in a historical perspective. I B. Henderson & N. Vikander (Red.), *Nature first: Outdoor life the friluftsliv way*. Dundurn.

- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Vetlesen, A. J. & Henriksen, J.-O. (2022). *Etikk i klimakrisens tid*. RES PUBLICA.
- Vetlesen, A. J. (2015). *The denial of nature: Environmental philosophy in the era of global capitalism*. Routledge.
- Wall, S. S. (2016). Toward a moderate autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1), <https://doi.org/10.1177/1609406916674966>
- Werler, T. (2023). Didaktiske dimensjoner i lærerutdanning. I G. Engelsrud, B. O. Hallås, S. Lundvall, A. Nyrnes, O. O. Sæle & T. Werler (Red.), *Didaktiske praksiser i lærerutdanning – steder i et landskap* (s. 19–42). Universitetsforlaget.
- Williams, R. (1983). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press.
- World Commission on Environment and Development. (WCED) (1987). *Our common future*. Oxford University Press.