

Friluftslivundervisning i kroppsøvingsfaget på mellomtrinnet

En kvalitativ undersøkelse om undervisningspraksisen til
kroppsøvingslærere med ekspertkompetanse i friluftsliv

ELINE JANSEN

IDA MÆSEL

VEILEDERE

Elling Tufte Bere
Ketil Østrem

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Master

Forord

Dette prosjektet signaliserer avslutningen på et femårig studieløp ved Universitetet i Agder. Fem fine år ved lærerutdanningen har gitt oss ny kunnskap og erfaring som vi bringer med oss videre i rollen som lærere. De siste månedene har vi fordypet oss i et emne vi anser som svært relevant for nyutdannede kroppsøvingslærere. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har vi hatt et ønske om at resultatene fra studien kan bidra til økt kunnskap rundt friluftslivundervisning, samt bidra til å styrke friluftslivets posisjon i kroppsøvingsfaget.

Vi ønsker å rette en stor takk til våre dyktige veiledere, Ketil Østrem og Elling Tufte Bere, for god veiledning gjennom hele prosessen. Fra begynnelse til slutt har dere bidratt med engasjement, konstruktive tilbakemeldinger, gode råd og deling av kunnskap - noe som har vært avgjørende i arbeidet med oppgaven.

Videre vil vi takke våre informanter som sa seg villige til å delta i prosjektet. Takk for deling av kunnskap og erfaringer, vi har lært mye av dere.

Kristiansand, mai 2022

Ida Mæsel og Eline Jansen

Sammendrag

Friluftsliv har opptatt ulik plass i læreplanene opp gjennom årene. I undervisningssammenheng har temaet blitt vektlagt i varierende grad, og i kroppsøvingsfaget trekkes friluftsliv frem som en av aktivitetene som nedprioriteres. Med den nye læreplanen innført i 2020 tydeliggjøres friluftsliv i større grad. Uteaktiviteter og naturferdsel innføres som et av kjerneelementene i kroppsøving, samtidig som bærekraftig utvikling blir et tverrfaglig tema.

Denne studien har til hensikt å undersøke hvordan kroppsøvingslærere med ekspertkompetanse i friluftsliv tilrettelegger for friluftslivundervisning på mellomtrinnet, og hvilke faktorer som påvirker undervisningspraksisen. Studien har et kvalitativt design, og kombinerer datainnsamlingsmetodene semistrukturerte individuelle intervju og deltakende observasjon. Vitenskapsteoretisk ramme for studien er fenomenologien, hvor informantenes erfaringer og opplevelser knyttet til friluftslivundervisning er forsøkt belyst. Utvalget består av seks kroppsøvingslærere med tilknytning til ulike skoler i Kristiansand-området, fordelt på to kvinner og fire menn. Samtlige med bred erfaring innenfor friluftsliv. Utgangspunktet for dataanalysen er Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse.

Resultatene viser at kroppsøvingslærere med ekspertkompetanse i friluftsliv på mellomtrinnet evner å se muligheter og tverrfaglighet, noe som kommer til syne gjennom deres tilrettelegging for friluftslivundervisning. I sammenheng med elevenes læring i naturen vektlegges friluftslivsfaglige kunnskaper, naturens egenverdi, det sosiale aspektet, samt trygg og bærekraftig ferdsel. Samtidig anses det betydningsfullt å gi elevene rom for prøving og feiling. Informantenes bakgrunn, ekspertkompetanse og friluftslivsfaglige interesse synes å være av betydning for deres undervisningspraksis. Videre påvirkes dette av ytterligere faktorer som læreplan, tidsaspekt, skolens nærmiljø, beliggenhet og kollegium. For å praktisere friluftslivundervisning på en gunstig måte i henhold til gjeldende rammer, kan det dermed være et godt utgangspunkt å inkludere tverrfaglighet, anvende nærmiljøet, samt se muligheter ut fra det som er tilgjengelig.

Nøkkelord: *friluftsliv, kroppsøving, ekspertkompetanse, fagfornyelsen, nærmiljøfriluftsliv*

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	1
1.1 Hensikt og problemstilling	2
1.2 Avgrensning	2
1.3 Begrepsavklaring	2
1.4 Oppgavens oppbygning	3
2.0 Teori	4
2.1 Ekspertkompetanse	4
2.2 Læreplanhistorie	5
2.3 Friluftsliv i dagens skole	5
2.4 Fagfornyelsen	7
2.5 Nærmiljøfriluftsliv	9
2.6 Rammefaktorer	10
2.7 Læring og pedagogiske perspektiver	12
3.0 Metode	16
3.1 Fenomenologi	16
3.2 Forforståelse	16
3.3 Metodisk fremgangsmåte	17
3.3.1 Kvalitativt intervju	17
3.3.2 Deltakende observasjon	18
3.3.3 Intervjuguide	18
3.4 Utvalg	19
3.5 Datainnsamling og databehandling	21
3.5.1 Pilotintervju	21
3.5.2 Gjennomføring av deltakende observasjon	21
3.5.3 Gjennomføring av intervju	21
3.5.4 Transkripsjon	22
3.6 Analyse	22
3.7 Validitet og reliabilitet	24
3.8 Forskningsetikk	25
4.0 Resultater	27
4.1 Lærerens kompetanse	27
4.1.1 Erfaring	28
4.1.2 Syn på friluftslivundervisning	30
4.2 Fagfornyelsen	32

4.2.1 Uteaktiviteter og naturferdsel	33
4.2.2 Tverrfaglige temaer	35
4.3 Undervisningssituasjon	37
4.3.1 Rammefaktorer	38
4.3.2 Læring	43
5.0 Diskusjon	49
5.1 Resultatdiskusjon	49
5.1.1 Lærerens kompetanse	49
5.1.2 Fagfornyelsen	51
5.1.3 Undervisningssituasjon	53
5.2 Metodisk diskusjon	56
6.0 Konklusjon	59
6.1 Videre perspektiv	60
Referanseliste	61
Vedlegg	67

1.0 Introduksjon

Nordmenn har praktisert et allsidig og variert liv i naturen gjennom tusenvis av år. Det klassiske friluftslivet spores imidlertid tilbake til engelskmennene, som inspirerte norske borgere til å oppleve naturens fjell og fossefall uten å være en nødvendighet for daglig- eller arbeidsliv (Breivik, 1978). Friluftsliv var i lang tid forbeholdt speiderbevegelsen og andre frivillige organisasjoner, og ble først utviklet som et faglig begrep og fenomen på 1970-tallet. På bakgrunn av at sikkerhet i naturen ble ansett som nødvendig å lære noe om, ble friluftsliv satt i sammenheng med opplæring og kursing (Olsen et al., 2019).

Til tross for at utendørs undervisning har lang tradisjon, viser forskning at emnet friluftsliv har opptatt ulik plass i læreplanene, og at det i undervisningen vektlegges i ulik grad (Abelsen & Leirhaug, 2017; Moen et al., 2018). Studier på friluftsliv i kroppsøving de senere årene bekrefter at læreplanens intensjoner og utøvende praksis ikke er forenelig, og at friluftsliv er blant aktivitetsformene som nedprioriteres i undervisningen (Aasland, 2019; Moen et al., 2018; Standal et al., 2020). Dette kan antyde at det tilsynelatende er leirskoletradisjonen og valgfaget friluftsliv som har ivarett muligheten til friluftslivundervisning de siste tiårene (Østrem, 2021a).

Å vektlegge friluftsliv og bruke naturen som læringsarena er et av skolens ansvarsområder (Meld. St. 18 (2015-2016)). I Handlingsplanen for friluftsliv fra 2018 trekkes elevenes kunnskap og erfaringer om friluftsliv frem som et bidrag til bedre helse og økt livskvalitet gjennom livet. Samtidig presiseres viktigheten av friluftsliv i nærmiljøet, og muligheten til å oppleve natur i umiddelbar nærhet (Klima- og miljøverndepartementet, 2018). Dette understrekes av gjeldende læreplan fra 2020, som synes å tydeliggjøre friluftsliv i større grad enn tidligere. Her vektlegges naturopplevelser, samt trygg, bærekraftig naturferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2019). Nytt i læreplanen er at det foreligger tre tverrfaglige temaer som skal inngå i alle fag: bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. I tillegg implementeres nye kjerneelementer i hvert enkelt fag, og i kroppsøving er uteaktiviteter og naturferdsel et av elementene som står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2019).

1.1 Hensikt og problemstilling

I dette forskningsprosjektet undersøkes det hvordan kroppsøvingslærere med ekspertkompetanse i friluftsliv tilrettelegger for friluftslivundervisning på mellomtrinnet, og hvilke faktorer som påvirker lærernes undervisningspraksis. Hensikten er å belyse hvordan friluftslivundervisning i kroppsøvingsfaget kan gjennomføres på en gunstig måte i henhold til gjeldende rammer. Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan tilrettelegger kroppsøvingslærere med ekspertkompetanse i friluftsliv for friluftslivundervisning på mellomtrinnet, og hvilke faktorer påvirker undervisningspraksisen?

1.2 Avgrensning

Oppgaven vil i hovedsak vektlegge hvordan kroppsøvingslærerne tilrettelegger for friluftslivundervisning i henhold til deres bakgrunn og kompetanse. Ytterligere faktorer som påvirker lærerens undervisningspraksis vil være begrenset til nåværende læreplan, samt skolens nærmiljø, beliggenhet og kollegium. Kunnskapsløftet 2020, med tilhørende kjerneelement, tverrfaglige temaer og kompetansemål, vil vies mest oppmerksomhet. Forskingen som presenteres i forbindelse med friluftslivets posisjon i dagens skole, tar i stor grad utgangspunkt i foregående læreplan, LK06. Dette med bakgrunn i en nylig fornyelse av læreplanen, og at det etter innføring av denne foreligger lite forskning på friluftsliv. På grunn av oppgavens begrensede omfang vil det i diskusjonsdelen vektlegges utvalgte funn som anses å være sentralt for å besvare problemstillingen.

1.3 Begrepsavklaring

På bakgrunn av at friluftsliv er et omfattende fenomen som kan inkludere flere perspektiver, vurderer vi det hensiktsmessig å gi en kort forklaring av hva som menes med begrepet i denne studien. Med utgangspunkt i Horgens (2001) modell for forståelse av fenomenet friluftsliv, vil perspektivet fra veileders ståsted vektlegges. Fra dette perspektivet ses friluftsliv som en ramme for møtet mellom mennesker og natur, og det sosiale samspillet som oppstår. Ansvarlig bruk av natur og enkel naturvennlig ferdsel, med sikte på å gi gode naturopplevelser, står sentralt. Ut fra modellens alternative definisjoner på friluftsliv, ble det utarbeidet en definisjon som oppgaven tar utgangspunkt i:

Med friluftsliv menes en enkel, naturvennlig ferdsel og ansvarlig bruk av naturen. Med hovedmål om å gi gode naturopplevelser, er det en ramme for møtet mellom mennesker og natur, og det sosiale samspillet som oppstår i naturen (Horgen, 2001).

1.4 Oppgavens oppbygning

I 2.0 Teori presenteres relevant teoretisk rammeverk for studien. Her vektlegges friluftslivets posisjon i skolen gjennom læreplan, rammefaktorer, kunnskapsområder og pedagogiske perspektiver. Den vitenskapelige metoden som ligger til grunn for forskningsprosessen redegjøres for i 3.0 Metode, etterfulgt av en presentasjon og beskrivelse av datainnsamlingens resultater (4.0). Påfølgende diskusjonsdel (5.0) har en todelt struktur, hvor første del knytter funn opp mot eksisterende teori, mens andre del er en metodisk diskusjon. Første del viderefører resultatkapittelets struktur, og deles inn i foregående hovedtemaer. Avslutningsvis oppsummeres funnene med utgangspunkt i den todelte problemstillingen (6.0).

2.0 Teori

2.1 Ekspertkompetanse

Begrepet “ekspert” kan defineres på ulike måter. Shanteau (1992) beskriver dette som et menneske som anerkjennes innenfor sitt yrke, og som besitter de ferdigheter og evner som er nødvendig for å prestere på et høyest mulig nivå. Ekspertkompetansen avhenger av fem faktorer: kunnskap om feltet, psykologiske egenskaper, kognitive ferdigheter, beslutningsstrategier og oppgavekarakteristikker (Shanteau, 1992). Tilstrekkelig kunnskap innenfor feltet er en forutsetning. Dette inkluderer teoretisk innsikt og erfaring fra feltet. Studier av menneskelige prestasjoner innen ulike felt har vist at oppnåelse av et ekspertnivå krever omtrent 10 år, eller 10 000 timer med fokusert praksis (Omahen, 2009). Weiss og Shanteau (2014) hevder imidlertid at den nødvendige kompetansen ikke kun er et resultat av trening og erfaring. Til tross for at dette antakeligvis styrker kandidaten, kan det ikke garanteres at det fører til ekspertise. I den forbindelse fremheves medfødte evner som en mulig avgjørende faktor for å kunne oppnå ekspertkompetanse (Weiss og Shanteau, 2014).

Ifølge Shanteau (1992) anses sterk selvtillit, gode kommunikasjons-evner, ansvarsfølelse og evnen til å tilpasse seg nye situasjoner som betydningsfulle psykologiske egenskaper. Det pekes videre på at kognitive ferdigheter som å være oppmerksom, evnen til å identifisere unntak fra regler og til å arbeide effektivt under stress, vanligvis assosieres med eksperter. Dette kan samtidig knyttes til dømmekraft, noe Weiss og Shanteau (2014) ser på som en essensiell egenskap. Angående beslutningsprosesser anvendes vekslende strategier, både formelle og uformelle, for å på best mulig måte systematisere prosessen. Mange eksperter mestrer å gjøre justeringer og stille seg kritisk til tidligere beslutninger, og vil dermed bringe med seg lærdommen videre (Shanteau, 1988). I et undervisningsperspektiv kan ekspertlærere bedømme elevens nivå og læringspotensial, for deretter forsøke å øke kunnskapen (Weiss & Shanteau, 2014). Shanteau (1992) presiserer videre at en oppgaves egenskaper har innvirkning på ekspertkompetansen. En ekspert kan med andre ord oppføre seg kompetent i enkelte settinger, og mindre kompetent i andre.

2.2 Læreplanhistorie

I planene fra 1900-tallet hadde friluftsliv egne målformuleringer, og var noe hver enkelt elev skulle møte i opplæringen. Til tross for at sentrale perspektiver innenfor friluftsliv trekkes frem i Normalplanen av 1922, ble begrepet friluftsliv først implementert i fagplanen for kroppsøving gjennom Mønsterplanen av 1974 (Abelsen & Leirhaug, 2017; Haslestad, 2002). Rammeplanene fra 1974 og 1987 legger til rette for friluftsliv som en del av kroppsøvingsfaget, samtidig som leirskoletradisjonen og valgfaget friluftsliv står sentralt. Med dette oppstår muligheten for å anvende friluftsliv i større grad. Imidlertid synes friluftsliv ikke å være et prioriteringsområde blant skolene på dette tidspunktet. Med L97 fikk friluftsliv en sterk posisjon i faget, da det ble utpekt som et av fire målområder innenfor kroppsøving. Lærerne ble dermed forpliktet til å følge egne kompetansemål innen friluftsliv. Friluftsliv i LK06 spesifiseres både som et spesifikt hovedområde i kroppsøvingsfaget, og som et danningsemne (Olsen, et al., 2019). Med denne planen fikk kroppsøvingsfaget en felles læreplan for grunnskolen og videregående opplæring, og grunnleggende ferdigheter og målorientert læringsutbytte opptok større plass (Abelsen & Leirhaug, 2017). Forskning gjort etter LK06 peker imidlertid på at friluftslivets praksis i skolene ikke var forenlig med hva som ble nedfelt i læreplanen (Olsen et al., 2019). Det kan dermed knyttes forhåpninger til at en ny læreplan, med et tilsynelatende økt fokus på bærekraftig naturferdsel og naturopplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2019), kan føre til større omfang av friluftslivundervisning i skolen.

2.3 Friluftsliv i dagens skole

I dagens kroppsøvingsundervisning er friluftsliv blant aktivitetsformene som nedprioriteres. Forskning de senere årene viser at ballspill og tradisjonelle idrettsaktiviteter preger undervisningen på barnetrinnet, mens friluftsliv, vinteraktiviteter, dans og alternative bevegelsesaktiviteter tilsynelatende vies lite tid (Aasland, 2019; Moen et al., 2018; Standal et al., 2020). Dette underbygges av kartleggingsstudien til Moen et al. (2018). Til tross for at friluftsliv har vært et hovedområde i læreplanen på mellomtrinnet og ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2015), oppgir nær 60 % av elevene i undersøkelsen at de sjelden eller aldri møter friluftsliv og aktiviteter i naturen i kroppsøvingstimene. Samtidig ble det i samme kategori funnet en signifikant forskjell mellom hvilke aktiviteter elevene opplever

oftest, sammenliknet med hva de liker best. Dette viser følgelig et ønske fra elevene om økt bruk av friluftsliv i undervisningen. I løpet av de siste tiårene har friluftslivundervisning i ungdomsskole og videregående skole hovedsakelig blitt ivaretatt gjennom valgfag og programfag. Elever på barnetrinnet har i stor grad praktisert friluftsliv gjennom leirskoletradisjonen, i tillegg til uteskole og turdager (Leirhaug & Arnesen, 2016; Østrem, 2021a).

I den grad friluftsliv er til stede i dagens skole, er det ifølge Abelsen et al. (2018) i liten grad knyttet til kroppsøving. Til tross for at kroppsøvingfaget har et hovedansvar for å gi alle elever opplevelser og erfaringer i naturen, synes friluftsliv å marginaliseres etter barne- og mellomtrinnet. Dette støttes av Leirhaug og Arnesen (2016) som presenterer en analyse av omfang friluftslivundervisning i kroppsøving, basert på Skolefagundersøkelsen 2011. Gjennom ungdom- og videregående skole viser studien et særdeles lavt omfang, og det er dermed urimelig å forvente oppnåelse av kompetansemålene i friluftsliv. For barnetrinnet viser analysen et klart større omfang. Det forekommer imidlertid betydelige forskjeller mellom 1.-4. trinn og 5.-7. trinn, noe som kan gjenspeiles i bruk av uteskole. I 2000 gjennomførte "Statens råd for ernæring og fysisk aktivitet" en landsomfattende skoleundersøkelse av utendørs undervisning i grunnskolen. Undersøkelsen viste at uteskole var mest utbredt på småskoletrinnet, mens omfanget gradvis avtok på mellomtrinnet (Bjelland & Klepp, 2000). Leirhaug og Arnesen (2016) hevder at omfanget av friluftsliv på 1.-4. trinn er tilfredsstillende og relativt stort i forhold til timetallet i kroppsøving. På 5.-7. trinn reduseres derimot antall dager med friluftsliv, og det kan derfor stilles spørsmål ved hvorvidt omfanget er tilstrekkelig for å oppnå læreplanens kompetansemål.

Til tross for forskning og undersøkelser om friluftslivets posisjon i skolen, sies det lite konkret om kvalitet og innhold på undervisningen som gjennomføres (Abelsen et al., 2018; Leirhaug & Arnesen, 2016). Blant feltets studier løftes imidlertid friluftslivets sosiale kvaliteter frem. Oppgaver, utfordringer og samarbeid i naturen gir muligheter for å styrke samhold og sosial tilhørighet (Abelsen & Leirhaug, 2017). Videre har studier vist at friluftsliv kan ha positiv innvirkning for elever med sosiale utfordringer eller atferdsproblemer. Å bruke friluftsliv som et sosialt læringslandskap kan føre til sterkere fellesskap, relasjonsbygging og sosial mestring (Sølvik, 2013). Samtidig uttrykker elevene økt opplevelse av elevmedvirkning og ansvarliggjøring i forbindelse med friluftslivundervisning, samt større grad av

elevsentrerte undervisningsmetoder (Abelsen et al., 2018). Utelukkes disse aspektene, hevder Abelsen og Leirhaug (2017) at det teoretiske læringsutbyttet i friluftsliv i stor grad er preget av tilfeldigheter.

Med lavt omfang av friluftslivundervisning i skolen, kan det stilles spørsmål ved kroppsovingslærernes kompetanse på feltet. Likevel oppdaget Leirhaug og Arnesen (2016) at ni av ti lærere som underviser i kroppsoving på barnetrinnet føler seg tilstrekkelig kompetente i friluftslivundervisning. I samme studie uttrykker lærere at kompetansemålene knyttet til friluftsliv i læreplanen er krevende å arbeide med. Læreplanens (LK06) krav oppleves utfordrende å innfri på grunn av tid og organisatoriske rammer. På bakgrunn av dette, ser Leirhaug og Arnesen (2016) et behov for å reflektere rundt hva friluftsliv kan og bør være i kroppsoving, samt hvilken kompetanse det er sentralt at kroppsovingslærere innehar. Dersom dette presiseres, kan lærerutdanningene sikre kommende lærere relevant kompetanse som i større grad er tilpasset skolens rammer (Abelsen et al., 2018; Leirhaug & Arnesen, 2016).

2.4 Fagfornyelsen

Under arbeidet med fagfornyelsen ble friluftsliv i skolen trukket frem som et grunnleggende satsingsområde for fremtiden. Dette med bakgrunn i friluftslivets mange positive effekter, som bedre helse og økt livskvalitet (Meld. St. 18 (2015-2016)). I den forbindelse kan det tenkes at naturopplevelser og oppholdelse utendørs kan bidra til en bedre rustet befolkning i møte med fremtidens samfunn (Leirhaug et al., 2020). Dette gjenspeiles i de tverrfaglige temaene som berører aktuelle samfunnsutfordringer, og som i nåværende læreplan skal inngå i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel* i kroppsoving ligger fokuset på å anvende nærmiljøet og utforske naturen gjennom varierte årstider og aktiviteter. Kjerneelementene anses ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) som fagets viktigste innhold, og skal bidra til at elevene ser sammenhenger og utvikler forståelse i faget. Samtidig fremheves naturopplevelser og trygg, bærekraftig ferdsel som sentrale aspekter knyttet til friluftsliv (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* kan ses på som det mest sentrale for kompetansemålene knyttet til friluftslivundervisning i nærmiljøet (Østrem, 2021a). Gjennom dette skal elevene lære om menneskers levemåter og bruk av ressurser, samt konsekvenser

dette kan medføre. Et sentralt aspekt omhandler å ta vare på menneskelige behov og livet på jorda, uten å ødelegge for fremtidige generasjoner. Temaet skal gjøre elevene i stand til å utvikle forståelse for at deres enkelte valg er av betydning, og bidra til økt kompetanse for å kunne ta miljøbevisste, etiske og ansvarlige valg (Kunnskapsdepartementet, 2017). I all hovedsak kan dette knyttes til opplevelser i naturen med fokus på bærekraftig og trygg ferdsel. Østrem (2021b) fremhever betydningen av å planlegge undervisningen ut fra et bærekraftig perspektiv, både med tanke på læremidler, utstyr og transport. Eksempelvis bør læreren være bevisst sitt ansvar som verdiformidler når det gjelder forbruk og ressurser i friluftslivskulturen.

Demokrati og medborgerskap skal gjøre elevene i stand til å forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter, og gi grunnleggende kunnskap om demokratiets verdier og forutsetninger. Temaet skal gi elevene kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet, og stimulere elevene til å bli aktive medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge kroppsøvningsfagets formål skal elevene, gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel sammen med andre, lære om samarbeid, forståelse og respekt. Uteaktivitet og ferdsel i natur gir grunnlag for naturglede, og kan dermed bidra til å øke elevenes miljøbevissthet og respekt for naturen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Forskning viser at økt omfang av friluftsliv kan gi elevene relevante demokratiske erfaringer, samtidig som elevene verdsetter ansvarliggjøring og medbestemmelse som følge av dette (Abelsen & Leirhaug, 2017; Backman, 2011).

Temaet *folkehelse og livsmestring* skal bidra til at elevene får kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse. For samfunnets folkehelse er det av betydning at det tilrettelegges for gode helsevalg hos den enkelte. Elevene skal gjennom dette utvikle forståelse for faktorer som har betydning for å mestre eget liv, og lære å håndtere praktiske og personlige utfordringer på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Bandura (2001) kan erfaringer med mestring og ansvarliggjøring av eget liv ha helsefremmende effekt. I den forbindelse kan undervisning i psykisk helse være verdifullt for samfunnet. Samtidig viser studier at fokus på psykisk helse i undervisningen kan bidra til elevenes utvikling av sosial og emosjonell kompetanse, i form av større forståelse for seg selv og andre (Klomsten & Uthus, 2020). Å tilrettelegge for gode helsevalg hos den enkelte kan ses i sammenheng med kroppsøvningsfagets overordnede formål: Å stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk

aktiv livsstil, også etter avsluttet skolegang og i fremtidig arbeidsliv. Faget skal videre fremme kritisk tenking rundt kroppsideal som kan påvirke selvfølelse, trening, helse og livsstil, noe som kan knyttes til prinsipper innenfor folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.5 Nærmiljøfriluftsliv

Til tross for at friluftslivundervisning og utforsking av nærområder har lange tradisjoner i skolen, har fokuset på friluftsliv i nærmiljøet de senere årene økt ytterligere. Med dette vektlegges muligheten til å oppleve natur i umiddelbar nærhet (Klima- og miljøverndepartementet, 2018). Nærmiljøfriluftsliv kan defineres som “en pedagogisk virksomhet i skolens naturlige nærmiljø med fokus på naturglede og verdiorientering” (Østrem, 2021b, s. 23). Gjennom dette skal elevene erfare enkle og gode naturopplevelser gjennom uteaktiviteter og ferdsel i nærmiljøet omkring skolen (Abelsen et al., 2018).

Stortingsmeldingen “Friluftsliv - Natur som kilde til helse og livskvalitet” peker på de små sosioøkonomiske forskjellene i nærnaturen som betydningsfullt. Naturen i nærmiljøet kan i den forbindelse ses å være en arena med stort potensiale for å rekruttere nye deltakere til friluftsliv (Meld. St. 18 (2015-2016)). Dette gjenspeiles videre gjennom fagfornyelsen, hvor nærmiljøfriluftslivet i større grad får en sentral posisjon sammenlignet med tidligere læreplaner (Østrem, 2021a). Dette kommer til syne gjennom det nye kjerneelementet i kroppsøvfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019), i tillegg til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ettersom nærmiljøfriluftsliv tar utgangspunkt i områder med umiddelbar nærhet til skolen, kan undervisningen i stor grad knyttes til bærekraft. For å praktisere bærekraftig ferdsel i naturen, kan det tilrettelegges for at elevene går eller sykler til skolen (Østrem, 2021a). Samtidig kan elevene oppleve et stort mangfold av læringsaktiviteter i nærmiljøet, og erfare at en lang reise ikke er nødvendig for å drive med uteaktiviteter.

Skolens nærnatur er videre av betydning for barn og unge danning. Fasting et al. (2022) trekker frem stedstilknytning som svært sentralt, og finner i sin studie at unge voksne minner fra steder i barndommen har betydning for deres identitet som voksne. Bevegelse og samvær i naturen har samtidig påvirket deres forhold til natur og medmennesker i dag. Friluftsliv og lek i nærmiljøet kan gi barn opplevelser av frihet, glede, undring og medbestemmelse. Det kan

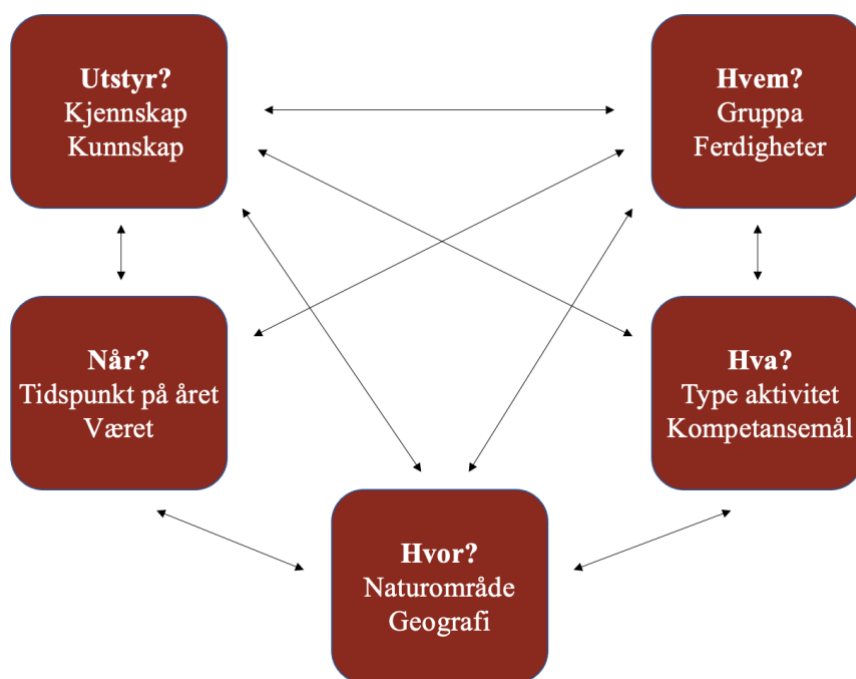
videre gi tilhørighet, forankring og resonans i en stadig foranderlig verden, noe som kan oppleves meningsfylt senere i livet (Fasting et al., 2022).

2.6 Rammefaktorer

Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) omfatter rammefaktorer alle forhold som begrenser eller muliggjør undervisning og læring. Sammen med tydelige føringer for friluftslivundervisning i læreplanen, forekommer flere komplekse og usikre faktorer læreren må hensynta i det undervisningen tas med ut (Østrem, 2021b). Dette kan eksempelvis innebære store elevgrupper, få lærere, samt mangel på ressurser knyttet til utstyr og tid. Slike utfordringer kan ha innvirkning på elevenes sikkerhet og gruppens mulighet til å utøve trygg ferdsel (Jakobsen & Pulli, 2021). Sammen med bærekraftig ferdsel og naturopplevelser i nærmiljøet, er trygg ferdsel svært sentralt i læreplanens kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019). Studier har vist stor variasjon i hvordan sikkerhetsperspektivet ivaretas i friluftslivundervisningen i videregående skole (Dahl et al., 2017). Ifølge Jakobsen og Pulli (2021) er det grunn til å tro at det samme gjelder på barne- og ungdomstrinnet. Skolenes HMS-planer er normalt preget av sikkerhetstiltak knyttet til sykling og bading utendørs, mens tiltak knyttet til andre aktiviteter i nærmiljøet tilsynelatende er fraværende. På bakgrunn av dette vil lærerens kompetanse utgjøre hovedtyngden i hvilke sikkerhetstiltak som vektlegges i undervisningen (Jakobsen & Pulli, 2021).

For å utøve trygg ferdsel kreves kompetente lærere som kan planlegge og gjennomføre lærerike og trygge turer, og samtidig inneha kunnskap om redusering av eventuelle faremomenter. Omfattende erfaring og gode egenferdigheter i undervisningsaktiviteten vil være fordelaktig for lærerens sikkerhetskompetanse (Jakobsen & Pulli, 2022). Respekt for natur og forhold, ansvarsfølelse overfor elevene, realistisk vurdering av egne ferdigheter, samt evne til å ta gode avgjørelser, fremheves videre som sentralt (Collins & Collins, 2013; Horgen & Christoffersen, 2019). Samtidig som elevenes trygghet skal ivaretas, peker Boyes og O'hare (2003) på balansen mellom sikkerhet og risiko som betydningsfullt for å gi elevene givende opplevelser. Med erfaringspedagogikken som utgangspunkt, er læring i friluftsliv i stor grad knyttet til deltakelse og handling. Rom for prøving og feiling, samt påfølgende refleksjon, kan derfor være hensiktsmessig for elevenes læringsutbytte (Vikene et al., 2016). Samtidig kan det i et sikkerhetsperspektiv være nyttig å involvere elevene i turforberedelsene, slik at erfaringer med forebygging av uheldige situasjoner kan tilegnes.

Pulli og Jakobsen (2021) anbefaler de fem faktorene hvem, hva, hvor, når og utstyr som et utgangspunkt for planleggingsarbeidet i friluftsliv (figur 1). Faktorene preges av gjensidig påvirkning, og det vil derfor være hensiktsmessig å se disse i sammenheng. Førstnevnte omfatter en kartlegging rundt gruppens størrelse, erfaring og kompetanse, da dette vil påvirke sikkerhet og valg av aktivitet. Videre vil innholdet i undervisningen kreve tilstrekkelig kunnskap fra lærerens side, både når det gjelder læringsaktivitet og tilhørende sikkerhetstiltak. Undervisningssted må vurderes ut fra terreng, fremkommelighet, oversiktighet, samt momenter som eksempelvis vann eller bratte skrenter. Videre vil tidspunkt for undervisningen påvirke aktivitetsvalg, værforhold og bekledning. Samtidig må læreren få oversikt over hvilket utstyr som kreves i forkant av undervisningen. Avslutningsvis bør planleggingen resultere i en konkret nedskrevet turplan (Horgen & Christoffersen, 2019; Jakobsen & Pulli, 2021). Dersom skolen utarbeider gode rutiner og prosedyrer knyttet til trygg ferdsel og sikkerhet, vil det på sikt bli enklere og tryggere å drive nærmiljøfriluftsliv med elever (Jakobsen og Pulli, 2021).



Figur 1: Fem faktorer med gjensidig påvirkning i forbindelse med planlegging av nærmiljøfriluftsliv. Hentet fra Pulli og Jakobsen (2021) s. 289.

Hvor undervisningen finner sted vil være av betydning for lærerens planlegging og gjennomføring (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Skolens beliggenhet er derfor en medbestemmende faktor knyttet til friluftslivundervisning. Til tross for at norske byer har forholdsvis nær tilgang til vann, skog, fjell eller hav, kan avstanden til disse områdene være en utfordring ved enkelte skoler. Bynære skoler er særlig avhengig av å utnytte områdene av natur som befinner seg i skolens nærhet, det være seg parker, skogholt eller små vassdrag (Jensen & Neegaard, 2021). Dette samsvarer med Leirhaug og Arnesen (2016), som fremhever betydningen av å se muligheter ut fra det som er tilgjengelig. Det ses samtidig på muligheten til å redefinere forståelsen av friluftsliv, slik at det kan være mulig å lykkes med friluftslivundervisning uavhengig av beliggenhet og geografiske ulikheter. Fagfornyelsens fokus på nærmiljøfriluftsliv kan tenkes å være et steg i riktig retning.

Skolens ledelse og kollegaers holdninger til faget vil være av betydning for samarbeid og pedagogisk praksis. For å kunne tilrettelegge for god undervisning i friluftsliv, er det en avgjørende faktor at øvrig personale og andre lærere ser verdien i å la elevene være i aktivitet og bevegelse utendørs (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Green (2002) peker på hvordan læreres holdninger og verdier til kroppsøvfingsfaget er en effekt av sosiale interaksjoner. Ved å sosialiseres inn i en kultur, vil verdiene og kunnskapene en tilegner seg påvirkes av eget nettverk. På den måten vil familie, utdanning, kollegaer og skoleledelse ha påvirkning på friluftslivslærerens pedagogiske praksis. Samtidig vil lærerens habitus, som ofte knyttes til barndommen, være av betydning (Green, 2002). Brattenborg og Engebretsen (2013) ser på kollegiets evne til å gi og ta som en grunnleggende del av veien til suksess. Dersom det er behov for å benytte hele dager til friluftsliv, må kroppsøvfingslæreren forhandle med andre lærere, og muligens gi fra seg enkelte timer på et senere tidspunkt. For å skape en tydeligere sammenheng mellom innendørs og utendørs undervisning, fremhever Jordet (2007) tverrfaglige undervisningsopplegg gjennom uteskole. For å lykkes med dette er det hensiktsmessig at et slikt arbeid involverer lærere på tvers av fag.

2.7 Læring og pedagogiske perspektiver

Hva gjelder elevenes lærings- og dannelsesprosesser viser forskning at læring i naturen er betydningsfullt (Jordet, 2007; Mygind, 2005; Rickinson et al., 2004 i Østrem, 2021a). Ved å bruke naturen som læringsarena tilegner elevene seg kunnskap og erfaring som kan bidra til økt livskvalitet gjennom livet (Klima- og miljødepartementet, 2018). Tordsson (2003) trekker

frem at friluftslivs faget i stor grad egnes til å oppfylle mål om menneskelig utvikling og helhetlig læring. Samtidig peker Kunnskapsdepartementet (2019) på at opplæringen i friluftsliv skal bidra til felles identitetsskaping og dannelse i samfunnet. Moen et al. (2018) hevder videre at inkludering av friluftsliv, vinteraktiviteter og andre alternative bevegelsesaktiviteter, kan gi positive bevegelseserfaringer hos flere enn de idrettsaktive elevene. Dette kan bidra til at kroppsøvningsfaget i større grad klarer å nå Kunnskapsdepartementets (2019) mål om å stimulere til en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil, også etter endt skolegang.

Leirhaug og Arnesen (2016) trekker videre frem at økt omfang av friluftsliv vil kunne gi gode bidrag til generelle målsettinger i skolen, som demokrati, sosial læring, inkludering og tilpasset opplæring. Abelsen og Leirhaugs (2017) gjennomgang av empiriske studier fra 1974-2014, viser at elevene som møter friluftslivundervisning i skolen setter pris på friluftslivets sosiale aspekter. En undersøkelse om elevers og læreres erfaring med bål i friluftslivundervisningen, viser at elevene verdsetter sosialiseringen som erfares ute i naturen, og at det forekommer en annen type samtale i skogen, som eksempelvis rundt et bål. Gjennom bålfyring legges det til rette for å skape samhandling, trivsel, hygge og nærvær, noe forfatterne knytter opp mot sosiale mål som skal arbeides mot i skolen (Abelsen & Leirhaug, 2022). Dette støttes av Lyngstad og Sæther (2021), som hevder at å delta i friluftsliv gir anledning til opplevelse av sentrale dimensjoner ved sosial interaksjon, som fellesskap og samhörighet.

Et sentralt poeng innenfor friluftslivspedagogikk omhandler å etablere et bærekraftig forhold til naturen (Østrem, 2021a). Dersom forholdet skal være bærekraftig over tid, er det av betydning at det dannes basert på personlige erfaringer, fremfor et logisk syn på hvordan naturen fungerer. Det er dermed hensiktsmessig å stille spørsmål ved hvordan barn og unge forstår natur. Dette er videre avhengig av hvordan naturen presenteres for de unge, og i den forbindelse kan skolen anses å spille en rolle. For at elevene skal opptre bærekraftig og beskytte naturen, er det avgjørende at naturen oppfattes som verdifull og noe som verdsettes. Gjennom friluftsliv i skolen kan elevene lære på hvilken måte deres valg og handlinger får konsekvenser for denne utviklingen (Lyngstad & Sæther, 2021). Videre fremheves friluftsliv som en praktisk tilnærming til naturvitenskapelige fag. Gjennom oppholdelse utendørs kan elevene oppleve og observere natur, naturlover og naturfenomener, samt tilegne seg kunnskap

om eksempelvis planter, dyr, vær, bekledning og utstyr (Jensen & Neegaard, 2021). Stenqvist og Øvrevik (2021) omtaler kontekstualisering av hendelser og funn som verdifullt i friluftslivundervisningen. Å knytte elevenes opplevelser til kunnskap og historie vil være en styrke for læreren i undervisningssituasjonen. Jensen og Neegaard (2021) anbefaler imidlertid en balansegang mellom formidling av kunnskap og egne naturopplevelser, da friluftslivets egenart og elevenes utforskning ikke bør overskygges.

Utendørs undervisning kan påvirkes av skiftende temperaturer og værforhold, samt uforutsigbare og uoversiktlige områder. Det vil derfor stilles andre krav til lærerens ledelsespraksis utendørs enn inne i klasserommet (Østrem, 2021b). På grunn av at det kan oppstå utallige læringssituasjoner i møte med naturen, må læreren tilpasse rollen til den aktuelle settingen. Læreren kan innta ulike roller, og veksle mellom å opptre som en veileder, rådgiver, guide o.l. I enkelte tilfeller er det hensiktsmessig å innta instruktørrollen på grunn av skiftende værforhold, mens det i andre tilfeller er rom for å trekke seg tilbake og opptre som en rådgiver i større grad (Olsen et al., 2019). Østrem (2021b) peker på situasjonsbestemt ledelse som et sentralt perspektiv i nærmiljøfriluftsliv. Her vil læreren variere mellom å være støttende og styrende avhengig av ulike situasjoner som oppstår underveis. Det understrekes samtidig at god ledelse bygger på gode praktiske kunnskaper og erfaringer, og at lærerens relasjonelle kompetanse er betydningsfull (Østrem, 2021b).

Mesterlære har stått sterkt som pedagogisk metode for læring i friluftsliv (Vikene et al. 2016; Østrem, 2021b). I et skoleperspektiv vil det bety at forholdet mellom elever og lærer er asymmetrisk når det gjelder mestring av fagets ferdigheter. Med utgangspunkt i mesterlære utviklet Lave og Wenger (1991) et perspektiv om at læring alltid finner sted i en bestemt situasjon. Dermed blir alle kunnskaper og ferdigheter situert til den konteksten de ble lært i (Vikene et al., 2016; Østrem, 2021b). Situert læringsteori vektlegger læringsaktiviteter som foregår i samspill mellom de deltakende individene, sosiale fellesskap og kulturelle faktorer. Det er videre av betydning at elevene føler seg inkludert og involvert i undervisningen, og at de opplever deltakelsen meningsfull (Østrem, 2021b). Tronstad og Lyngstad (2022) undersøker i sin studie hva friluftslivslærere vektlegger ved organisering av turer på videregående skoler og folkehøgskoler. Å plassere elevene i posisjoner de kan mestre, der de kan være rollemodeller for hverandre, er en faktor fremheves. Samtidig er lærerne opptatt av å gi elevene ansvar gjennom å ta lederskap, vurdere leirplasser og værforhold, samt ta

avgjørelser i fellesskap. Til tross for at denne studien omhandler undervisning med eldre elever, vil prinsippene om elevmedvirkning og selvstendigjøring være vel så aktuelt på mellomtrinnet.

I motsetning til en skolehverdag i et klasserom, får elevene i naturen anledning til å lære gjennom personlige erfaringer og opplevelser. Opplevelsessevnen og fantasien stimuleres, og muligheten til å oppleve mestring gjennom allsidige utfordringer står sentralt (Østrem, 2021b). Enkelte elementer kan ikke innlæres fullstendig i et klasserom, men får større utbytte dersom det læres gjennom erfaring og opplevelser (Olsen et al., 2021). John Dewey peker på hvordan læring oppstår gjennom å være aktivt deltakende i læringsprosessen og tilegne seg erfaring gjennom opplevelser. Erfaring kan ses på som et samspill mellom det å gjøre noe og å se hva handlingen fører til. Handling, resultat og refleksjon er alle sentrale elementer i et slikt perspektiv, som kan knyttes til erfaringsbasert læring (Imsen, 2014). Eksempelvis vil elevenes bekledning være aktuelt å lære om, ved at de erfarer og opplever ulike årstider og værforhold. For at elevene skal være mottakelig for læring, og dermed å få maksimalt utbytte av det pedagogiske innholdet, er det avgjørende at de trives og er motiverte. Bekledning er derfor sentralt for å kunne gi elevene en god opplevelse med å være ute, samtidig som de lærer gjennom å tilegne seg erfaringer (Olsen et al., 2021).

3.0 Metode

For å undersøke studiens problemstilling på en gyldig og troverdig måte, må forskeren ta utgangspunkt i egnet metode som vil være styrende for fremgangsmåten (Jacobsen, 2015). Ved gjennomføring av forskningsprosjekter skiller det mellom kvantitative og kvalitative metoder, hvor hensikt og forskningsspørsmål avgjør hvilken metode som er formålstjenlig å anvende. Kvantitative metoder formidler objektiv informasjon fra virkeligheten ved hjelp av tall, og kan undersøke bredt for å forsøke å generalisere. Kvalitative metoder formidler informasjon om virkeligheten gjennom ord og språk, og går i større grad i dybden for å skape forståelse rundt et fenomen (Malterud, 2003; Postholm & Jacobsen, 2018). Med bakgrunn i denne studiens problemstilling anses det hensiktsmessig å anvende kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming.

3.1 Fenomenologi

Innenfor kvalitativ forskning har fenomenologien vært fremtredende (Kvale & Brinkmann, 2015). Den fenomenologiske tilnærmingen har opprinnelse fra filosofen Edmund Husserl, og kan beskrives som en filosofisk tenkemåte eller metode (Moran, 2005). Fenomenologien vektlegger menneskelig erfaring, og regner menneskets subjektive opplevelser som gyldig kunnskap (Malterud, 2003; Moran, 2005). Fenomenologiske studier har som intensjon å få innsikt i det som blir erfart i menneskets bevissthet, for å kunne forstå individets tanker om et fenomen eller et tema (Krumsvik & Jones, 2019; Postholm & Jacobsen, 2018). Det ønskelige i denne studien vil være å få innsikt i kroppsøvlingslæreres tanker omkring friluftslivundervisning i skolen. På bakgrunn av at friluftsliv i stor grad er preget av praktisk kunnskap, peker Høyem (2016) på fenomenologi som en gunstig tilnærming til friluftslivsfaglige studier. En slik innfallsvinkel kan gi muligheter for en beskrivende og åpen tilnærming, hvor fenomenet friluftsliv ses i sammenheng med levd liv (Skår, 2009). Informantenes tanker om friluftsliv vil i stor grad avhenge av egne kunnskaper og levde erfaringer. De vil selv være kunnskapsobjekter som står i en aktiv relasjon til seg selv (Høyem, 2016).

3.2 Forforståelse

Kvale og Brinkmann (2015) peker på forforståelse som avgjørende for forskningsprosessen og tolkning av datamaterialet. Egne erfaringer og interesser har dermed vært av betydning ved

valg av tematikk og forskningsspørsmål i denne studien. Ved å vokse opp i idrettsaktive familier, har fysisk aktivitet og bevegelse vært sentralt fra barndommen. På den måten har interessen for utendørsaktiviteter, både sommer- og vinterhalvår, vært til stede over lang tid. Gjennom egen skolegang har vi erfart at friluftsliv ikke vektlegges i undervisningen, men i stor grad knyttes til turdager. Vårt studieløp har videre gitt oss innsikt i kroppsøvfaget gjennom litteratur, forskning og praksisperioder. Vår opplevelse og erfaring tilsier at friluftsliv ikke opptar tilstrekkelig plass. Nyere forskning på friluftsliv i kroppsøvfaget har forsterket denne antakelsen ytterligere. Med den nye læreplanen innført i 2020 synes friluftsliv å tydeliggjøres i større grad, noe som vekket vår nysgjerrighet og utforskertrang.

3.3 Metodisk fremgangsmåte

Studiens datainnsamlingsmetode er en kombinasjon av deltakende observasjon og individuelle semistrukturerte intervju. Metodene er nært beslektet, og kan utfylle hverandre. Mens intervju kan bidra til å fullstendigjøre observasjonene, kan observasjonene i forkant gi forutsetninger for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dersom det oppstår spørsmål om enkelte hendelser ved observasjonen, kan deltakerne begrunne eller utdype handlingen i et senere intervju (Tjora, 2010). På den måten kan intervjuet bidra til å utdype forståelsen av det helhetlige bildet som observeres (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2010). Ifølge Meijer et al. (2002) kan metodetriangulering øke validiteten i en kvalitativ studie. Med dette menes at datainnsamlingsmetoden inkluderer mer enn én metode. I denne studien var det ønskelig å gjennomføre observasjon i forkant av intervju, for å få en bredere forståelse av fokusområdet som undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018). Målet med observasjonene var imidlertid å fungere som et supplement til intervjuene, og de vil dermed ikke utdypes i analyse- og resultatdel. På bakgrunn av dette er det heller ikke utarbeidet et observasjonsskjema.

3.3.1 Kvalitativt intervju

I studier med en fenomenologisk tilnærming kan det være hensiktsmessig å benytte seg av det kvalitative forskningsintervjuet (Krumsvik & Jones, 2019). Her konstrueres kunnskap i interaksjon mellom forsker og informant, med et mål om å forstå informantens perspektiv i form av deres erfaringer og opplevelser av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes ulike typer kvalitative intervju, hvor struktur og formalitet er av varierende grad. En av de vanligste formene er imidlertid det semistrukturerte intervjuet (Krumsvik, 2019). Ut fra et fenomenologisk perspektiv forklarer Kvale og Brinkmann (2015) et semistrukturert intervju

som en samtale nært knyttet til dagliglivet. Det synes samtidig å være et profesjonelt intervju med et klart formål om å søke etter nyanserte beskrivelser, og å forstå betydningen av spesifikke temaer i informantens livsverden. Et slikt intervju tar utgangspunkt i en intervjuguide basert på konkrete temaer og spørsmål som er utarbeidet i forkant. Intervjuguiden fungerer som en skisse i intervjusituasjonen, og gir anledning til å endre rekkefølge og spørsmålsformuleringer etter hva som er naturlig i samtalen (Krumsvik, 2019). Forskeren må imidlertid være bevisst på hvordan spørsmålene stilles, for å få svar på det en ønsker. Det semistrukturerte intervjuet åpner samtidig opp for at informanten kan introdusere temaer som ikke var tiltenkt på forhånd, og dermed bidra til at uplanlagte oppfølgingsspørsmål kan forekomme (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.3.2 Deltakende observasjon

Observasjon som metode gir mulighet til å innhente informasjon om menneskers handlinger, og deres samhandling i et fysisk miljø (Tjora, 2010). Innenfor kvalitativ metode foregår observasjoner i en naturlig situasjon, hvor forskeren får anledning til å observere menneskelig aktivitet og den fysiske settingen på samme tid (Postholm & Jacobsen, 2018). Det finnes ulike observatørroller, hvor grad av deltakelse og avstand skiller de ulike rollene. Mens ikke-deltakende observasjon dreier seg om å iakttå fra utsiden, vil forskeren i deltakende observasjon inkluderes i gruppen for å kunne innhente datamateriale. Grad av deltakelse kan imidlertid variere mellom å ha en klar funksjon eller ingen oppgaver (Tjora, 2010). Ved deltakende observasjon vil forskeren i mange tilfeller ikke delta i aktiviteten som observeres, men i større grad innta rollen som observatør. I denne rollen er forskeren imidlertid inkludert i de sosiale prosessene, og har lov til å samtale med elever dersom det ikke omhandler undervisningen (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.3.3 Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 3), som inneholdt en oversikt over ulike temaer med tilhørende spørsmål. I et kvalitativt intervju er det hensiktsmessig å inkludere både fakta- og meningsspørsmål, noe intervjuguiden tok utgangspunkt i. Målet var at den skulle fungere som et hjelpemiddel under intervjuet, og samtidig bidra med å strukturere samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Samme intervjuguide ble anvendt i alle intervjuer, og tidsbruk per intervju ble estimert til omtrent 30 minutter.

3.4 Utvalg

Utvalget i kvalitative studier kan sies å være formålsstyrt, da valg av utvalgs-kriterier er nært knyttet til problemstillingen. Formålet med undersøkelsen legger dermed føringer for hvem det er hensiktsmessig å intervju (Jacobsen, 2015). Kriterier for deltakelse i denne studien var at lærerne som ble inkludert jobbet på mellomtrinnet, eller hadde tidligere erfaring med friluftslivsfaglig undervisning på mellomtrinnet. Videre var det sentralt at samtlige av de utvalgte lærerne hadde omfattende erfaring, kompetanse og interesse innenfor friluftslivsfaglig undervisning. Det var også ønskelig at begge kjønn var representert. På bakgrunn av kriteriene ble det foretatt et strategisk utvalg, som dreier seg om å oppsøke enkeltpersoner eller grupper som tenkelig har noe å spesielt å bidra med (Aubert, 2017). Informantene i studien ble derfor kontaktet basert på nettverket til de faglige ansvarlige for prosjektet, på bakgrunn av deres ekspertkompetanse i friluftsliv. Forespørsel om deltakelse ble sendt via mail, og i løpet av oktober 2021 hadde seks informanter takket ja til å delta. Ettersom hensikten i kvalitativ metode ikke er kvantifisering, var det av betydning at antall informanter ikke ble for stort (Kvale & Brinkmann, 2015). I samråd med veiledere ble det derfor satt et mål om å inkludere 5-10 kroppsøvingslærere. Utvalget i studien består av totalt seks kroppsøvingslærere, fordelt på to kvinner og fire menn med tilknytning til ulike skoler i Kristiansand-området. To av informantene er nåværende leirskolelærere, men har tidligere erfaring med friluftslivundervisning i skolen.

Tabell 1 viser en oversikt over informantene i studien, som av hensyn til anonymitet er omtalt med nummer. De blir videre beskrevet med kjønn, antall år i yrket og det de selv anser som sine ekspertområder. Informantene fremhever ulike kompetanseområder innenfor friluftsliv som deres ekspertfelt. Felles for samtlige er imidlertid deres genuine interesse for å oppholde seg ute i naturen.

Tabell 1: Oversikt over informantene i studien. Tabellen inkluderer informantenes kjønn, antall år i yrket og deres ekspertområder.

Informant	Kjønn	Antall år i læreryrket	Ekspertområde
Informant 1	Mann	15 år	Anvender mye friluftsliv og utendørs undervisning, både i kroppsøving og tverrfaglig med andre skolefag. Verdifull erfaring med undervisning av mindre grupper ute i naturen.
Informant 2	Mann	3 år	Fremhever spesielt orientering gjennom viktigheten av å kunne lese kart og orientere seg i nærmiljøet. Opptatt av å gi elevene erfaringer rundt det å være ute i all slags vær.
Informant 3	Kvinne	23 år. Arbeider nå som leirskolelærer.	Bred turerfaring, både privat og i skolesammenheng. Fremhever sin evne til å motivere og opprettholde humøret til gruppen i møte med utfordringer som kan oppstå ved oppholdelse ute i naturen.
Informant 4	Kvinne	10 år	Å organisere og gjennomføre turer. Trekker frem betydningen av nøye planlegging og organiserte aktiviteter. Har også en interesse for mat og helse som kommer til syne i form av matlaging utendørs.
Informant 5	Mann	15 år	Spesielt glad i fiske og livet i fjæra. En stor fritidsinteresse som gjerne trekkes inn i skolesammenheng.
Informant 6	Mann	22 år. Arbeider nå som leirskolelærer.	Fremhever spesielt friluftslivet om høsten i form av jakt og fiske. Erfaringer med guttegrupper ute i naturen, samt å ha med elever på rådyrjakt.

3.5 Datainnsamling og databehandling

3.5.1 Pilotintervju

I forkant av datainnsamlingen ble det gjennomført et pilotintervju. Hensikten var å teste intervjuguide, lydopptaker og tidtaking, og samtidig erfare intervjusituasjonen. Intervjuguiden ble fulgt kronologisk, og det var på forhånd bestemt hvem som skulle stille hvilke spørsmål. Ettersom dette viste seg å være en god løsning, ble tilsvarende fremgangsmåte videreført i den senere intervjuprosessen. Pilotintervjuet ble utført på en medstudent som ikke oppfylte studiens kriterier for deltakelse, og er dermed ikke inkludert i studien.

3.5.2 Gjennomføring av deltakende observasjon

Ettersom ikke alle seks informanter hadde anledning til å tilrettelegge for deltakende observasjon, ble det gjennomført fire observasjonsøkter. I løpet av oktober 2021 deltok forskerne på fire økter i friluftslivundervisning på mellomtrinnet, som bestod av orientering, turer med og uten matlaging, samt deltakelse på leirskole. Øktene inneholdt ulike opplegg med undervisning tilknyttet kart og karttegn, tverrfaglig undervisning (matematikk og mat- og helse), samt lekaktiviteter og kanopadling. I enkelte aktiviteter var forskerne delaktige og hadde ansvarsoppgaver, mens i andre aktiviteter ble rollen som observatør i større grad inntatt. Gjennom hele prosessen ble det likevel forsøkt å opptre nøytralt for å observere konteksten på en naturlig måte (Postholm & Jacobsen, 2018). I hovedsak var det kroppsøvingslærernes væremåte, i tillegg til deres beslutninger og undervisningsopplegg, som ble observert. En notatbok ble tatt i bruk underveis for å notere spesifikke observasjoner som ble gjort. På den måten kunne hendelsene som utmerket i større grad memoreres, og videre utdypes i påfølgende intervju (Tjora, 2017).

3.5.3 Gjennomføring av intervju

Samtlige intervju foregikk i løpet av oktober 2021, hvor fire av intervjuene ble gjennomført i sammenheng med observasjon. Intervjuene ble utført ansikt til ansikt på informantens arbeidsplass eller i eget hjem. Til tross for at alle intervjuene tok utgangspunkt i samme intervjuguide, ble vinklingen noe ulik, avhengig av informantens initiativ til å inkludere andre temaer, samt observasjoner og oppfølgings spørsmål knyttet til dette. Intervjuene hadde dermed ulik varighet, fra 20 til 45 minutter. Underveis ble det brukt en lydopptaker, som lagret lydfilen som senere ble overført til pc. I motsetning til bruk av notatblokk eller

hukommelse, ga bruk av lydopptaker mulighet til å rette fokus mot intervjuets dynamikk i større grad (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5.4 Transkripsjon

Hensikten med transkripsjon er å fange opp samtalen i en form som best mulig representerer informantenes erfaringer og meninger (Malterud, 2002). Etter hvert muntlige intervju ble lydfilene fra opptakeren overført til pc fortløpende. Lydfilene ble lyttet til, og deretter transkribert ordrett til skriftlig form. Navn på lærere, elever og steder ble byttet ut med (lærer), (elev) og (sted). Pauser eller annet opphold i samtalen er beskrevet med (...). Bruk av lydopptaker under intervjuet ga forskerne mulighet til å lytte flere ganger, noe som var hensiktsmessig for å innhente korrekt informasjon i prosessen med transkribering (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkriberingsprosessen resulterte i 63 antall sider med data. Et eksempel på et transkribert intervju ligger vedlagt (vedlegg 4).

3.6 Analyse

Analysen av datamaterialet tar utgangspunkt i Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse inndelt i seks steg. Selv om analysearbeidet struktureres i adskilte steg, er det nødvendig å understreke at stegene overlapper hverandre, og at det underveis i prosessen var aktuelt å bevege seg frem og tilbake mellom disse (Braun & Clarke, 2006). For å få en oversikt over datamaterialet ble tekstanalyseprogrammet NVivo 12 tatt i bruk. Her ble det gjennomført koding av intervjumaterialet, og transkriberingene ble inndelt i kategorier og meningsenheter. Kategoriene ble utformet på bakgrunn av intervjuguiden og andre aktuelle funn (Krumsvik, 2019).

Første steg i analysen gikk ut på å gjøre seg kjent med datamaterialet for å skaffe en oversikt. Her ble materialet lest gjennom gjentatte ganger, hvor det underveis i prosessen ble notert forslag til koder som en kunne gå tilbake til i påfølgende faser (Braun & Clarke, 2006). Ettersom spørsmålene i intervjuguiden var kategorisert under ulike temaer, kunne svarene fra informantene sorteres under hvert enkelt spørsmål med tilhørende kategori (Jacobsen, 2015). Dette resulterte i at datamaterialet fremsto oversiktlig, noe som var et hjelpemiddel for å danne seg et helhetlig bilde. I andre steg begynte prosessen med generering av koder. Datamaterialet ble dermed sortert i meningsfulle grupper, med den hensikt å identifisere interessante aspekt som kunne danne grunnlag for temaer (Terry et al., 2017).

Etter at datamaterialet var kodet og sammenstilt, ble de ulike kodene sortert i potensielle temaer. Det var i dette steget sentralt å vurdere hvordan de ulike kodene kunne kombineres, for å danne overordnede temaer. Mens noen koder dannet hovedtemaer, kunne andre danne undertemaer. I denne fasen ble mulige hovedtemaer og undertemaer sammenstilt med utdrag av data som var kodet i forhold til temaene (Braun & Clarke, 2006). Etter å ha utarbeidet et forslag til temaer og undertemaer, ble datamaterialet lagt inn i et dokument, hvor et utvalg av informantenes utsagn ble sortert under tilhørende temaer.

Fjerde steg dreide seg om å kontrollere om temaene som var utarbeidet fungerte i forhold til de kodede utdragene. I denne fasen ble det tydelig dersom et tema ikke hadde nok tilhørende data, eller om to tilsynelatende atskilte temaer kunne utgjøre ett tema (Braun & Clarke, 2006). Datamaterialet ble på dette tidspunktet systematisk vurdert, og lest gjennom gjentatte ganger. Dette for å kontrollere hvor mye data som var innsamlet innenfor hvert tema, og i hvilken grad dette var meningsfullt for studiens problemstilling (Malterud, 2012). Underveis i prosessen ble enkelte undertemaer flyttet og sammenflettet, da dette ble ansett som en bedre løsning for å presentere datamaterialet.

I det femte steget ble temaene definert, avgrenset og navngitt. Det var derfor sentralt å identifisere essensen av hva hvert tema handlet om, og å vurdere temaene i sammenheng med hverandre, samt i forhold til studiens problemstilling (Terry et al., 2017). Det ble her besluttet at de tre hovedtemaene skulle bestå av lærerens kompetanse, fagfornyelsen og undervisningssituasjon, med tilhørende undertemaer (tabell 2). Enkelte utdrag som først ble ansett å være hensiktsmessig å inkludere ble i denne fasen forkastet, for å avgrense temaene (Malterud, 2012).

Tabell 2: Oversikt over hovedtemaer, undertemaer og innhold i de ulike kategoriene.

Hovedtemaer	Undertemaer	Innhold
Lærerens kompetanse	Erfaring	Data som omhandler informantenes egenerfaring og undervisningserfaring knyttet til friluftsliv.
	Syn på friluftslivundervisning	Data som omhandler informantenes syn på friluftsliv i skolen, samt egenskaper som bør være til stede hos en dyktig lærer i friluftsliv.
Fagfornyelsen	Uteaktiviteter og naturferdsel	Data som omhandler kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel, samt kompetansemål knyttet til dette.
	Tverrfaglige temaer	Data som omhandler de tverrfaglige temaene i forbindelse med friluftslivundervisning.
Undervisnings-situasjon	Rammefaktorer	Data som omhandler faktorer som begrenser eller muliggjør friluftslivundervisning.
	Læring	Data som omhandler perspektiver knyttet til læring i friluftsliv.

Avslutningsvis skulle den endelige analysen produseres, og gi en sammenhengende og interessant redegjørelse av det dataene forteller (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen ble det avgjørende å flette inn relevante utdrag fra informantene i en analytisk fortelling, som på en overbevisende måte besvarer studiens problemstilling.

3.7 Validitet og reliabilitet

Validitetsbegrepet i kvalitativ forskning knyttes til gyldighet, og om studien undersøker det den har til hensikt å undersøke. Reliabilitet viser på sin side til pålitelighet, og hvorvidt resultatene som fremkommer er troverdige (Krumsvik, 2019; Kvale & Brinkmann, 2015). I dette metodekapitlet er det forsøkt å styrke studiens reliabilitet ved å beskrive forskningsprosessen med nøyaktighet og begrunnelser. Thagaard (2013) viser til at reliabiliteten i kvalitativ forskning øker ved å være gjennomsiktig i metoden. Samtidig kan studiens validitet forsterkes ved å være gjennomsiktig i analysearbeidet. For å øke validiteten

ytterligere er det videre gjort et forsøk på å stille kritiske spørsmål til egne fortolkninger og funn.

I tråd med kvalitativ forsknings prinsipp er ikke hensikten med dette forskningsprosjektet å skape generaliserbarhet. Kunnskapen som har oppstått mellom informant og forskere må ses i sammenheng med konteksten det er en del av (Kvale & Brinkmann, 2015). Studien kan ikke synes å være universell og gyldig for alle, og belyser kun hvordan enkelte lærere tilrettelegger og underviser i friluftsliv.

Området som er undersøkt er et tema som forskerne har en egen forforståelse av på bakgrunn av sitt teoretiske utgangspunkt. Det er dermed ikke til å unngå at forforståelsen har vært tilstedeværende i forskningsprosessen. Aubert (2017) trekker frem viktigheten av forskernes bevissthet rundt egen forforståelse, og at deres subjektivitet kan ha hatt innvirkning på datainnsamlingen og resultatene. Etter dette prinsippet er det dermed forsøkt å synliggjøre og redegjøre for forforståelsen i studien.

3.8 Forskningsetikk

I kvalitativ forskning produseres kunnskap i interaksjon mellom forsker og informant, noe som medfører at intervjuundersøkelsene knyttes til moralske og etiske spørsmål.

Disse forekommer i alle faser av en undersøkelse, og er ikke begrenset til selve intervjusituasjonen. Helt fra prosessens begynnelse kan det oppstå etiske og moralske problemstillinger, og det er derfor sentralt at forskeren tar hensyn til dette fra prosessens begynnelse til rapporten er ferdigstilt (Kvale & Brinkmann, 2015).

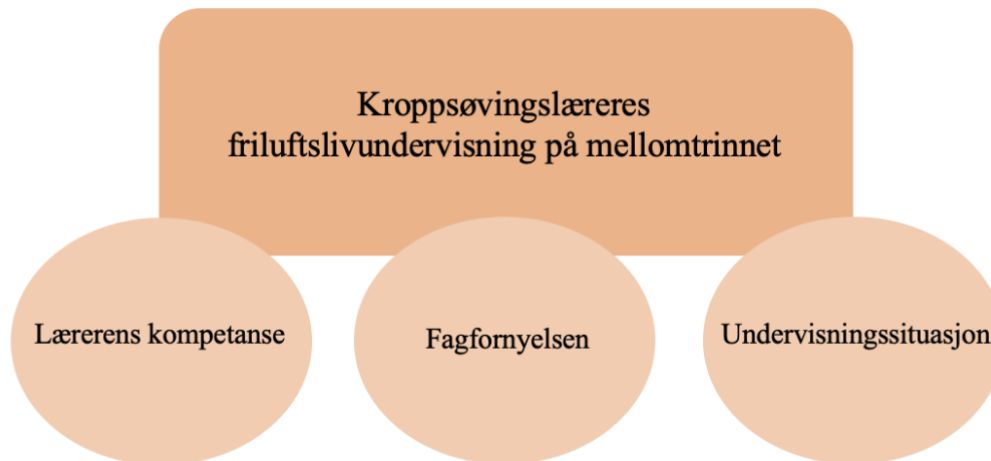
Informert samtykke, krav til privatliv, krav til riktig presentasjon av data og meldeplikt er sentrale etiske betraktninger å ta hensyn til. Informantene skal delta frivillig, og være innforstått med hvilke fordeler og ulemper deltakelsen kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2018). Deltakerne har videre rett til et privatliv som ikke nødvendigvis skal undersøkes. Dette innebærer at det ikke skal være mulig å identifisere enkeltpersoner i datamaterialet. Det stilles ytterligere krav til riktig presentasjon av data, hvor resultatene som gjengis skal være fullstendige og i riktig sammenheng. Dette uten å stille informantene i et dårlig lys. I så måte kan dette bety at forskeren må holde tilbake relevante funn (Postholm & Jacobsen, 2018).

I tråd med personvern og forskningsetikk ble det i forkant av prosjektet søkt om godkjenning til å gjennomføre studien ved Norsk Senter for forskningsdata (NSD) og Fakultetets Etske Komité (FEK). Etter at prosjektet ble godkjent av NSD og FEK, fikk de aktuelle deltakerne tilsendt forespørsel om deltakelse gjennom et samtykkeskjema som ble signert før prosjektstart. Her ble det informert om rettigheter ved deltakelse i studien. Det ble også opplyst om frivillig deltakelse og mulighet for å trekke seg underveis uten negative konsekvenser, dersom det skulle bli ønskelig. Personopplysninger ville dermed blitt slettet.

Opplysningene som ble innhentet er behandlet i tråd med personregelverket, og datamaterialet ble lagret på en passordbeskyttet pc. Intervjuene ble anonymisert, og steder og navn ble sensurert slik at det ikke er mulig for utenforstående å identifisere informantene (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved prosjektslutt ble datamaterialet slettet.

4.0 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene fra analysearbeidet. Figur 2 illustrerer prosjektets overordnede tema, samt tre hovedtema som ble utarbeidet basert på informantenes utsagn i intervjuene.

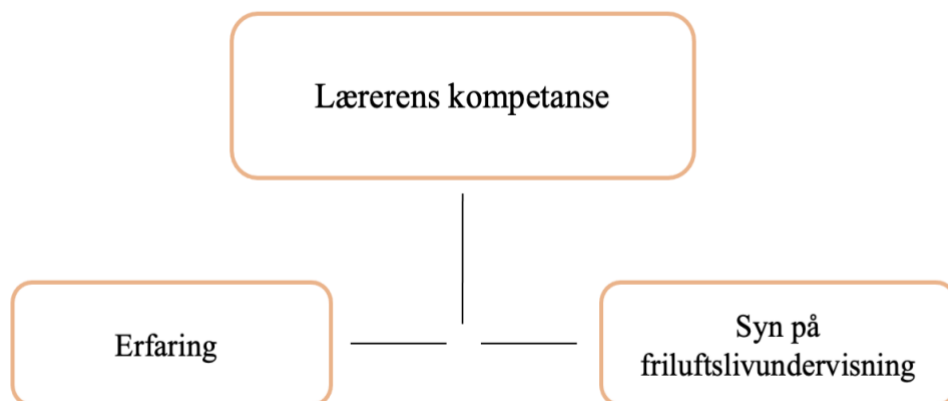


Figur 2: Studiens tema "Kroppsøvlingslæreres friluftslivundervisning på mellomtrinnet" deles inn i tre hovedtema basert på intervjuene: "Lærerens kompetanse", "Fagfornyelsen" og "Undervisningssituasjon".

Hvert av de tre hovedtemaene blir videre delt inn i undertemaer, hvor informantenes meningsenheter vil bli presentert. Sitatene kategoriseres under koder som fremsto essensielle i analyseprosessen. På grunn av oppgavens begrensede omfang er det lagt vekt på sitater som synes å være av betydning for fenomenet som ble undersøkt, med den hensikt å besvare problemstillingen på best mulig vis.

4.1 Lærerens kompetanse

Temaet deles videre inn i to undertema, erfaring og syn på friluftslivundervisning (figur 3). Førstnevnte tar for seg lærernes egenerfaring og undervisningserfaring, mens sistnevnte inkluderer lærernes perspektiver på friluftslivundervisning, samt egenskaper de anser verdifulle i forbindelse med praktisering av friluftsliv.



Figur 3: Hovedtema “Lærerens kompetanse” er delt inn i to undertema: “Erfaring” og “Syn på friluftslivundervisning”.

4.1.1 Erfaring

Til tross for at samtlige informanter har omfattende erfaring og interesse rundt friluftsliv, er det ulikheter i informantenes bakgrunn og ekspertområder. Det er gjennomgående spredning i alder, og dermed variasjon i hvor lang arbeidserfaring informantene har i læreryrket (tabell 1).

Undervisningserfaring

Alle informantene har erfaring med undervisning i kroppsøving og friluftsliv på mellomtrinnet. I tillegg til undervisning i egne klasser, har to av informantene erfaring med friluftsliv i mindre grupper. I disse oppleggene har de tatt med guttegrupper ut i skogen for å leke, snakke og lære om friluftsliv.

Informant 1: “...jeg har hatt med en del grupper ut i skogen, guttegrupper, smågrupper eller hele guttegruppa for eksempel i en klasse. Hvor vi har hatt et sånt 6-ukers opplegg hvor de har lært om friluftsliv, og vi har lekt og vi har snakket litt sammen og vi har jobbet på den måten.”

Informant 6: “Så da hadde jeg.. veldig tidlig i min jobbkarriere så hadde jeg jo da sånn opplegg med noen guttegrupper da, på mellomtrinnet, som vi kalte gutta på tur. Som da var ute og herjet og jobbet praktisk da.”

Egenerfaring

Samtlige informanter har omfattende egenerfaring med friluftsliv. En av informantene beskriver hvordan friluftsliv har vært en sentral del av oppveksten ved siden av idrettsaktiviteter, og hvordan dette har innvirkning på valg som tas i undervisningen.

Informant 2: *“Og selv så har jeg jo vokst opp med mye friluftsliv, jeg har vært.. gått i speideren mye, vært speiderleder fra jeg gikk på ungdomsskolen til jeg begynte i militæret, og trives veldig godt ute. Veldig glad i å gå på tur, overnattinger.”*

Informant 2: *“Jeg er jo fotballspiller, og er jo utrolig glad i fotball, spiller mye fotball, ser mye fotball. Men jeg har aldri hatt fotball i gym, og det er egentlig et bevisst valg ettersom det er en typisk idrett som det er så store forskjeller på. Og noen.. det er jo sånn elsk-hat forhold. I friluftslivundervisning så er det kanskje enklere.. Jeg er jo veldig glad i orientering. Synes det er drittøft. Vi har alltid gått skautrimmen fra jeg var liten, så.. Her er det kanskje mer at jeg synes det å kunne lese kart er veldig viktig, da.”*

En annen informant understreker at interessen for fysisk aktivitet har vært til stede gjennom hele livet, men at interessen for friluftsliv først oppstod i voksen alder. Hun trekker særlig frem en kursdeltakelse som et vendepunkt, og hvordan dette påvirket hennes syn på å oppholde seg ute i naturen.

Informant 4: *“Vokst opp uten å ha vært i skogen i det hele tatt når jeg var liten. Men har vært veldig aktiv håndballspiller, og gikk på toppidrett, og ble skadet og måtte legge det på hylla. Også.. Men jeg har alltid vært veldig glad i fysisk aktivitet, så jeg har jo hatt veldig..”*

Informant 4: *“Jeg hadde jo aldri vært på tur når jeg begynte på disse barn- og bevegelseskursene og fikk skikkelig.. har jo bare tatt alt det jeg har lært, og tatt det med meg på jobb med en gang og gjort det både på jobb, og med mine egne barn. At vi skal ut, de skal oppleve friluft, de skal oppleve å være ute og alt det naturen og*

nærmiljøet har å by på.”

4.1.2 Syn på friluftslivundervisning

Friluftsliv i kroppsøving

Samtlige informanter sier seg enig i at friluftsliv i kroppsøvingfaget i stor grad nedprioriteres, og trekker frem at dette kan skyldes manglende interesse, tidsbruk eller mangel på kompetanse blant lærere.

Informant 2: *“Hvis du skal undervise i kart, eller hvis du skal undervise i bekledning eller hva det skal være, knyttet til friluftsliv, så må det være noe du er trygg på selv. Og hvis du da ikke har det interessefeltet.. så er det jo mye ekstra å sette seg inn i, og da er det jo, da kan jeg jo forstå at det er fler som nedprioriterer det.”*

Informant 1 *“Også andre som ikke... eller som syns dette er krevende da, de lar det gå sånn vekk, de prioriterer det ikke, fordi de tenker at det er for stress, det blir for mye og det er mye lettere å ha det i klasserommet for da har jeg kontroll og det kan jeg liksom”.*

Flere av informantene uttrykker videre et ønske om at friluftsliv bør tildeles større plass i kroppsøvingundervisningen, og viser til det sosiale aspektet som en del av begrunnelsen. De mener friluftsliv og uteaktiviteter kan være en flott arena for å bli kjent, bygge relasjoner og skape et godt klassemiljø.

Informant 2: *“Det er et fag som innehar mange av de momentene som jeg synes er veldig viktig med skolen, spesielt det sosiale. Jeg har utrolig tro på kroppsøving som en arena for å få til god.. godt miljø i klassen.”*

Informant 5: *“Og jeg kjenner jo selv at jeg skulle gjerne vært mye mer ute med elevene, om det er i kroppsøving eller om det er i andre fag... for det skjer så mye positivt når de kommer på en helt annen arena. De glemmer litt at det er skole liksom, det er, nå er de bare ute og har det gøy.”*

Informant 1: *“Og så handler det, sånn som å, når man får seg en klasse da... å bruke masse tid i starten bare på å bli kjent. Og da er friluftslivet en gylden, den gyldneste muligheten liksom. For da får du prata, da får du blitt kjent og du har tid til det.”*

Verdifulle egenskaper

For å kunne utnytte læringspotensialet i friluftsliv på best mulig måte, er det avgjørende å lykkes som lærer. Lærerrollen er kompleks, og til tross for at informantene vektlegger ulike egenskaper, er friluftslivsfaglig interesse en faktor som stadig nevnes på spørsmål om hva som bør være til stede hos en dyktig lærer i friluftsliv.

Informant 2: *“Og det går jo også på egen interesse. Er du ikke interessert i og glad i å være ute så vil du ikke ta med deg elevene på det.”*

Informant 4: *“At læreren har interessen. Fordi det er ganske merkbart om du har fått beskjed om at, okei, du skal på tur og lage bål og sånt.. Også gjør du det fordi du må, enn fordi du har lyst selv.”*

Informant 6: *“...Også tenker jeg at det er greit også dra inn ting som man liker å holde på med i jobben og, og da er det vel kanskje fort at man kan gjøre ting litt interessant selv og, når det er noe man brenner for.”*

Informant 2 trekker samtidig frem hvordan det å anerkjenne elevenes observasjoner kan være av verdi. Han mener det er betydningsfullt å vekke elevenes nysgjerrighet gjennom å vie oppmerksomhet til observasjoner de foretar seg utendørs. I dette tilfellet brukte han elevenes oppdagelse av en sopp i skogen som en anledning til å lære elevene om ulike typer sopp.

Informant 2: *“Sånn som, ikke sant, i dag så er det jo plutselig to elever som “Oi, det var en sopp”. Ikke sant, det å liksom bruke trediver eller.. to sekunder, på å bare liksom, anerkjenne den observasjonen. Og liksom “Åja, kult! Hvilken type er det, vet dere det? Nei okei, det var en fluesopp eller det var en steinsopp”. Det å ha sånne ting.”*

Videre fremheves gode forberedelser, tydelighet og forutsigbarhet som egenskaper av betydning. Informant 1 og 3 peker samtidig på viktigheten av elevenes sentrale rolle og vektlegger henholdsvis barnas medbestemmelse og mestring.

Informant 1: *“En god lærer i friluftsliv... må da tørre... å gå ut. De må være godt forberedt, også må de ta med elevene på dette. De må få lov til å være med å bestemme litt, og kanskje mye.”*

Informant 3: *“Og det som jeg må kunne da, for at det skal være vellykket, det er jo det samme som man må kunne i klasserommet, det er å lede. Altså rett og slett kunne gi tydelige beskjeder, forklare tydelig, være trygg voksen... skape forutsigbarhet... legge til rette for muligheter hvor barn kan mestre, for de fleste barn ønsker å gjøre det beste de kan hvis de bare vet hva de skal gjøre.”*

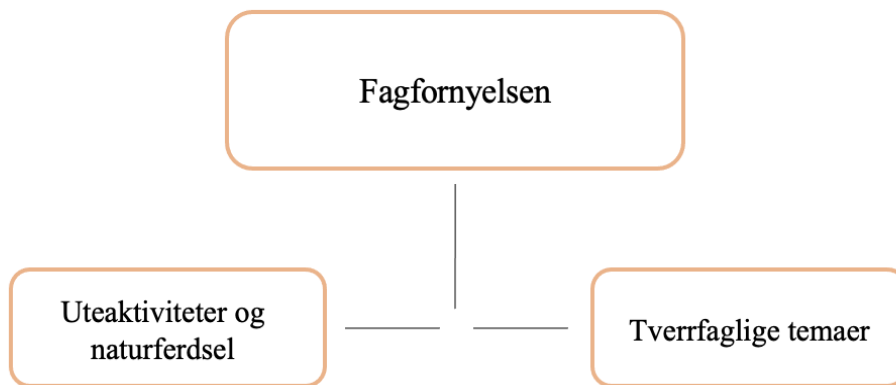
Å ikke stille for store krav til seg selv, er noe flere av informantene trekker frem som en faktor for å lykkes som lærer i friluftsliv. Det påpekes at å tørre og gå ut i skogen, samt å starte med noe en føler seg trygg på, kan være et godt utgangspunkt.

Informant 6: *“Man trenger ikke legge lista så veldig høyt. Man må kunne se at bare det med å gå til gapahuken som er ved skolen, ha en base der.”*

Informant 1: *“Men det handler jo om å tørre og gå ut i skogen, og begynne der. For hvis du ikke tør det så har du null potensiale for læring, så du må tørre det som lærer. Også må man begynne i det små med noe man er trygg på selv som lærer tenker jeg”.*

4.2 Fagfornyelsen

Temaet deles videre inn i to undertema, uteaktiviteter og naturferdsel og tverrfaglige temaer (figur 4). Førstnevnte omhandler lærernes syn på kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel, samt kompetansemål. Sistnevnte tar for seg hvordan det tilrettelegges for de tverrfaglige temaene i forbindelse med friluftslivundervisning.



Figur 4: Hovedtema “Fagfornyelsen” er delt inn i to undertema: “Uteaktiviteter og naturferdsel” og “Tverrfaglige temaer”.

4.2.1 Uteaktiviteter og naturferdsel

Konsekvenser for undervisning

Etter innføringen av kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel, hevder to av informantene at dette har hatt påvirkning på deres undervisning.

Informant 2: *“Ja, og jeg tror det er utrolig bra at det kommer inn som et av kjerneelementene og noe du egentlig må legge mye mer vekt på, for før hadde du muligheten til å velge det vekk. Mens nå som det er et helt eget punkt så er du på en måte litt mer tvunget til å faktisk gjøre noe med det. Og det.. det synes jeg er veldig positivt, men jeg er jo.. jeg er veldig glad i å være ute så, for meg er det jo egentlig bare vinn-vinn.”*

Informant 6: *“Ja, det har jo det. Kanskje spesielt.. jeg har hatt, har fortsatt også da, en gruppe ungdomsskoleelever i valgfag friluftsliv. Da har vi jo snakket om veldig mye det her med sporløs ferdsel og vi har snakket om.. veldig mye om å.. de får lov på å øve seg på å lage sin egen mat ute. Det der med å selvstendigjøre i forhold til bekledding.”*

Enkelte informanter anslår imidlertid at kjerneelementet ikke har påvirket undervisningen i større grad, men at egen interesse har vært avgjørende. De forteller at dette er noe de allerede har lagt vekt på, og at tilpasninger dermed ikke har vært nødvendig.

Informant 1: *“...men så har ikke jeg gjort noe annerledes eller lagt mer vekt på det enn tidligere. Men det er fordi jeg alltid har lagt vekt på det egentlig.”*

Informant 4: *“Så egentlig ble den nye læreplanen tilpasset mine interesser. Jeg måtte ikke gjøre noe for å tilpasse meg der. For meg var det litt sånn at, jammen det er jo det jeg har gjort. Så det er.. synes jeg var veldig gøy.”*

Kompetansemål

Under intervjuene fikk informantene lese gjennom kompetansemålene som omhandler uteaktiviteter og naturferdsel etter 7. trinn. Informant 1 og 4 uttrykker tilfredshet rundt kompetansemålenes utforming, og opplever dem i stor grad som konkrete, samtidig som de gir handlingsrom.

Informant 1: *“...men sånn som det står tenker jeg det er åpent nok og konkret nok, også ligger det likevel litt sånn opp til meg, hvordan gjør jeg det.”*

Informant 4: *“Jeg synes egentlig de er veldig fine. Og ganske sånn naturlig, at det er de som er målene.”*

Flere informanter opplever imidlertid enkelte kompetansemål som uklare. Informant 5 oppgir at nærmiljøet tas i bruk i undervisningen, men at det knyttes usikkerhet til hva som ligger i siste del av målet om å bruke nærmiljøet og utforske lokale kulturer for friluftsliv.

Informant 5: *“Bruke nærmiljøet og utforske lokale kulturer for friluftsliv... Vi bruker jo nærmiljøet, men akkurat den utforskningsbiten, der har vi ikke gjort så mye. Men det er jo, kanskje de tenker naturminner, sånne ting.”*

Kompetansemålet om selvberging i vann skaper videre refleksjoner, da dette i stor grad foregår i svømmeundervisningen og ikke i forbindelse med friluftslivundervisning utendørs.

Informant 2: *“Jeg ser egentlig en veldig liten relevans i å ha selvberging i et basseng inne. Temperaturen på vannet er syv og tyve grader, det er helt blikk stille. Det er et trygt miljø hvor ikke du er påvirket av noe som helst av ytre krefter.”*

Informant 3: *“Selvberging i vann for en vanlig lærer, er jo krevende. For da må de jo ha livredningskurs, og forhold som går an å øve i, uten at det er livsfarlig. Men, jeg har veldig tro på at elevene skal lære selvberging”.*

4.2.2 Tverrfaglige temaer

Informantene eniges om at å være utendørs gir gode muligheter til å inkludere de tre tverrfaglige temaene i undervisning.

Demokrati og medborgerskap

I temaet demokrati og medborgerskap skal elevene tilegne seg kunnskap om demokratiets verdier. Elevene skal lære om samarbeid, forståelse og respekt, og stimuleres til å bli aktive medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Som et eksempel på å lære elevene om demokrati, fremheves samarbeidsoppgaver av informant 6.

Informant 6: *“Og jeg tenker at når de får sånne teambuildingsoppgaver ute, så praktiserer de jo demokrati i praksis holdt jeg på å si, med å måtte samarbeide og hjelpe hverandre.”*

Dette støttes av informant 1, som i observasjonsøkten kombinerte friluftsliv og mat og helse. Elevene ble delt inn i grupper og skulle samarbeide om å tilberede grønnsakssuppe på bål.

Informant 1: *“Demokrati og medborgerskap, det er jo dette med samarbeid liksom. De er nødt til å samarbeide for å få dette til å funke, og man må ta sin rolle her og der for at det skal bli et godt produkt av det.”*

Folkehelse og livsmestring

Gjennom folkehelse og livsmestring skal elevene lære å mestre eget liv og personlige

utfordringer som måtte oppstå. Elevene skal videre tilegne seg kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den forbindelse fremhever to av informantene betydningen av å være ute, både for fysisk og psykisk helse.

Informant 3: *“Fysisk aktivitet, det er en av de viktigste faktorene for å forebygge psykisk helse, altså, og da snakker jeg om ut i naturen, lukter, frisk luft. Og det å bevege seg, kjenne på endorfiner, og liksom... at det trenger ikke være trening, det trenger ikke koste noe, det kan bare være å komme seg ut av døra.”*

Informant 4: *“Og folkehelsen, den er jo.. altså, det er jo bare vinn-vinn å være ute. Og frisk luft og bare sansene de får brukt på en annen måte, det er jo ikke sånn veldig sanserikt her inne for eksempel. Men ute så er det lukter og smaker og syn, og du hører ting. Det er bare godt å komme seg ut. Så.. Og det er godt for fysisk helse, psykisk helse, ja.”*

En av de andre informantene, som har erfaring med å ta med guttegrupper ut i skogen, opplever tiden rundt et bål som en gylden anledning for å prate om ting som kan være utfordrende innen livsmestring eller psykisk helse.

Informant 1: *“For det er lettere å komme i en sånn prat rundt et bål i skogen enn å sitte rundt et bord - nå skal vi seks sitte her og prate om følelser. Men at man klarer å snike det inn på et vis da ute i naturen, det er mye enklere. Også snakker vi litt om sånn psykisk helse og livsmestring og ting som er vanskelig for en gutt på 14 eller 10 eller hva dette er.”*

I undervisningen til informant 3 synes livsmestring å vektlegges i særdeles stor grad. Dette foregår vanligvis gjennom samtaler, hvor hun prøver å bevisstgjøre elevene på egne tanker og holdninger. I et friluftslivsperspektiv handler mye om å utfordre seg selv og stige ut av komfortsonen, samt være sin egen motor i ulike situasjoner og aktiviteter.

Informant 3: *“Også har vi livsmestring ute da... Da på mandagen bruker jeg ofte å utfordre frykten, for da skal vi ut i kano. Og det er jo som regel noen som er redde for å velte, eller ikke har gjort det før og sånn.”*

Informant 3: *“Så litt sånn at de blir litt bevisste da, også er jo det med å være sin egen motor veldig aktuelt når det er vinter, for da går vi på ski. Og da har vi jo alltid noen som aldri har vært på ski, og noen som er flinke på ski, også har vi alltid vær og vind og det å holde seg varme.”*

Bærekraftig utvikling

Gjennom temaet bærekraftig utvikling skal elevene lære å ta miljøbevisste, ansvarlige og etiske valg, samt utvikle forståelse for hvilke konsekvenser deres enkelte valg kan ha for livet på jorda (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informant 1 peker på hvor enkelt bærekraftig utvikling kan knyttes til friluftslivundervisningen. I økten hvor det ble laget grønnsaksuppe i skogen, gjorde han elevene bevisst på bruk av mat, matsvinn og kompostering av grønnsaksskrell utendørs.

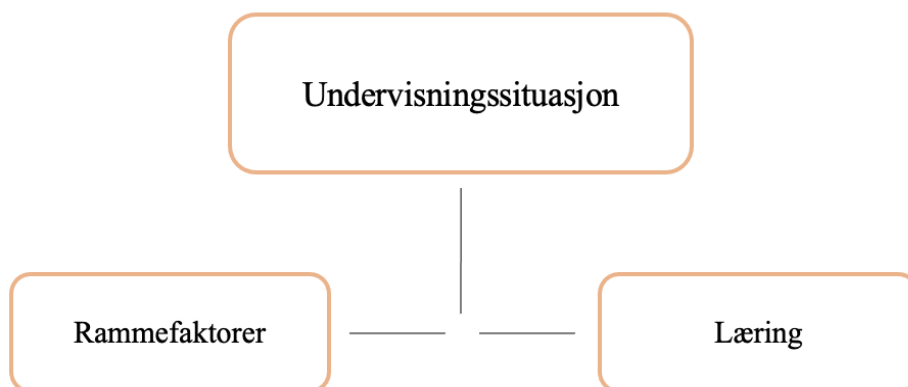
Informant 1: *“Med mat og matsvinn og at de komposterer og at de får et forhold til det og tenker gjennom det. Nå ble det ganske mye mat til overs, hva gjør vi med det? Jo, det fikk SFO, sånne ting kan man jo flette inn.”*

En annen informant beskriver videre hvordan spesifikke arter det finnes store mengder av, kan være med på å lære elevene om bærekraftig høsting.

Informant 6: *“Så har vi snakket om bærekraftig høsting. Og da, for eksempel da i forhold til makrell da, som er en art som det er store mengder av. Så den har vi brukt og vi har vist de måter å bruke den på. Alt fra grilling av egen fangst, til å røyke fisk og.. snakket om egentlig den. At det er naturlig å høste arter som leverer et produksjonsoverskudd.”*

4.3 Undervisningssituasjon

Temaet deles videre inn i to undertema, rammefaktorer og læring (figur 5). Rammefaktorer tar for seg faktorer som påvirker tilrettelegging av friluftslivundervisning, mens lærernes perspektiv på læring i friluftsliv kategoriseres under sistnevnte.



Figur 5: Hovedtema “Undervisningssituasjon” er delt inn i to undertema: “Rammefaktorer” og “Læring”.

4.3.1 Rammefaktorer

Tidsbruk og organisering

Kroppsøvningsfaget stiller i større grad krav til organisering, og kan av den grunn oppleves mer utfordrende enn andre fag (Brattenborg & Engebretsen, 2013). To av informantene mener imidlertid at kroppsøvningsfaget ikke koster noe ekstra sammenlignet med andre fag. De tror interesse er en avgjørende faktor, og at undervisningen oppleves mindre krevende dersom en liker det en holder på med.

Informant 1: *“Nei, jeg tenker ikke det krever så mye mer tid. Nå har jeg alle fag bortsett fra engelsk og musikk i denne klassen. Og nå er det jo fordi at jeg er glad i kroppsøving, det koster meg ingenting å ha det, så da stresser jeg ikke noe med det og jeg vet hva jeg skal og da bruker jeg ikke noe mer tid på det enn å planlegge en mattetime eller...”*

Informant 4: *“Og det koster oss jo ikke mye energi å gå på den bålplassen vi var, være der en halvtime og gå tilbake igjen. Altså, det må ikke være mer enn det.”*

Flere av informantene trekker imidlertid frem mangel på tid og utstyr når det gjelder både kroppsøving og friluftslivundervisning.

Informant 4: *“Og du må få tid og, når heller ikke utstyret er optimalt, så blir det vanskelig å gjennomføre gode gymtimer. Det.. Så det burde vært mer tid og fokus.”*

Informant 5: *“Nei, men rammene er jo mye annerledes. Jeg ser jo, jeg har 25 elever, og den gymsalen for å ta det sånn, den er jo fryktelig liten, så det blir trangt om plassen.”*

Informant 3: *“Men du rekker ikke veldig mye friluftsliv på tre kvarter, for det er mange som har enkelttimer med gym, og har du dobbeltime så har du litt mer sjans, men du har egentlig ikke veldig mye med halvannen time heller, hvis du skal komme deg til et sted og tilbake igjen, og drive friluftsliv.”*

Skolens nærmiljø

For å utnytte tiden best mulig, er det nødvendig å se mulighetene som finnes til friluftslivundervisning i skolens nærmiljø. Samtlige informanter trekker frem dette som svært betydningsfullt. Flere av informantene peker på skolens umiddelbare nærhet til sjøen som en anledning til å lære elevene om livredning, livet i fjæra, samt ferdsel ved vannet.

Informant 1: *“Ja her er vi veldig heldig for vi har liksom både skog og sjø i umiddelbar nærhet egentlig. Så den første turdagen vår den gikk til en strand litt borti her, og da er det livet i fjæra liksom og krabbefiske og fiske og kjempefint sted å være.”*

Informant 4: *“Da har jeg tatt de enkle.. for vi har utendørs livredningskurs hver tidlig, altså, når vi kommer tilbake etter sommeren. Og da tar jeg mange av de elementene der og videre til elevene, at de får prøve tingene selv. Fordi vi bader jo veldig mye. Vi går på badeturer hele året egentlig.”*

Informant 6: *“På den skolen som jeg jobber, som jeg har de i valgfag, den ligger og sånn sett fint til. Da har vi gått ned til sjøen, det er ti minutter å gå. Så vi har brukt sjøen, båtliv og bading og fising for eksempel...”*

Samtidig verdsetter flere informanter gapahuker, bålplasser og toppturer som finnes i nærheten av de ulike skolene.

Informant 1: *“Ja, også er det et annet sted som har to gapahuker og samme bålplass-type som vi har vært på i dag. Også er det på denne skolen, det har ikke jeg vært med på enda, men på våren så er det... 5. trinn har sin faste tur til en topp, 6. trinn har sin topp og 7. trinn har sin topp. Så i løpet av 5., 6. og 7. så har de vært på de tre høyeste toppene i området her.”*

Informant 2: *“Vi har oppover mot (sted) hvor det er utrolig mange fine både tur og overnattingsmuligheter.”*

Informant 5: *“Også har vi lysløype oppi (sted) som kan brukes. Og det er jo et område som, for eksempel når vi har orientering, da er vi der oppe og har det. Da henger det ute poster og vi har kart og alt sånt.”*

Skolekultur

På hver enkelt skole finnes kulturer og holdninger som påvirker skolens praksis (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Flere av informantene beskriver hvordan skolens personale kan være en påvirkningsfaktor for å drive friluftslivundervisning.

Informant 5: *“Så tror jeg det avhenger litt av hvem man jobber sammen med og, altså hvis en er på et team eller trinn hvor flere har interesse av å være ute og synes det er gøy, så er nok det lettere enn hvis en jobber sammen med noen som ikke er så glad i det, som heller trives bedre i klasserommet.”*

Informant 1: *“Også ligger det jo lettere for noen enn andre da... men de som synes dette er litt sånn kronglete å få til og gjennomføre, de burde pushes litt mer kanskje, kanskje til og med fra ledelsen at det var litt mer sånn fastsatt i en plan at jo 5. trinn skal ha minst en gang i måneden, helst mer, men hvertfall sånn, det skal 5. trinn gjøre, uavhengig om det er fire lærere som elsker friluftsliv på trinnet, eller om det er fire lærere som hater friluftsliv, så skal de faktisk ut.”*

En av informantene opplevde tilbakemeldinger fra andre ansatte om at hun tilbrakte for mye tid utendørs med elevene, og at de gjorde morsomme ting fremfor å drive undervisning.

Informant 4: *“Og.. jeg fikk til og med beskjed at når jeg tok med elevene så mye ut, så fikk jeg beskjed om at jeg gjorde for mye gøy med elevene...”*

Informanten pekte på manglende kompetanse om undervisning utendørs som en mulig grunn til utsagnet. Informant 1 hevder imidlertid at det vanligvis finnes andre på en skole med tips og råd til friluftslivundervisning og uteaktiviteter. Han foreslår også å dele klassen i to dersom det er lærere som ikke er komfortable med undervisning ute.

Informant 1: *“Også er det sånn som jeg og (lærer), hun andre kontaktlæreren, hun er ikke så superfan. Og da kan vi gjøre som i dag, at vi har... jeg er ute også er hun inne og har noe annet, også bytter vi. Så sånn går det an å organisere det på alle trinn tenker jeg.”*

To av informantene peker videre på styring fra ledelsens side, samt klare friluftslivsplaner som positive tiltak for å fremme friluftslivundervisningen.

Informant 1: *“Ja, også den forrige skolen jeg jobbet på hadde en veldig sånn klar friluftslivsplan. På hvert trinn så var... altså 1. og 2. var ute hver uke, 3. og 4. var kanskje annen hver uke, også var det sånn at de skulle ha, ja var det 15 dager i løpet av et år på mellomtrinnet hvert år.”*

Informant 5: *“Jo, men altså det jobbet vi med på den skolen jeg var tidligere, da lagde vi en uteskoleplan som gjaldt for hele skolen. Og da la vi opp til at de største trinnene skulle ha en dag i måneden, minimum, med uteaktiviteter.”*

Trygg ferdsel

Samtidig som nærmiljø, kollegaer og tidsperspektiv hensyntas, skal friluftslivundervisning være preget av trygghet og sikkerhet (Jakobsen & Pulli, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2019). En av informantene tror læreplanens fokus på trygg ferdsel kan bidra til at lærere i større grad inkluderer dette i forbindelse med planlegging og gjennomføring av undervisning.

Informant 2: *“Og på en måte det å faktisk reflektere over det, og nå står det faktisk svart på hvitt. Det å vurdere sikkerheten. Og det er jo på en måte bare en sånn ting som jeg tror det kan være lettere å være bevisst på, når du faktisk får det sånn. For kompetansemålene jobber vi jo med hver eneste dag...”*

Videre forteller flere av informantene hvordan de vektlegger trygg ferdsel og sikkerhet sammen med elever i egen undervisning, gjennom førstehjelp, ferdsel på is og bruk av kart.

Informant 4: *Jeg synes det er viktig at de lærer førstehjelp. Hva gjør de hvis det skjer en ulykke? Altså, så enkelt som hvis noen spikker og kutter seg med kniv, hva skal de gjøre da? Eller hvis noen ramler ut i vannet eller gjennom isen eller.. De må vite hva som skjer, de kan ikke bare stå å se på.*

Informant 6: *“Vurdere sikkerhet... det jobbet vi en del med nå i forrige vinter. Da var det jo for eksempel veldig fin skøyteis. Det ble barfrost, så de fikk gått mye på skøyter. Og vise de sånn kameratredning. Bruke.. hva som er fint å ha med seg, sånn livline og pigger. Og hvordan kan.. hvor på vannet man kan gå på isen for eksempel”.*

Informant 2: *“Så lenge jeg har med meg et kart, så vil jeg oppleve den samme tryggheten som det jeg har her oppe, uten kart, fordi at da har du kontroll. Så det er noe som jeg synes er veldig viktig å kunne. Det å være trygg på å ferdes egentlig. Å vite hvilke muligheter du har, fordi hvis ikke du er trygg på en aktivitet, eller trygg... er trygg i det miljøet du er, så vil du ikke, du vil jo ikke oppsøke det”.*

Samtidig reflekterer en annen informant over hvordan turer og ekskursjoner med elever har forandret seg i løpet av årene hun har jobbet som lærer. Det pekes på at dagens føringer knyttet til risiko og sikkerhet i større grad kan oppleves begrensende enn tidligere.

Informant 3: *“Så er det noen hindringer der og, fordi at vi er i 2021... og det er jo at det er veldig mye sånn ROS-analyser som begrenser. Altså... risiko og sikkerhet. Sånn at for eksempel så har vi jo ikke lov lenger å kjøre med en elev i 5 minutter i bil... det kunne vi jo før. Og de kan ikke, eller sånn, så det er mange sårne... og hvis du skal*

sykle så må det være sånn og sånn og sånn, og det er litt mer omstendelig enn det var før”.

Informant 4 viser til egne erfaringer gjennom en tur som bar preg av kaos og uheldige hendelser. På bakgrunn av dette argumenteres det for å utarbeide en handlingsplan for alle deler av turen, da nøye planlegging kan bidra til å forebygge skader, ulykker og uhell.

Informant 4: *“Jeg tenker at det som er viktig er å ha en handlingsplan, å ha en plan bak alt. Har du en plan bak alt så kan du rette opp i mye som kan gå galt. Forrige tur så var det veldig dårlig plan bak alt, og så var det sytti barn med på tur. Også ble det plutselig kaos. Så skjærer en ting seg, så får det følgeskader, holdte jeg på å si. Altså, hvis en voksen må bort der og trøste den eleven der, så plutselig er det ingen som følger med på elevene der”.*

4.3.2 Læring

Friluftslivsfaglige kunnskaper

Flere av informantene trekker frem ulike friluftslivsfaglige kunnskaper som det mest sentrale elevene skal lære innenfor friluftsliv. De peker på båltenning, matlaging og oppsett av telt som noe de vil lære elevene.

Informant 1: *“De skal lære friluftsliv. Og det å tenne bål og det å sette opp et telt eller tarp eller bygge gapahuk, det er veldig gøy og det skal de få prøve seg på.”*

Informant 6: *“Ja, altså jeg synes jo.. matlaging er en ting da. Jeg synes det er veldig fint også lære de at det går an å steke noe annet enn pølser og sånn marshmallows når man er på tur.”*

Med bakgrunn i at vi bor i et land hvor vi i utgangspunktet kan bevege oss fritt, er også allemannsretten betydningsfull. Flere av informantene peker på ansvaret vi har, parallelt med friheten til å bevege oss fritt i naturen.

Informant 1: *“De må jo lære seg naturvett liksom. De må lære seg det vi kaller sporløs ferdsel, de må lære seg litt om allemannsretten”*

Informant 5: *“Sporløs ferdsel, kall det det. Det også kunne få med seg rusket og rasket som en har med seg ut, rydde opp etter seg, passe på at det ser greit ut for de som kommer etter.”*

Informant 4: *“Å ta vare på naturen. Og bruke den på riktig måte. Jeg synes det er viktig at de lærer hvilken båltype som passer når. Altså, du kan ikke bruke samme bål på sommeren og på vinteren.”*

Informant 2: *“Også er det jo også dette som går på det å kunne vite allemannsretten, sånne ting, og selvfølgelig gjennomføre overnattingstur og reflektere over egen naturopplevelse.”*

Naturens egenverdi

Flere av informantene fremhever betydningen av å få gode opplevelser ute i naturen, fremfor et fokus på å alltid skulle lære noe. De vektlegger friluftslivets sosiale potensiale og egenverdien i det å være ute.

Informant 6: *“De skal få lov til også kose seg bare det med å være ute. Bevege seg i terrenget. Klatre.. og styre og holde på.”*

Informant 3: *“Jeg tenker jo faktisk at det å gå på tur i seg selv faktisk er bedre enn vi noen ganger tenker. Fordi at det skjer så mye bra sosialt, og frileken også, det å faktisk lære seg det at det går an å finne på ting i naturen, kanskje lære leker ute, bare for å være ute. At kanskje det å bare være ute er enda viktigere enn hva du gjør ute, for at det i seg selv gjør så mye godt med oss”.*

Informant 5: *“For meg er egentlig det viktigste at de kommer ut og får gode, positive opplevelser ute”.*

Videre beskriver enkelte informanter hvordan naturen kan være en arena for læring hos enkelte elever som ikke trives like godt i klasserommet. De ser betydningen av å la elevene være aktive i et utendørs miljø, og at dette kan fremheve andre sider ved elevene enn inne i et klasserom.

Informant 6: *“Mange blomstret i gymmen, og jeg følte noen hadde behov for ut også svi av litt energi på litt andre aktiviteter. Så da hadde jeg.. veldig tidlig i min jobbkarriere så hadde jeg jo da sånn opplegg med noen guttegrupper da, på mellomtrinnet, som vi kalte gutta på tur. Som da var ute og herjet og jobbet praktisk da.”*

Informant 2: *“Og det.. det prøver jeg å jobbe veldig aktivt med, og det er en utrolig god arena å være ute, for da har du jo hele naturen å spille på, og der er det også et litt annet miljø enn det du møter ellers på skolen. Og da ser du.. sånn som den ene vi snakka om istad som.. ikke sant, elsker det å klatre, og hvis du da klarer å tilrettelegge til aktiviteter som for eksempel, ja, du skal opp å hente en kongle eller et eller annet sånt der, så er det jo ingen i klassen som har sjanse til å følge han.”*

Informant 1: *“Noen lærer veldig godt av å bare sitte og jobbe i bok, oppgave etter oppgave etter oppgave, men mange trenger litt sånn andre ting innimellom og da er det å komme seg ut i naturen helt ypperlig tenker jeg.”*

Erfaringsbasert læring

Kroppsøvingsfaget er et fag hvor bevegelse er essensielt. I den forbindelse understreker flere informanter betydningen av å bruke kroppen, samt elevenes egne erfaringer som en måte å tilegne seg kunnskap på.

Informant 4: *“Også må vi være litt sånn, okei, la de få lov til å tenne på bålet da. Prøv og feil. Under sikre omstendigheter selvfølgelig. Men la de få spikke pølsepinnen selv. La de få gjøre de tingene. Okei, så lærer de at de må spikke utover og ikke innover. Så lærer de kanskje hvorfor det er lurt å spikke utover og ikke innover.”*

Informant 6: *“Også ser jeg jo den der gleden det gir for mange og få lov til å bruke kroppen sin. Mange av elevene passer det veldig dårlig for synes jeg, å sitte inne i et klasserom.”*

Informant 2: *“Det å faktisk gå ut når det er drittvær, også er det kanskje en som ikke har kledd seg. Også tar jeg den praten etterpå, også reflekterer rundt “ja, hvordan var din opplevelse?” kontra en som kom forberedt, da. Og det er utrolig mye læring. Og jeg har veldig troa på det å faktisk.. altså, livet er ikke en dans på roser, og du opplever jo og lærer utrolig mye i situasjoner hvor du opplever ubehag, for da husker du det.”*

Informant 1: *“Det er de som skal tenne bål og det er de som skal kutte grønnsakene og lage maten og det er de som skal stå for alt egentlig. For hvis vi som voksne skal gå å fortelle at så gjør du sånn, og så gjør du sånn, og så gjør du sånn hele tiden, så lærer de ikke noe selvstendig i det, og så egentlig... så jeg er veldig glad i sånn fritt - gjør det, prøv det.”*

Samtidig er informant 1 opptatt av å gi elevene tillit og stort handlingsrom i sin undervisning. Han forteller at han opplever økt trivsel blant elevene når de ikke er bundet av regler.

Informant 1: *“Jeg ser at de trives veldig godt når de ikke er bundet av regler. Og jeg tror de lærer mye mer av det, av å utforske, av å bare være... prøve å være nysgjerrig. Så kommer det etter hvert en sånn... de lærer veldig mye av det, og de kan lære veldig mye av hverandre når de er sånn i naturen og ser hva andre gjør, også vil jeg prøve, også ja. Så legge til rette for en sånn økt hvor de har så stort handlingsrom som mulig, og gi dem tillit.”*

Tverrfaglighet

Samtlige informanter trekker frem at friluftslivundervisning kan knyttes til tverrfaglighet. Så lenge kreativiteten er på plass, er de enige om at det finnes utallige muligheter når det gjelder å flytte undervisningen utendørs.

Informant 5: *“Det å tenke tverrfaglighet, og få inn andre fag... jeg ser bare store muligheter der. Jeg synes måten de nye læreplanene legger opp til litt større frihet egentlig for lærerne, og tenke litt kreativt, det synes jeg bare er helt topp.”*

Informant 4: *“Veldig mange tenker jo at ut på tur, da er det naturfag eller gym. Kun det. Men det er jo ikke det, det er jo alt. Det er jo bare å ta fakta.. innføring av nytt tema rundt bålet i stedet for å sitte inne i klasserommet. Så det er jo.. det trenger ikke være mer komplisert enn det.”*

Matematikk er et av fagene som går igjen når informantene forteller om sitt engasjement rundt tverrfaglig undervisning.

Informant 1: *“Matteundervisning er veldig gøy å ha ute... i ulike tema liksom, egentlig i alle tema. Om det er pluss og minus og gange og dele, holdte jeg på å si, eller om det er geometri og figurer og... eller om det er måling og veiing og vekt og størrelse og form og alt... alt kan dras med ut i skogen i matte.”*

Informant 3: *“For eksempel gangetabellen kan de lære i skogen, også så har de poster rundt forbi... 3x9 for eksempel hvor det er 27, så må de ta 27 knebøy, også komme tilbake, også finner de en 4x4, der må de gjøre armhevinger.”*

En annen informant fremhever videre hvordan bruk av teknologi og fysisk aktivitet i naturen kan brukes til å lage geometriske figurer.

Informant 4: *“Jeg har tidligere hatt strava-lek i gymmen, der de bruker strava-appen og skal lage figurer, ved å gå i terrenget for å lage figurer. Det er veldig gøy.”*

To av informantene peker på hvordan fysisk aktivitet og undervisning utendørs kan føre til bedre læring for enkelte elever. Informant 1 ser særlig at gutter på mellomtrinnet opplever økt motivasjon dersom undervisningen foregår ute. Det påpekes at gutter i denne alderen vanligvis har en annen energi og uro i seg, og at gjentakelser kan oppleves kjedelig.

Informant 1: *Ja. Spesielt guttene. De har en annen energi i seg ofte på mellomtrinnet, sånn som de er nå, så er det mye uro og ting blir fort kjedelig hvis det er ting som må gjøres mange ganger, for eksempel i matte.*

Informant 1: *“Det er veldig gøy å ta med undervisningen ut og... for det skjer noe annet, tenker jeg, når vi er ute og holder på med matte enn når vi sitter med boka foran oss og skal skrive inn i en annen bok... men man får i gang en annen prat om det.”*

Informant 3: *“Jeg tror jo faktisk at de som strever med gangetabellen hadde lært den fortere... hvis de måtte gjøre noe fysisk samtidig som de lærte den, for det viser jo forskning, at når vi er i fysisk aktivitet så lærer vi bedre.”*

5.0 Diskusjon

I kapittelets første del diskuteres resultatene knyttet til relevant teori, før det i andre del reflekteres over studiens styrker og svakheter.

5.1 Resultatdiskusjon

5.1.1 Lærerens kompetanse

Til tross for at lærerne i studien har ulike bakgrunn og ekspertområder, har samtlige omfattende erfaring med friluftsliv, samt friluftslivsfaglig interesse. Dette vises å ha stor betydning for hvordan undervisningen legges opp. Et fellestrekk blant informantene omhandler deres evne til å se muligheter. Dette innebærer den generelle muligheten til å tilrettelegge for undervisning utendørs, i tillegg til å inkludere tverrfaglig undervisning og læreplanens tverrfaglige temaer. Å se muligheter, og å tenke kreativt og utenfor boksen, kan tyde på at informantene evner å tilpasse seg nye situasjoner og å identifisere unntak fra regler. Dette er ifølge Shanteau (1992) sentrale egenskaper innenfor ekspertise. Det kan videre tenkes at lærere som ikke innehar tilsvarende ekspertkompetanse, ikke evner å se de samme mulighetene, noe som kan medføre at friluftslivundervisningen ikke prioriteres i skolehverdagen.

En av informantene trekker samtidig frem at lærerkompetansen i klasserommet bør være til stede i friluftslivundervisningen. Dette i form av å kunne gi tydelige beskjeder og forklaringer, samt å skape trygghet og forutsigbarhet. På den annen side vil det stilles andre krav til lærerens ledelsespraksis utendørs enn inne i klasserommet, da uforutsigbare faktorer som værforhold og uoversiktlige områder vil påvirke undervisningen (Østrem, 2021b). At lærere opplever dette som utfordrende kan tenkelig være en av grunnene til at friluftslivundervisning nedprioriteres. I den forbindelse forekommer et behov for å reflektere over friluftslivets hensikt i kroppsøvfaget (Leirhaug & Arnesen, 2016). Flere av informantene er enige i dette, og ser det som hensiktsmessig å senke kravene for hva som er undervisning i friluftsliv. I tillegg uttrykkes betydningen av å ikke ha for høye forventninger til seg selv som lærer. For lærere uten like stort friluftslivsfaglig engasjement i bagasjen, kan overnevnte punkter særlig tenkes å være meningsfulle. En av informantene fremhever fortrinnsvis det å tørre og gå ut i skogen, samt å begynne i det små med noe en allerede føler seg trygg på.

I forbindelse med lærerrollen i naturen, vektlegges elevenes rolle sentrum av undervisningen. Flere av informantene peker på elevenes medbestemmelse som betydningsfullt for å lykkes med undervisning utendørs. Blant empiriske studier på feltet er elevmedvirkning et aspekt elever verdsetter i forbindelse med friluftslivundervisningen (Abelsen et al., 2018). En av informantene er særlig opptatt av å ta utgangspunkt i elevenes nysgjerrighet, i form av å anerkjenne observasjoner og erfaringer de gjør seg i naturen. Verdien av dette underbygges av Østrem (2021b), som hevder at elevene i større grad vil oppleve friluftslivundervisningen som meningsfull dersom de opplever å bli involvert i prosessen.

Samtidig påvirkes informantenes undervisning av deres holdninger til faget. I tillegg til sosiale interaksjoner, peker Green (2002) på habitus som en faktor som påvirker læreres holdninger og verdier. Disse kan ses på som et resultat av informantenes oppvekst og miljø. I dette utvalget kan informantenes habitus synes å være sentral for hvordan de velger å tilrettelegge og gjennomføre undervisningen. En av informantene beskriver hvordan han bevisst unngår aktiviteten fotball, til tross for hans egen bakgrunn som fotballspiller. Valget begrunnes ut fra at aktiviteten fremhever store forskjeller mellom elevene. Dette viser hvordan informantens idrettslige habitus fungerer som en påvirkningsfaktor for undervisningen.

Forskning viser imidlertid at ballspill og tradisjonelle idrettsaktiviteter dominerer kroppsøvningsundervisningen i stor grad, til fordel for friluftsliv og alternative bevegelsesaktiviteter (Aasland, 2019; Moen et al., 2018; Standal et al., 2020). At friluftsliv nedprioriteres, ses å være paradoksalt av flere årsaker. Friluftsliv som aktivitet kan være med på å fremme inkludering av alle elever, både de som er idrettsaktive på fritiden, og de som ikke er det. En av informantene opplever at ulikheter mellom elever i større grad nedtones i naturaktiviteter, og fremhever dermed friluftsliv som hensiktsmessig sammenlignet med ballaktiviteter. Dette støttes av Moen et al. (2018), som hevder at inkludering av friluftsliv og andre alternative bevegelsesaktiviteter kan gi positive bevegelseserfaringer hos flere enn de idrettsaktive elevene. Å føle seg inkludert og involvert i undervisningen er betydningsfullt for alle elever (Østrem, 2021b). Det kan dermed tenkes at prioritering av friluftslivundervisning kan inkludere et større antall elever, mens nedprioritering på sin side kan føre til at enkelte elever faller utenfor i kroppsøvningsfaget.

5.1.2 Fagfornyelsen

Hvordan informantene tilrettelegger undervisningen i henhold til læreplanen er av varierende grad. Enkelte informanter trekker frem at kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel ikke har hatt stor påvirkning på deres undervisning, men at egen interesse har hatt ytterligere betydning. Det er imidlertid informanter som mener at kjerneelementet har hatt positiv påvirkning, i form av at dette står nedfelt og dermed noe de er forpliktet til å følge. Med uteaktiviteter og naturferdsel som kjerneelement, signaliserer læreplanen at dette er blant kroppsøvningsfagets viktigste innhold (Kunnskapsdepartementet, 2019). På bakgrunn av at studiens informanter allerede praktiserer friluftsliv i stor grad, kan det tenkes at kjerneelementet har større innvirkning på undervisningen til kroppsøvlingslærere som ikke anvender naturen på tilsvarende måte. Mens det tidligere var mulig å velge vekk friluftsliv, er det nå et eget punkt som i større grad er nødvendig å følge for å sikre oppnåelse i tilhørende kompetansemål. Informantene er gjennomgående fornøyde med kompetansemålene som omhandler uteaktiviteter og naturferdsel. Disse trekkes frem som enkle å følge, noe som videre begrunnes ut fra deres egen interesse. Enkelte informanter trekker imidlertid frem kompetansemålet om selvberging i vann som noe utfordrende og uklart, da dette sjelden knyttes til friluftslivundervisning. Av den grunn er det naturlig å tenke at kompetansemålene som oppleves uklare i mindre grad tilrettelegges for i undervisningen, mens andre kompetansemål i større grad inkluderes.

Samtlige informanter ser store muligheter for å inkludere de tre tverrfaglige temaene i undervisningen. Det pekes på flere eksempler på hvordan det tilrettelegges for å lære om bærekraftig utvikling, som ifølge Østrem (2021a) kan synes å være mest sentralt for kompetansemålene knyttet til friluftsliv. Informantene trekker frem sporløs ferdsel, naturvett og allemannsretten, som friluftslivsfaglige kunnskaper elevene bør tilegne seg i løpet av skolegangen. En av informantene var særlig opptatt av å gjøre elevene bevisst på mat, matsvinn og kompostering i økten hvor det ble lagd grønnsakssuppe i skogen. På den måten gjorde han elevene i stand til å reflektere over miljøbevisste og ansvarlige valg, og hvilke konsekvenser disse valgene kan ha, i tråd med hva temaets hensikt skal være (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å inkludere bærekraftig naturferdsel på den måten ses samtidig å kunne inkludere andre skolefag, som i dette tilfellet mat- og helse og naturfag. At elevene oppfatter naturen som verdifull kan være en forutsetning for å kunne etablere et bærekraftig forhold til naturen. Ifølge Lyngstad og Sæther (2021) vil det være av betydning at

elevenes forhold til naturen baseres på personlige erfaringer. I den forbindelse vil det være essensielt å gi elevene positive opplevelser i naturen, slik samtlige informanter er opptatt av.

Knyttet til folkehelse og livsmestring blir samtaler i naturen trukket frem av flere informanter. En av informantene fremhever særlig at samling rundt et bål kan være en anledning til å samtale om utfordrende temaer. Dette samsvarer med studien til Abelsen og Leirhaug (2022), som peker på at sosialisering i naturen verdsettes av elevene, og at det rundt et bål oppstår en annen type samtale enn i et klasserom. Lyngstad og Sæther (2021) trekker på sin side frem hvordan friluftslivsfaglige kunnskaper kan bidra til å oppleve sentrale dimensjoner ved sosial interaksjon, som eksempelvis fellesskap og samhörighet. Det sosiale aspektet vektlegges samtidig som en del av begrunnelsen, når informantene uttrykker et ønske om større plass til friluftsliv i forbindelse med kroppsøvingsundervisningen. De mener friluftsliv og uteaktiviteter kan være en god arena for å bli kjent, bygge relasjoner og skape et godt klasse miljø, noe flere studier viser til (Abelsen & Leirhaug, 2017; Sølvik, 2013). Det kan dermed synes at tilrettelegging for samhandling, trivsel og nærvær i naturen, kan føre til å styrke relasjonen mellom elevene og læreren, samt elevene seg imellom.

En av informantene vektlegger særlig livsmestring i sin undervisning, hvor et sentralt aspekt omhandler å bevisstgjøre elevene på egne tanker og holdninger. I en friluftslivskontekst vil en antakeligvis møte elever som opplever utfordringer knyttet til enkelte oppgaver og situasjoner. I den forbindelse fokuserer informanten på den indre samtalen som foregår når en står i noe som føles ukomfortabelt. Målet er at elevene, ved hjelp av eget tankesett, skal oppleve i hvor stor grad de kan påvirke en situasjon. Å la elevene forstå at de er viktige aktører i eget liv, kan ifølge Bandura (2001) ha en helsefremmende effekt. Med bakgrunn i at friluftsliv i skolesammenheng i stor grad preges av å tilbringe tid sammen med andre, forsøker informanten å bevisstgjøre elevene på hvor mye den enkelte kan påvirke samspillet i en gruppe. Dette kan være gode erfaringer å ta med seg videre i livet, da ulike gruppesammensetninger er noe en alltid vil møte på. Klomsten og Uthus (2020) fant i sin studie at elevene uttrykte en ny eller utvidet forståelse for seg selv, medelever og det sosiale samspillet etter undervisning i psykisk helse. De nevnte aspektene viser hvordan en av informantene implisitt retter søkelyset mot psykisk helse i undervisningen, og understreker samtidig at friluftsliv er en gylden anledning til å gjøre dette. Funn fra studien viser samtidig at andre informanter verdsetter gruppeoppgaver og samarbeid i naturen. Flere knytter dette til

demokrati og medborgerskap, hvor elevene gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel skal lære om samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2019). I økten hvor elevene lagde grønnsakssuppe erfarte elevene at samarbeid, fordeling av ansvar, samt det å ta sin rolle i en gruppe, ble avgjørende for et godt resultat.

5.1.3 Undervisningssituasjon

Ifølge Tordsson (2003) blir friluftslivsfaget sett på som en god arena for læring. Det er i stor grad egnet til å oppfylle mål om menneskelig utvikling, og oppholdelse i naturen gir elevene mulighet til å lære gjennom personlige erfaringer og opplevelser. Informantene i studien synes å ha et variert fokus på læring. Mens enkelte retter fokus mot friluftslivsfaglige kunnskaper, er andre i større grad opptatt av naturens egenverdi og å gi elevene gode opplevelser med å være ute. Ifølge Fasting et al. (2022) kan betydningsfulle opplevelser i naturen være en verdi i seg selv, og noe som kan påvirke elevenes forhold til natur og medmennesker. Ved friluftsliv i nærmiljøet kan elevene få opplevelser av frihet, glede, undring og medbestemmelse, noe som videre kan føre til tilhørighet, forankring og resonans. Samtidig poengterer Leirhaug og Arnesen (2016) at et økt omfang av friluftsliv vil kunne gi gode bidrag til generelle målsettinger i skolen, som demokrati, sosial læring og inkludering. I et slikt perspektiv kan verdien i å være ute oppleves meningsfylt, og gi elevene verdifulle kunnskaper som kan være av betydning senere i livet. På den annen side kan dette gjøre det krevende å oppnå kompetansemålene i læreplanen. I en skolehverdag hvor friluftslivet gis lite plass og innehar et få antall timer, kan det være utfordrende for læreren å bestemme hva som skal prioriteres og vektlegges i undervisningen.

Flere informanter peker på tidsbruk og utstyr som avgjørende for muligheten til å drive friluftslivundervisning. Dersom utstyret ikke er optimalt, og det heller ikke vies nok tid, kan det i større grad være problematisk å gjennomføre undervisningen. Dette samsvarer med studien til Leirhaug og Arnesen (2016), hvor lærere uttrykker utfordringer rundt kompetansemålene som omhandler friluftsliv i læreplanen. Det oppleves at læreplanen setter krav som er vanskelig å innfri, tilsynelatende på grunn av tid og organisatoriske rammer. En mulig løsning for å inkludere kompetansemålene og sikre optimal friluftslivundervisning, kan være å legge til rette for tverrfaglig undervisning (Jordet, 2007). På den måten kan kompetansemålene nås, samtidig som det stjeles lite tid fra andre fag. Blant samtlige informanter ses dette å være noe som praktiseres i egen undervisning. De mener mulighetene

er mange, og fastslår at friluftslivundervisning i stor grad kan knyttes til tverrfaglighet.

Imidlertid peker flere av informantene på skolens personale og kollegaers holdninger til faget som en påvirkningsfaktor når det gjelder tilrettelegging av undervisning. Enkelte trekker frem at det er enklere å drive friluftslivundervisning dersom en jobber sammen med andre som deler samme interesse. Dette støttes av Brattenborg og Engebretsen (2013), som påpeker at det ved tverrfaglig undervisning og samarbeid på tvers av fag, er avgjørende at kollegaer og andre lærere ser viktigheten av at elevene får være i aktivitet og bevegelse utendørs. Dersom lærerne som skal samarbeide har ulikt syn på dette, kan det oppstå uenigheter med tanke på tilrettelegging og gjennomføring. Eksempelvis forteller en informant hvordan hun i forbindelse med periodevis utendørs undervisning fikk beskjed om at hun var for mye ute med elevene, og at det ble gjennomført morsomme ting fremfor å bedrive faglige aktiviteter. Slike holdninger kan tyde på at enkelte lærere ikke ser verdien av aktivitet og bevegelse utendørs, noe som kan gjøre det utfordrende å samarbeide på tvers av fag, og følgelig drive tverrfaglig undervisning i friluftsliv.

I tråd med læreplanens fokus på trygg ferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2019), er elevenes sikkerhet noe informantene tar hensyn til i friluftslivundervisningen. I den forbindelse nevnes vurdering av sikkerhet ved ferdsel på is, trygghet gjennom bruk av kart, samt nøye planlegging for å unngå uheldige hendelser. Å utarbeide gode rutiner og planer for utendørs undervisning anses svært verdifullt ifølge Jakobsen og Pulli (2021). Til tross for sikkerhetsaspektet er informantene opptatt av at elevene skal få lov til å prøve og feile. De mener at å la elevene forsøke å tenne bål, spikke med kniv og velge riktig bekledning er en del av læring i friluftsliv. Dette perspektivet ses igjen hos Boyes og O'hare (2003), som hevder at balanse mellom sikkerhet og risiko er hensiktsmessig for å gi elevene givende opplevelser i naturen. Samtidig kan læring gjennom erfaring og utforsking være betydningsfullt for elevenes læringsutbytte (Olsen et al., 2021; Vikene et al., 2016). Dersom elevene eksempelvis erfarer at de ikke har kledd seg riktig etter været, og dermed opplever ubehag, er dette noe de sannsynligvis husker i ettertid og lærer å gjøre annerledes ved en senere anledning. Dette kan ses i sammenheng med Lave og Wengers (1991) perspektiv på situert læringsteori, som omhandler at læring finner sted i en bestemt situasjon. Dette medfører at de kunnskaper og ferdigheter elevene tilegner seg blir situert til den konteksten de ble lært i. I denne måten å forstå læring på står sosiokulturelt fellesskap sentralt, hvor

læringsprosessen kan oppstå uten undervisning fra de mer erfarne (Vikene et al., 2016; Østrem, 2021b). På den måten vil elevene kunne utvikle selvstendig kompetanse, og samtidig knytte læring til den friluftslivsfaglige konteksten. Slik kan det tenkes at erfaringene elevene tilegner seg er noe de drar nytte av videre. I lys av Deweys perspektiv på erfaringsbasert læring, ses det betydningsfullt å lære gjennom handlinger og refleksjoner, som videre omdannes til erfaring (Imsen, 2014). En av informantene fremhever videre hvordan handlingsrom og tillit kan føre til økt trivsel, og opplever at elevene verdsetter å ikke være bundet av regler. Videre kan elevenes følelse av å utvikle selvstendig kunnskap og kompetanse sannsynligvis føre til mestring, noe som kan gi elevene gode opplevelser knyttet til friluftsliv på sikt.

I tråd med fagfornyelsens fokus på nærmiljøfriluftsliv (Østrem 2021a), ser alle informantene på skolens nærmiljø som svært betydningsfullt. At samtlige skoler har tilgang til skog, sjø og natur i umiddelbar nærhet kan ha hatt betydning for resultatene. Dersom skolene hadde befunnet seg på steder hvor tilgang til natur var fraværende, er det naturlig å tenke at muligheten til å drive friluftslivundervisning i større grad ville vært utfordrende. Dette på bakgrunn av tidsbruk, organisering og tilrettelegging. Samtidig kan det tenkes at det ved en skole som ligger i nærhet til natur, er ansatte som verdsetter og ser verdien i å ta i bruk naturen og nærmiljøet. På den måten oppstår det en kultur for å være utendørs, noe som gjør det enklere å tilrettelegge for friluftslivundervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Green, 2002). På den annen side kan det argumenteres for at denne gruppen informanter hadde sett muligheter og løsninger til å inkludere friluftsliv i undervisningen uavhengig av beliggenhet, på bakgrunn av deres ekspertkompetanse og interesser. Blant informantene er det likevel enighet om at nærmiljøets muligheter gjør det betydelig enklere å ta med elevene ut.

5.2 Metodisk diskusjon

En utfordring ved validering av kvalitative undersøkelser rettes ifølge Jordet (2007) mot at målemetodene er subjektive, og at forskeren er inkludert i hele prosessen. Forskerens subjektivitet og forforståelse har innvirkning på datainnsamlingen, samt hvordan materialet blir analysert, og dermed hvilke resultater som oppstår. Som følge av at forskere medbringer ulik forforståelse og teoretisk utgangspunkt inn i intervjuprosessen, er det sannsynlig å tenke at andre forskere ville respondert annerledes på svarene fra informantene, og at samtalen kunne blitt ledet i ulike retninger avhengig av deres forforståelse. Dessuten er det grunnlag for å hevde at andre hendelser under en observasjon hadde blitt vektlagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å redegjøre for prosessen, i form av å belyse datamaterialet opp mot egen tolkning og teoretisk forankring, kan imidlertid reliabilitet i en kvalitativ studie oppnås. Å synliggjøre og redegjøre for egen forforståelse er dermed videreført i denne studien, noe som er med på å øke forskningsprosjektets troverdighet (Aubert, 2017).

På bakgrunn av studiens fenomenologiske tilnærming, er informantenes forståelser og fortolkninger av temaene vektlagt. I den forbindelse hevder Postholm & Jacobsen (2018) at generalisering vil være utfordrende, da andre informanter muligens ville hatt andre oppfatninger. Studiens strategiske utvalg påvirker videre muligheten til å generalisere, da resultatene ikke kan representere andre enn den spesifikke gruppen informanter. Samlet sett kan det derfor ikke slås fast at resultatene hadde blitt de samme, dersom studien hadde blitt gjennomført på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Imidlertid er ikke generaliserbarhet et mål med denne studien. Problemstillingen og derav metodevalg krever at en må gå i dybden for å undersøke, og det ville derfor vært tidkrevende å inkludere flere informanter. Videre hadde det vært lite hensiktsmessig med et tilfeldig utvalg, da en ikke kunne kontrollert om informantene hadde oppfylt kriterier for deltakelse.

Til tross for at utvalget i studien er en homogen gruppe, forekommer ulikheter når det gjelder erfaring og bakgrunn. Spredning i alder fører videre til variasjon i arbeidserfaring fra læreryrket. Særlig peker en av informantene seg ut gjennom ung alder og kort fartstid som lærer. En kan dermed stille seg kritisk til om vedkommende innehar ekspertkompetanse på lik linje som resten av utvalget. Weiss og Shanteau (2014) påpeker imidlertid at ekspertise kan avhenge av mer enn lang erfaring, og hevder at medfødte evner kan være en påvirkningsfaktor. Til tross for relativt kort tid i skolen uttrykker informanten et stort

engasjement for temaet, og innehar svært reflekterte tanker rundt friluftslivundervisning i skolen. Dette kan tenkelig begrunnes ut fra informantens dype interesse og erfaring med fokusområdet, også utenfor skolesammenheng. To av informantene arbeider som leirskolelærere på intervjutidspunktet. De har imidlertid omfattende erfaring med undervisning i skolen fra tidligere, samtidig som de driver relevant friluftslivsfaglig undervisning gjennom leirskole. Dette kan ha vært av betydning for resultatene. Det kan tenkes at et mer homogent utvalg med tilnærmet lik alder og bakgrunn kunne gitt andre funn, i form av mindre nyanserte perspektiver og syn. Rettes blikket mot studiens problemstilling, kan imidlertid spredning i alder og erfaring anses som positivt, forutsatt at en ekspertkompetanse ligger til grunn. Med bakgrunn i prosjektets hensikt om å belyse hvordan friluftslivundervisning kan gjennomføres på en gunstig måte, kan perspektiver fra lærere med ulik erfaringsbakgrunn være verdifullt.

Postholm og Jacobsen (2018) peker på at menneskets naturlige atferdsendring ved observasjon. Dette kan medføre at observasjonene som gjennomføres ikke alltid gir et korrekt bilde av virkeligheten. Forskernes observatørrolle ble valgt på bakgrunn av at dataene som ble samlet inn skulle gi et mest mulig realistisk bilde av situasjonene slik de utspilte seg. Det skulle ikke føles ubehagelig for de som ble observert, og det var derfor nødvendig å delta i det sosiale samspillet som en del av gruppen. Samtidig ble det forsøkt å opptre nøytralt så langt det lot seg gjøre, for å unngå å påvirke dynamikken i for stor grad. Det var lite som tilsa at lærer eller elevgruppe endret atferd da forskerne var til stede, noe som tenkelig kan skyldes den valgte rollen.

At det i denne studien er anvendt flere metodiske redskaper i datainnsamlingen kan synes å være en styrke, noe som understrekes av Meijer et al. (2002). Til tross for at det ble gjennomført fire observasjonsøkter fremfor seks, ses observasjonene likevel å være et betydningsfullt supplement til intervjuene. På den måten fikk forskerne en større forståelse av området som ble undersøkt, noe som kan ses å være avgjørende da dette var første gang en slik datainnsamling ble gjennomført. Videre ble det i intervjuprosessen forsøkt å skape en trygg atmosfære, noe som kan styrke studiens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble i forkant reflektert over hvor gjennomføring av intervjuene skulle foregå. At intervjuene fant sted på informantens arbeidsplass eller i eget hjem kan tenkelig ha hatt en positiv effekt, da informantene befant seg i trygge omgivelser. Eventuell nervøsitet i begynnelsen av

intervjuene forsvant underveis, og informantene opplevdes som trygge og villige til å dele sine kunnskaper og erfaringer.

En av svakhetene ved studien knyttes samtidig til forskernes uerfarenhet og mangel på erfaring med forskningsintervju og analysearbeid. I forkant av prosessen kunne det med fordel vært gjort et dypere dykk i teori om kvalitativt intervju. Dette for å sikre at informantene besvarte det som var essensielt, og for å i større grad kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål underveis. I etterkant er det videre gjort erfaringer som tilsier at intervjuguiden kunne vært mer tilspisset. At intervjuguiden omfavner et relativt bredt område innenfor forskningsfeltet medførte utfordringer knyttet til tidsbruk, ved at intervjuene tok lenger tid enn antatt. Alle spørsmålene i intervjuguiden ble av den grunn ikke besvart av samtlige informanter. Samtidig resulterte dette i at det i analysearbeidet måtte tas hensyn til en mengde funn. At det i analyseprosessen ble fulgt en steg-for-steg-modell (Braun & Clarke, 2006) var likevel til stor hjelp, og bidro til å styrke kvaliteten på analysearbeidet.

6.0 Konklusjon

Kroppsøvlingslærere med ekspertkompetanse i friluftsliv evner å se muligheter og tenke tverrfaglig, noe som kan ses å være nøkkelfaktorer i deres undervisningspraksis på mellomtrinnet. Informantene er opptatt av elevenes tilegnelse av kunnskap og læring i naturen, men vektlegger ulike perspektiver. Friluftslivsfaglige kunnskaper som bålttenning, knivspikking og bekledning anses blant flere som verdifullt. Dette skal imidlertid ikke overskygge naturens egenverdi og elevenes egen utforskning. Videre vektlegges det sosiale aspektet, samt trygg og bærekraftig ferdsel. Til tross for at sikkerhet hensyntas, er informantene opptatt av å gi elevene rom for prøving og feiling, da dette ses på som betydningsfullt for elevenes opplevelser og læring i naturen.

Lærerens undervisningspraksis ses i stor grad å henge sammen med deres bakgrunn og erfaring. Informantenes ekspertområder og friluftslivsfaglig interesse bidrar til at friluftslivundervisning forekommer naturlig, og dermed prioriteres i skolehverdagen. Hva gjelder læreplanen synes denne å ha innvirkning på undervisningen i ulik grad. Informantene er gjennomgående fornøyde med kompetansemålene, til tross for at enkelte mål oppleves uklare. Samtidig anses kjerneelementet å være et positivt tilskudd blant enkelte informanter, mens det hos andre ikke har hatt særlig påvirkning på undervisningen. Imidlertid ser samtlige informanter store muligheter til å inkludere de tre tverrfaglige temaene i sammenheng med friluftslivundervisning. Informantene eniges om at kroppsøvlingsfagets tidsaspekt kan være utfordrende for praktiseringen av friluftsliv. I den forbindelse fremheves evnen til å se muligheter og inkludere tverrfaglighet. Skolens beliggenhet, nærmiljø og kollegium trekkes videre frem som påvirkende faktorer på lærerens utøvende praksis.

Avslutningsvis kan det trekkes slutninger om at å inkludere tverrfaglighet, anvende nærmiljøet og rette oppmerksomheten mot mulighetene som er tilgjengelig, kan være et godt utgangspunkt for å praktisere friluftslivundervisning på en gunstig måte i henhold til gjeldende rammer.

6.1 Videre perspektiv

Arbeid med dette prosjektet har gitt oss erfaring som forskere. Vi har i denne studien konstatert at en styrke hos informantene er å se muligheter, og at deres bakgrunn har påvirkning på undervisningspraksisen. Det kunne videre vært interessant å undersøke et tilfeldig utvalg, og hvordan kroppsøvingslærere uten ekspertkompetanse forholder seg til Kunnskapsløftet 2020, og dets fokus på friluftsliv og uteaktiviteter. Gjennom arbeidet med oppgaven har vi samtidig sett på skolens ansatte som en rammefaktor av betydning for hvordan praktiseringen av friluftsliv i skolehverdagen foregår. I den forbindelse kunne det vært interessant å undersøke nærmere hvordan skoleledelsen legger til rette for at friluftslivundervisning skal forekomme i skolen. Med bakgrunn i at det foreligger lite forskning på friluftsliv etter innføring av den nye læreplanen, anser vi dette som et område det vil være formålstjenlig å undersøke i videre forskning.

Referanseliste

- Aasland, E. (2019). Konstitueringen av "kroppsoving". *En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. (Doktorgradsavhandling). OsloMet – storbyuniversitetet, Oslo.
- Abelsen, K., Arnesen, T. E. & Leirhaug, P. E. (2018). Friluftsliv i morgendagens skole - lite nytt under solen? I Rapport fra konferansen Forskning i Friluft 2018 (s. 31-51). Oslo: Norsk Friluftsliv.
- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole - en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Art and Sports Education*, 1, 18-31. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2022). Dedikerte lærere med bål på timeplanen i videregående skole. *Journal for Research in Art and Sports Education*, 6(1), 21-36. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3081>
- Aubert, V. (2017). Hva er metode? I O. Dalland, *Metode og oppgaveskriving* (6. utg., s. 51-61). Gyldendal Akademisk.
- Backman, E. (2011). Friluftsliv: a contribution to equity and democracy in Swedish Physical Education? - An analysis of codes in Swedish Physical Education curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 269-288. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.500680>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory. An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bjelland, M., & Klepp, K.-I. (2000.). *Skolemåltidet og fysisk aktivitet i grunnskolen. En undersøkelse om endringer og tiltak i skolemåltidsordningen foretatt siden skoleåret 1996/1997 og tilrettelegging for fysisk aktivitet blant landets grunnskoler.*: Institutt for ernæringsforskning. Universitetet i Oslo.
- Boyes, M. A., & O'Hare, D. (2003). Between safety and risk: A model for outdoor adventure decision making. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 3(1), 63-76. <https://doi.org/10.1080/14729670385200251>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsovingsdidaktikk*. (3. utg).

Cappelen Damm Akademisk.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Breivik, G. (1978). To tradisjoner i norsk friluftsliv. I G. Breivik og H. Løvmo (Red.), *Friluftsliv fra Fridtjof Nansen til våre dager*. Oslo: Universitetsforlaget

Collins, L. & Collins, D. (2013). Decision Making and Risk Management in Adventure Sports Coaching. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 65(1), 72-82. <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.727373>

Dahl, L., Moe, V. F. & Standal, Ø. F. (2017). På tur med det uforutsette: Refleksjoner om sikkerhet hos friluftslivslærere på videregående skole. *Nordic Studies in Education*, 37(3-4), 201-216. <https://doi.org/10.18261/issn1891-5949-2017-03-04-06>

Fasting, M. L., Høyem, J. & Bischoff, A. (2022). Barndommens landskap. En studie av unge voksnes minner i møte med barndommens nærnatur. *Journal for Research in Art and Sports Education*, 6(1), 92-107. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3017>

Green, K. (2002) Physical Education Teachers in their Figurations: A Sociological Analysis of Everyday 'Philosophies'. *Sport, Education and Society*, 7(1), 65-83. <https://doi.org/10.1080/13573320120113585>

Haslestad, K. (2002). På leting etter friluftsliv i grunnskolens læreplaner: Ser vi en utvikling fra vage anbefalinger til klare føringer? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 86(4), 251-262. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-04-02>

Horgen, A (2001). *Norsk friluftsliv* [Figur]. <http://www.naturliv.no/andre/Friluftslivsdef.pdf>

Horgen, A. & Christoffersen, F. (2019). Helse, miljø og sikkerhet i profesjonsrettet friluftsliv og naturbasert reiseliv. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (s. 138-165). Cappelen Damm Akademisk.

Høyem, J. (2016). Å grave kantgrop med Aristoteles: En beskrivelse av praktisk kunnskap i friluftslivsfag. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem. *Ute!: Friluftsliv - Pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 27-45). Fagbokforlaget.

- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jakobsen, A. M. & Pulli, K. K. (2021). Sikkerhet i nærmiljøfriluftsliv. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 274-297). Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, R. M. & Neegaard, H. (2021). Skole i byen: Det urbane friluftslivet. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 250-273). Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2007). "Nærmiljøet som klasserom": En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). <http://hdl.handle.net/11250/132008>
- Klima- og miljøverndepartementet (2018). *Handlingsplan for friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Hentet 27. april 2022 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce805bbda07b40d184115b512d1c0de0/t-1564.pdf>
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling: En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 122-139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metoder i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-190). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 13-42). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/kro1-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som

- forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- 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. *Ute!: Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129-152). Fagbokforlaget.
- Leirhaug, P. E., Grøteide, H., Høyem, H. & Abelsen, K. (2020). Naturopplevingar, miljøbevissthet og livsmeistring i vidaregåande skule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 226-240. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>
- Lyngstad, I. & Sæther, E. (2021). The concept of “friluftsliv literacy” in relation to physical literacy in physical education pedagogies. *Sport, Education and Society*, 26(5), 514-526. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1762073>
- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning: Forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskrift for Den norske legeforening* 122(25), 2468-2472.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795-805.
<https://doi.org/10.1177/1403494812465030>
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: An attempt to increase internal validity. *International Journal of Methodology Quality and quantity*, 36(2), 145-167.
- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18->

20152016/id2479100/

- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (Oppdragsrapport 1-2018). <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Moran, D. (2005). *Edmund Husserl: Founder of Phenomenology*. Polity Press.
- Olsen, S. R., Østrem, K. & Øvrevik, G. (2019). Friluftsliv. I G. Øvrevik (Red.), *Aktivitetstlære i kroppsøving* (s. 403-439). Cappelen Damm Akademisk.
- Omahen, D. A. (2009). The 10,000-hour rule and residency training. *Canadian Medical Association Journal*, 180(12), 1272. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/10-000-hour-rule-residency-training/docview/204829935/se-2>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Shanteau, J. (1988). Psychological characteristics and strategies of expert decision makers. *Acta Psychologica*, 68(1-3), 203-215. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(88\)90056-X](https://doi.org/10.1016/0001-6918(88)90056-X)
- Shanteau, J. (1992). Competence in experts: The role of task characteristics. *Organizational behavior and human decision processes*, 53(2), 252-266. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(92\)90064-E](https://doi.org/10.1016/0749-5978(92)90064-E)
- Skår, M. (2009). Min, din og vår friluftslivshistorie: Hva har forskningsmetoder å si for produksjonen av kunnskap om friluftsliv? *Norsk antropologisk tidsskrift* 20(3), 167-178. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2898-2009-03-03>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? Ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51. <https://hdl.handle.net/11250/2679669>
- Stenqvist, T. B. & Øvrevik, G. (2021). Skole ved kysten. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 148-187). Cappelen Damm Akademisk.
- Sølvik, R. M. (2013). *Friluftsliv som sosialt læringslandskap for ungdom i risiko: Eit fenomenologisk-inspirert kasusstudium* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo).

DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-45756>

- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. I C. Willig & W. Stainton-Rogers (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (2. utg., s. 17-37).
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). Observasjon. I O. Dalland, *Metode og oppgaveskriving* (6. utg., s. 95-120). Gyldendal Akademisk.
- Tordsson, B. (2003). *Å svare på naturens åpne tiltale: en undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv på 1900-tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen* (Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole).
- Tronstad, I. M. & Lyngstad, I. K. (2022). "... for eg skal ha eit godt lag": Friluftslivslærarar si organisering av klassen på tur. *Journal for Research in Art and Sports Education*, 6(1), 4-20. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3007>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 9. juni). Hva er tverrfaglige temaer? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Vikene, O. L., Vereide, V. & Hallandvik, L. (2016). Ledelse og læring i friluftsliv. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem. *Ute!: Friluftsliv - Pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 107-128). Fagbokforlaget.
- Weiss, D. & Shanteau, J. (2014). Who's the Best?: A Relativistic View of Expertise. *Applied Cognitive Psychology*, 28(4), 447-457. <https://doi.org/10.1002/acp.3015>
- Østrem, K. (2021a). Innledning. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 13-21). Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, K. (2021b). Sentrale pedagogiske perspektiver i nærmiljøfriluftsliv. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 22-43). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informert samtykke

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Eksempel transkribert intervju

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

NSD MELLEMSSKO FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER Norsk · Ida Maael ·

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel
Frittidsaktivitetsundervisning i kroppøving på mellomtrinnet

Referansenummer
708035

Registrert
09.09.2021 av Eline Minge Jansen - elinj17@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for folkehelse, idrett og ernæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/væileder eller stipendiat)
Ketil Østrem ketil.ostrem@uia.no, tlf: 90689860

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Eline Jansen, elinmjansen@gmail.com, tlf: 99465684

Prosjektperiode
06.09.2021 - 31.05.2022

Status
10.09.2021 - Vurdert

Vurdering (1)
10.09.2021 - Vurdert
Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT
Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Datainnstillingen må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER
NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:
· lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1.a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
· formålsbegrensning (art. 5.1.b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
· dataminimering (art. 5.1.c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
· lagringsbegrensning (art. 5.1.e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER
Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).
NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til formog innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personvern/geneser/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i intervju i forskningsprosjektet «friluftslivundervisning i kroppsøvfingsfaget på mellomtrinnet»

Kjære deltaker!

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor vi ønsker å få mer kunnskap om friluftslivundervisning i skolen. I dette forskningsprosjektet vil vi undersøke hvordan kroppsøvfingslærere med ekspertkompetanse i friluftsliv, underviser og tilrettelegger for læring på mellomtrinnet i henhold til dagens læreplan. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å kartlegge hvordan friluftslivundervisning i kroppsøvfingsfaget kan gjennomføres på best mulig måte. Dette i henhold til at friluftsliv uttrykt gjennom kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel er en sentral dimensjon i faget. Vi har utifra dette en utvidet intensjon om at resultatene fra studien kan bidra til økt kunnskap om friluftslivundervisning for både fremtidige og nåværende kroppsøvfingslærere. Publisering av opplysninger vil finne sted i en masteroppgave i kroppsøving ved Universitetet i Agder.

Hvem er ansvarlige for prosjektet?

Faglig ansvarlig for prosjektet er førstelektor Ketil Østrem og professor Elling Tufte Bere ved Universitetet i Agder. Masterstudentene i kroppsøving, Ida Mæsel og Eline Jansen, er ansvarlige for gjennomføringen av kartlegging og behandling av informasjonen som kommer inn.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgte kroppsøvfingslærere på mellomtrinnet i Kristiansand-området er spurt om å delta i prosjektet. Bakgrunnen for at du er valgt er at du har omfattende erfaring og kompetanse innenfor friluftslivsfaglig undervisning. Du er kontaktet basert på nettverket til de to faglige ansvarlige for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Data samles inn gjennom intervjuer og observasjon. Intervjuet vil være semi-strukturert, og vare i ca. 20-30 minutter. Intervjuene ønskes gjennomført i løpet av oktober/november, og vi er fleksible når det kommer til tidspunkt. I forkant av intervjuet, er det også ønskelig å observere én undervisningsøkt i kroppsøving hvor friluftsliv inngår. Dersom observasjon av undervisning av ulike grunner ikke er gjennomførbart, vil datainnsamlingen kun bestå av intervju. Opptak av intervjuet vil foregå ved bruk av båndopptaker, og vil bli transkribert og anonymisert. Disse vil til enhver tid bli oppbevart i all sikkerhet, og i tråd med NSDs retningslinjer. Intervjuet vil ved prosjektslutt 31.05.2022 bli slettet. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og du vil ikke bli identifisert i formidling av resultatene.

Det er frivillig å delta i studien

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

Ditt personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun faglig ansvarlige for prosjektet, Ketil Østrem og Elling Tufte Bere, og masterstudentene som vil ha tilgang til informasjonen.

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Spørsmål til deltakelsen?

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Ketil Østrem (ketil.ostrem@uia.no/90689860). Ida Mæsel (ida.masel@hotmail.com/97063380) og Eline Jansen (elinemjansen@gmail.com/99465684) kan også kontaktes for spørsmål. Personvernombudet ved UiA: Johanne Warberg Lavold (johanne.lavold@uia.no / 38141328)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med: Norsk senter for forskningsdata (personverntjenester@nsd.no eller 53 21 15 00).

Med vennlig hilsen

Eline Jansen og Ida Mæsel

Masterstudenter i kroppsøving
Universitetet i Agder

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i undersøkelsen, og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Informantens bakgrunn

- Fortell om deg selv og din bakgrunn som kroppsøvlingslærer.
- Hva vil du si er dine “ekspertområder” i nærnaturen/nærmiljøfriluftslivet?

Tidsbruk

- Vårt inntrykk er at mange lærere ikke prioriterer friluftsliv i kroppsøving på grunn av manglende tid eller kompetanse. Hva er dine tanker rundt det?
- Mener du kroppsøvlingsfaget krever mer enn andre fag (mtp. tid og organisering)? Hvis ja, på hvilken måte?

Fagfornyelsen

- I den nye læreplanen har “Uteaktiviteter og naturferdsel” blitt et kjerneelement i kroppsøvlingsfaget. Har dette gjort at du legger mer vekt på friluftslivundervisning nå sammenlignet med tidligere?
- Hvilke muligheter ser du for å trekke inn læreplanens tre tverrfaglige temaer i friluftslivundervisningen? Vi tenker da på bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring.

Nærmiljøfriluftslivundervisning

- Hvilke muligheter finnes til friluftslivundervisning i skolens nærmiljø?
- Hvordan tas dette hensyn til i planlegging/gjennomføring av undervisningen?

Læring

- Hva ser du på som det viktigste elevene bør lære i friluftsliv?
- Hvordan tilrettelegger du for læring i friluftslivundervisningen?
- Hvordan vurderer du kompetansemålene tilknyttet kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel? Er de konkrete og forståelige? Begrensede eller for romslig formulert?

Tverrfaglighet

- Legges det opp til læring i andre fag i forbindelse med friluftslivundervisningen? Hvis ja, på hvilken måte?

Annet

- Hvordan skal man utnytte læringspotensialet i friluftsliv på best mulig måte i skolen?
- Hva skulle du ønske du visste da du var nyutdannet?
- Hva mener du kjennetegner en god lærer i friluftsliv?

Vedlegg 4: Eksempel transkribert intervju

Intervju 4

- Navn på lærere, elever og steder er byttet ut med (lærer), (elev) og (sted)
- Intervjuer: vanlig skrift
- Informant: *kursiv skrift*

Kan ikke du bare starte med å fortelle litt om deg selv og hva slags bakgrunn du har som kroppsøvlingslærer?

Ja. 34 år, bodd i (sted) i femten år. Vokst opp uten å ha vært i skogen i det hele tatt når jeg var liten. Men har vært veldig aktiv håndballspiller, og gikk på toppidrett, og ble skadet og måtte legge det på hylla. Også.. Men jeg har alltid vært veldig glad i fysisk aktivitet, så jeg har jo hatt veldig.. Altså, det er veldig mange gymlærere her på bygget, så når du faktisk får ha gym, så er det litt sånn "Yes, jeg fikk det".

Oi, ja, ikke sant!

Så.. Jeg fikk jo ikke ha gym i år. Men jeg har jo hatt gym de siste fem-seks årene hvertfall. Nå har jeg fysiken i år, fordi femte og sjette klasse har en time i uka med fysisk aktivitet. Ja.. Så har jeg jo femti studiepoeng i kroppsøvlingsrelaterte emner. Holder på med de siste ti nå.

Åja!

..Med idrett og bærekraft på idrettshøgskolen. Det er jo fag som interesserer meg veldig. Jeg synes det er veldig viktig med fysisk aktivitet og har mye fysisk aktivitet i mine vanlige skoletimer og. Og har avbrekk med dans eller lek eller, ja. Jeg synes jo det at når vi selv som voksne synes det er vanskelig å sitte i ro i en time, for vi har seksti minutters økter her, så krever vi at tiåringer skal sitte i ro i seksti minutter. Det er..

Det er lenge.

Det er kjempelenge, og det er lite effektivt. Og det er jo så unaturlig. Det er jo ingen som sitter i en time når de er barn. Så jeg prøver å få inn det jeg kan av stort og smått. Ja.. fordi jeg synes det er veldig viktig.

Mhm. Hvor lenge.. du hadde jobbet i skolen i..?

Dette er mitt tiende år.

Tiende år! Ja. Begynner jo å bli noen år da.

Hehe. Jeg føler jo fortsatt jeg er liksom, tjuefem. Men jeg er ikke det lenger.

Vi har jo litt fokus på nærmiljø og friluftsliv da, i vår oppgave. Hvis du skulle velge ut et område innenfor friluftsliv som du er.. synes du er god på, da. Hva vil du trekke frem da?

Nå spør du godt. Egentlig å organisere turer. Å få.. ja, planlegge turer og få de gjennomført. Og ha litt aktiviteter på lur. Jeg ser frilek er veldig viktig på tur, men det er grenser på hvor lenge det kan være frilek. Også har jeg jo også seksti studiepoeng i mat og helse. Så jeg synes jo det er veldig gøy og ut å lage mat. Og gjerne blanding av ta med ting, holdt jeg på å si, og gjerne å finne ting i naturen en kan spise eller.. ja.

Mhm.

Jeg er ikke sånn supergod på å finne spiselige ting, men jeg synes jo det er veldig interessant å utforske litt og.. Men det kan være ganske enkelt. Jeg husker selv vi lagde, fisket ørret på leirskole og fant sånne einebær og einebærblader og la i fisken for å få krydder på smaken. Altså sånn, det trenger ikke være mer komplisert enn det.

Ja, ikke sant.

Så det å ha måltid ute synes jeg er viktig og gøy.

Mhm. Er det noe du har gjort mye med elever?

Ikke med disse.

Nei.

Men når det var korona så var jeg ute hver dag med mine elever. Hadde uteskole hver dag. Vi fikk jo ikke møte i klasserommet, så vi møttes på andre siden av (sted). Møttes hver morgen, eller når skolen kom tilbake igjen, da. Det var jo oppfordret til å være mest mulig ute. Og da..

Ja. Var det syvende klasse?

Ja. Ja, de som går i niende nå.

Ja, mhm.

Og da gikk vi turer. Altså, jeg forhørte meg med.. jeg synes det er veldig gøy med historie. Så jeg forhørte meg litt med besteforeldre og sånt, og gikk noen turer mot (sted), som vi ikke har gått med skolen før. Fant nye plasser med skyttergraver og litt sånt, og fikk se litt historisk. Vi var videre den veien, altså videre fra der vi var i dag, og hadde orientering. Elevene gikk ut

på orientering selv, og vi hadde liksom et fast møtested, at innen da så skal dere komme her, og da skulle de ta bilder på hvert sted de var. Å se om alle fant det samme på de stedene.

Ja, ikke sant.

Det var ganske varierende hva slags bilder som kom tilbake på de forskjellige postene.

Ja, det tror jeg på.

Men da var det, da var det veldig viktig for meg å ta mest mulig fag ut. Og det.. Jeg tror det var lettere for de å komme tilbake enn de som egentlig bare satt inne i klasserommet. Det eneste de hadde her på skolen var engelsk og kunst og håndverk. Eller så var vi ute fra trettende mai og ut skoleåret.

Oi, det er jo veldig lenge. Det er mye ute. Og bra.

Og det var varierende, med at vi bare var ute, til at vi var på tur og lagde mat ute eller bare spiste nistepakka ute. Jeg tror det der med måltid er ganske viktig, for det samler veldig mange og..

Ja.

..alle kan delta på en måte.

Det blir jo veldig sånn sosialt samspill og.

Ja. Og det er vel så viktig som det faglige, spesielt når en har opplevd lockdown og..

Ja. Ikke sant.

Så tror jeg det sosiale og det.. trivselen har så mye mer å si for at du kan ta imot læring i det hele tatt. Så.. ja.

Mhm. Også har jo vi et.. vi har et inntrykk av at mange lærere ikke prioriterer friluftsliv da, i kroppsøving. Kanskje på grunn av manglende tid eller kompetanse. Har du noen tanker rundt det?

Helt enig. Hehe. Jeg synes jo.. Jeg har jo tatt disse barn- og bevegelseskursene på UiA. Med (lærer) og (lærer), som har hatt de. Og jeg synes de kursene der, det er sånn, det er så enkelt og det er noe alle burde hatt. For det ene.. etter det ene kurset jeg hadde hatt så fikk jeg en hel planleggingsdag av rektor, der jeg tok med hele personalet ut, samme leirsted som vi var. Og der lagde vi wok, og.. Vi hadde fire forskjellige retter og vi hadde popcorn og..

Oi!

Jeg viste de at det trenger ikke være veldig vanskelig. Og du trenger ikke gå veldig langt. Og jeg fikk handle inn bålpanne og masse utstyr. Men det er jo ingen som bruker det.

Nei.. Det er så synd.

Og.. jeg fikk til og med beskjed at når jeg tok med elevene så mye ut, så fikk jeg beskjed om at jeg gjorde for mye gøy med elevene. Og da er det jo folk som har reagert på at..

Nei, det er jo..

Fordi jeg.. Jeg gjorde jo bare det jeg fikk beskjed om, jeg tok med skole ut.

Ja, det går jo. Det er jo helt lov det. Det bør jo være det.

Ja, du kan gjøre alt ute som du kan gjøre inne. Og da fikk jeg beskjed om at jeg gjorde for mye gøy med elevene i stedet for skole.

Kan jeg spørre av hvem? Eller..

Det er ikke, det var ikke rektor sin mening, men han videreformidlet beskjeden.

Okei. Så kanskje fra andre ansatte da, typisk?

Antar det.

Men.. Det er jo veldig.. Det er dumt at det er sånn. Det er jo veldig ukultur, på en måte.

Så.. Og da tenker jeg litt sånn, for det første at okei hvis du synes det så kan du egentlig holde det for deg selv.

Ja.

Også tenker jeg at det handler kanskje om sjalusi for at de ikke har idèen selv da.

Ja. Og kanskje også manglende kompetanse. At de rett og slett ikke vet bedre, og tror at det..

Ja. For sånn som bare enkelt i dag, når de hadde konglemesterskap og hoderegning. De får jo ikke den hoderegningen her inne, for her sitter de med chromebook og bøker og altså.. De må jo bruke hodet på en helt annen måte der ute. Og det er figurer. Jeg prøver å få inn at de skal stå i en sirkel, og de klarer ikke å finne en sirkel. De lager trekant, de skal stå to meter

fra. Altså, det er masse begreper som de plutselig får brukt praktisk. Og de.. du får jo overført verdien av hvorfor de må kunne de andre tingene.

Mhm, absolutt.

Så.. jeg mener jo at veldig mye mer skole skulle vært ute. Og de lærer ting på en helt annen måte.

Ja. Og det er jo mer.. liksom relatert til sånne ting de kommer til å oppleve i livet senere, da. De kommer jo ikke til å sitte med en mattebok foran seg når de blir voksne liksom.

Nei. Og det merker jeg jo selv når jeg ikke er vokst opp, mamma og pappa tok jo meg aldri med ut på tur. Jeg hadde jo aldri vært på tur..

Nei.

..når jeg begynte på disse barn- og bevegelseskursene og fikk skikkelig.. har jo bare tatt alt det jeg har lært, og tatt det med meg på jobb med en gang og gjort det både på jobb, og med mine egne barn. At vi skal ut, de skal oppleve friluft, de skal oppleve å være ute og alt det naturen og nærmiljøet har å by på.

Mhm.

Så hadde vi et prosjekt før sommeren nå, med (sted)-uka, som vi har kalt det. Og der var, viktigste for oss var at elevene lærer kulturhistorien holdt jeg på å si, og lærer å ta det videre. Fordi når de gamle dør, så er det jo de som må ta det videre. De må kunne fortelle hva den steinrøysen der er, eller.. ja. Og det, det får du ikke i samme grad av å sitte inne og høre om at.. det er en plass der de gjorde et eller annet historisk også bare..

Det glemmer man jo veldig fort.

Så.. Jeg synes det er veldig, veldig viktig. Og jeg tok det ikke så veldig seriøst at jeg fant på for mye gøy, for jeg fortsatte å..

Nei. Det er bra. Får bare fortsette mens man kan! Men mener du kroppsøvfingsfaget krever mer enn andre fag? Hvis du skal tenke på tid og organisering for eksempel.

Jeg synes kroppsøvfingsfaget får for lite fokus enn det burde.

Ja.

Fordi veldig mange tenker at, okei to timer fotball i hallen også er du ferdig. Men det er så mye mer enn det. For det er all den kunnskapen du trenger å ta med videre. Okei, lag et bål.

Hvor kan du lage bålet? Hva kan du ha på bålet? Altså, de tingene der kommer jo inn under kroppsøving. Og jeg tenker bare, det får for lite oppmerksomhet. Det teoretiske, du må jo ikke sitte ved en pult og skrive ned for å ha teori. Men jeg føler det er for mye.. jeg skal ikke si for mye aktivitet, men det er for lite fokus på kunnskapen rundt det.

Ja, det er sant.

De vet jo ikke hvorfor de spiller fotball, de spiller bare fotball. Og, hvorfor er det viktig med denne bevegelsen? Hvorfor hadde du den.. altså, de skjønner jo ikke sammenhengen mellom oppvarmingen og hovedaktiviteten for eksempel. Men de burde jo vite at, okei det er faktisk viktig å bevege seg og altså. De må vite helsefordelene også, med å ha kroppsøving. Ikke bare at det er gym. Og.. Men jeg synes jo en får litt for lite tid. Det gjelder jo generelt med alt i skolen. Fordi, sånn som de som jeg hadde i fjor, da hadde jeg tretti elever alene i gym. Og det er ganske mange elever.

Ja, det er mange. Kan bli kaos, ja.

Og da må det være, altså.. det må være struktur. Og du må få tid og, når heller ikke utstyret er optimalt, så blir det vanskelig å gjennomføre gode gymtimer. Det.. Så det burde vært mer tid og fokus. Egentlig synes jeg jo kanskje at mat og helse og kroppsøving på et vis skulle vært en type fellesfag med.. som alle måtte hatt. Som det var innslag av hver dag. i stedet for to timer gym i uka. At det var en fysisk del hver dag, med den helsebiten, eller mat- og helsebiten. Om det er mat eller info eller.. ja.

Mhm, ja, det henger jo på en måte sammen. Så det er viktig det og.

Ja. Og, for de lærer at okei du koker poteter sånn. Også må du ha to timer gym, det er sunt. Men de lærer jo ikke at du kanskje ikke trenger å spise ti poteter, og at det går greit å droppe den turen. Altså sånn, de.. Det blir for, sånt lærer du der, sånt lærer du der.

Separert liksom.

Ja. Så jeg synes kroppsøving skulle fått større fokus.

Ja.

For folkehelsen sin del. Rett og slett.

Ja. I den nye læreplanen så har jo uteaktiviteter og naturferdsel blitt et kjerneelement i kroppsøving. Har det gjort at du legger mer vekt på friluftsliv nå enn du gjorde før, i undervisningen?

Jeg tror ikke det er det som avgjør det, egentlig. Det er egentlig mer fordi at jeg har interessen selv.

Mhm.

Så egentlig ble den nye læreplanen tilpasset mine interesser. Jeg måtte ikke gjøre noe for å tilpasse meg der. For meg var det litt sånn at, jammen det er jo det jeg har gjort. Så det er.. synes jeg var veldig gøy. At jeg trengte ikke gjøre noen ting, det var de som..

Nei, nei. Andre som må det.

..føyde seg til mitt. Men jeg ser jo at det er veldig vanskelig for de som ikke er vant til det. Å legge om. Og jeg tror, det tar sikkert litt tid før det kommer inn i.. rullene, at det blir naturlig å ut å annet, enn ut på sletta å spille fotball.

Ja, ikke sant.

For det er jo.. det er jo også friluft for noen.

Ja, det er jo akkurat det.

Så.. Jeg mener det er veldig viktig for både psykisk og fysisk helse, at de kommer seg ut i skogen. Og her når vi er ved sjøen, og komme seg til sjøen og.. bruk det du har.

Det ligger jo veldig fint til her, sånn.

Så det tror.. nei jeg vet, at det er veldig viktig, for at barna skal få et godt utgangspunkt for resten av livet.

Så har vi jo de tre tverrfaglige temaene som skal inngå i alle fag, bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse, som du nevnte litt om i stad.

Mhm.

Hvilke muligheter ser du for å trekke inn de temaene i friluftslivundervisningen?

Det er jo litt, sånn som jeg sa med "kan du finne ting ute som du kan lage mat av" for eksempel, hvis det er det. Du kan.. ja, ut å plukke søppel, da får du jo bærekraftigheten, og kan du da lage noe av det søppelet du har plukket? Du kan lære om plast i havet. Det er liksom mange ting du kan gjøre der, du kan ha gjenbruk. Sånn som i dag stoppet jeg ei fra å brenne plast på bålet fordi hun ville lage en fakkell.

Ja, ikke sant.

Da tenker jeg bare at.. du kan finne heller litt andre materialer. Demokrati, det var jo egentlig veldig mye av det nå når de lagde disse bildene sine. For de skulle bestemme hva de skulle lage, og da snakket jeg med den ene gruppa på vei ned, at der hadde de bestemt veldig mye, der var det flertallet som bestemte hele veien, for den hadde bestemt sånn og den hadde bestemt sånn. Og så var de enige. Og jeg tenker at når de får sånne teambuildingsoppgaver ute, så praktiserer de jo demokrati i praksis holdt jeg på å si, med å måtte samarbeide og hjelpe hverandre.

Ja, de gjør jo faktisk det. Da får de erfaring med det og.

Ja. Og folkehelsen, den er jo.. altså, det er jo bare vinn-vinn å være ute. Og frisk luft og bare sansene de får brukt på en annen måte, det er jo ikke sånn veldig sanserikt her inne for eksempel. Men ute så er det lukter og smaker og syn, og du hører ting. Det er bare godt å komme seg ut. Så.. Og det er godt for fysisk helse, psykisk helse, ja. Egentlig.. Jeg synes det er veldig lett å forsvare de bitene når du går ut.

Mhm, ja.

Og det er egentlig litt rart at en ikke har tenkt det før. På et vis. At det er viktig.

Ja.. Så nevnte du jo litt det i stad, det med å utforske nærmiljøet. Og hvilke muligheter finnes det til friluftslivundervisning i denne skolens nærmiljø?

Vi har jo veldig mye historisk. Og vi holder på å utvikle denne (sted)-uka til å bli et fast, fast for skolen hvert år. På sommeren. Og det å la elevene få se hva området har blitt brukt til. Mye krigshistorie. Vi har tatt de med i de gamle skolebyggene, for før var det jo mange bygdeskoler, som ble samlet her for femtitre-femtifire år siden. Og.. Å ta de med ut og å videreføre den arven der synes jeg er veldig viktig. Og det er så mye. Og elevene bor jo veldig landlig til, sånn at, vi har vært.. Nå har vi ikke vært så veldig mye på tur med denne klassen siden vi er nye i klassen, men vi har jo vært hos mange elever før, og de har jo veldig fine områder de bor på, ved sjø og skog og det meste egentlig. Så her har vi sykt gode muligheter til å få brukt nærmiljøet og naturen som er, kontra kanskje en byskole som ikke har disse mulighetene rundt seg.

Ja..

Og det koster oss jo ikke mye energi å gå på den bålplassen vi var, være der en halvtime og gå tilbake igjen. Altså, det må ikke være mer enn det.

Nei, det tar såpass kort tid.

Bare ta lunsjen der ute og gå tilbake igjen, altså..

Ja, det hjelper jo når det er så nært. Da går jo det fint an.

Ja.

Også har vi.. det var vi også litt innom i stad. Vi begge to har erfart gjennom både praksis og egentlig egen skolegang, at undervisning i friluftsliv ofte bare handler om å gå på tur også er det frilek når man kommer frem. Men så tenker vi at det er jo viktig at det er noe læring inni der også. Selvfølgelig så er det den sosiale biten og det å være ute, men hva ser du på som det viktigste elevene bør lære i friluftsliv?

Å ta vare på naturen. Og bruke den på riktig måte. Jeg synes det er viktig at de lærer hvilken båltype som passer når. Altså, du kan ikke bruke samme bål på sommeren og på vinteren. Jeg synes det er viktig at de lærer førstehjelp. Hva gjør de hvis det skjer en ulykke? Altså, så enkelt som hvis noen spikker og kutter seg med kniv, hva skal de gjøre da? Eller hvis noen ramler ut i vannet eller gjennom isen eller.. De må vite hva som skjer, de kan ikke bare stå å se på.

Mhm.

Nå hadde vi jo ikke veldig mye sånn bå.. eller den ene eleven gikk opp nå, og lagde bål sammen med assistenten. Men tidligere så har vi hatt sånne stasjoner med førstehjelp der, bålbygging der..

Ja, ikke sant.

Men jeg synes det er veldig viktig at de erfarer eller lærer det ved å gjøre tingene. At de kanskje ikke får høre at "Nå skal du lære å lage et bål", men på en måte "Kom, nå lager vi et bål og det er viktig at vi legger pinnene sånn", for eksempel eller.. at de på en måte lærer det ved å gjøre det. For da tror jeg motivasjonen er helt annerledes enn hvis vi hadde fortalt her at "Ja, nå skal vi ut å lære å lage bål, også må alle huske det etterpå". Altså, jeg tror sånn.. luring til læring, tror jeg er veldig viktig. Men mennesker er jo erfarende vesener, altså vi jo av erfaringer. Og da må vi jo gjøre tingene.

Ja.

Ikke bare sitte å se på en powerpoint med "Sånn lager du et bål".

Nei, det er jo noe annet med å få prøvd det selv og.

Også må vi være litt sånn, okei, la de få lov til å tenne på bålet da. Prøv og feil. Under sikre omstendigheter selvfølgelig. Men la de få spikke pølsepinnen selv. La de få gjøre de tingene. Okei, så lærer de at de må spikke utover og ikke innover. Så lærer de kanskje hvorfor det er

lurt å spikke utover og ikke innover. Så.. Det er litt sånn basic, hvordan klare seg i naturen og ta vare på naturen rundt, som er viktig. At de også ser mulighetene, at de kan faktisk gå i hagen og litt oppe i skråningen der og kose seg der, og ikke kjøre fem timer for å finne en eller annen vidde med med.. Ja. Altså, friluft er mer enn de der turene på vidda liksom.

Langturene liksom. Det kan være rett utenfor døra, nesten. Hvertfall her.

Ja.

Ja, så har vi jo, du har nevnt det litt, så har vi sett det litt idag. Hvordan tilrettelegger du for læring i friluftsliv? Er det mye.. du nevnte noe stasjonsundervisning blant annet, eller..

Det kommer jo veldig an på elevgruppa som en har.

Ja..

Jeg tenker det at det som er viktig er å ha en handlingsplan, å ha en plan bak alt. Har du en plan bak alt så kan du rette opp i mye som kan gå galt. Forrige tur så var det veldig dårlig plan bak alt også var det sytti barn med på tur.

Det er mange.

Også ble det plutselig kaos. Så skjærer en ting seg, så får det følgeskader, holdt jeg på å si. Altså, hvis en voksen må bort der å trøste den eleven der, så plutselig er det ingen som følger med på elevene der. Sånn som nå, så var mitt viktigste poeng for turen i dag var å ha en litt kortere, å ha organisert lek. De fikk ti minutter frilek på slutten, da satt mange seg ned og drakk kakao i stedet for. Jeg poengeterte veldig, altså jeg tror det er veldig viktig å være tydelig å klar på forventninger og hva som kommer til å skje. De visste at det var ikke en mattur i dag. Det var.. de skulle få dessert, men det var ikke sitte rundt bålet og kose seg-tur. Så jeg tror det er veldig viktig å legge de rammene og følge strukturen. Selvefølgelig, er det frilek og alt funker, la det være, og kutt det når det er på topp.

Ja, mhm.

..For venter du ti minutter lengre der, så har folk begynt å bli lei. Jeg hadde ingen som klaget der oppe i dag, på at det var kjedelig og at de ville gå. De ville egentlig være der lenger.

Ikke sant.

Så jeg tror det er litt viktig å.. turen må være gjennomtenkt. Og du må tenke gjennom alle ledd for å.. for at det skal bli en vellykket tur, da. Og da kan du komme gjennom det meste, egentlig.

Også har vi jo.. skal vi se..

Og det er der det er viktig med kunnskap, sånn at du kan planlegge turen. Ikke bare hei, i dag skal vi gå på tur og vi skal ha et bål. Du må jo faktisk vite litt mer enn det..

Ja, ikke sant.. Absolutt. Så har vi merket ut de kompetansemålene, det er da etter syvende trinn, som da går under uteaktiviteter og naturferdsel. Har du noen tanker rundt de? Er de.. Mener du de er konkrete og forståelige eller.. om de er for romslig formulert eller greie å forstå seg på?

Jeg synes egentlig de er veldig fine. Og ganske sånn naturlig, at det er de som er målene. De lærer jo å bruke kart, vi har orientering. Og det bygger vi jo og inn i den der (sted)-uka nå at, det er den ene aktiviteten som skjer den uka, det er orientering. Jeg har tidligere hatt strava- lek i gymmen..

Åja!

..der de bruker strava-appen og skal lage figurer, ved å gå i terrenget for å lage figurer.

Så gøy!

Det er veldig gøy. Og da må de jo.. de også må jo planlegge. Du kommer ikke unna planlegging, for både elevene og de voksne. Sikkerheten, det er jo at elevene lærer seg førstehjelp og bål.. sånn som i dag var det noen som løp rundt bålet, og da var jeg ganske streng på at det gjør vi ikke. Jeg har tidligere hatt førstehjelpskurs holdt jeg på å si, det heter ikke det, det heter.. livredningskurs.

Ja.

Da har jeg tatt de enkle.. for vi har utendørslivredningskurs hver tidlig, altså, når vi kommer tilbake etter sommeren. Og da tar jeg mange av de elementene der og videre til elevene, at de får prøve tingene selv. Fordi vi bader jo veldig mye. Vi går på badeturer hele året egentlig. Og da er det jo viktig at.. altså, jeg tvinger aldri noen ut i vannet, men stort sett så er det ikke et problem å få de ut i vannet. Så det er jo det å få brukt nærmiljøet. Vi er jo så heldige at vi får gjort det. Og.. vi har jo ikke så veldig mange lokale kulturer, men vi ser jo det som har vært og vi lærer jo om disse steingardene som står rundt og hvor var det befolkning og.. historien og, ja. Og overnattingstur det er.. Vi har en tur på (sted) hver, i femte klasse faktisk. Til våren, eller til sommeren. Og da er det jo inne på hytta, men de som vil kan sove ute i telt.

Ja, mhm.

Og da har vi skoledagen ute på (sted) som er en øy i (sted), der vi har hele dagen ute. Altså, uteskole dagen etterpå. Så.. Jeg skulle bare ønske det fikk mer plass.

Ja, ikke sant. Og hatt mer tid. Det var det, da.

Jeg har også vært med og vært litt sånn, hjulpet til på (sted), på leirskolen der. Og jeg synes jo det er helt topp, og bare.. Altså, jeg føler jo ikke at jeg jobber da. Da er jo jeg bare der og har det gøy.

Ja, ikke sant. Det handler jo litt om interessene dine også.

Og jeg tror, hadde det vært mer av det i skolen, så hadde flere fått interessene. Og flere brukt naturen, på godt og vondt. For det blir jo slitasje på naturen når alle skal på disse turene sine også.

Ja det er sant.

Så.. så det er kanskje ikke veldig greit at alle tursteder og sånn.. prekestolen og alle disse her blir veldig tilrettelagt, for du griper jo inn i naturen og ødelegger.

Ja. Man ser jo det på de største turmålene liksom.

Ja. Så.. Men det er fint at folk kommer seg ut, da.

Ja, det er det. Også har vi sett litt eksempel på tverrfaglighet i dag. Du nevnte jo at det egentlig var en mattetime. Legger du opp til læring i andre fag i forbindelse med friluftslivundervisningen?

Mye naturfag. Samfunnsfag, norsk. Det kan være de kunne fått i oppgave i morgen, skriv en fortelling om turen i går. Vi tok inn Halloween. Jeg kunne jo fortalt mer om Halloween, vi kunne snakket om hva det er, hvorfor vi feirer det og.. Nevnte FN-dagen, bare for å ha vært innom det.

Du var faktisk innom flere fag i dag, bare på den lille turen. Vi snakket om det.

Så en kan jo dra inn alt. Veldig mange tenker jo at ut på tur, da er det naturfag eller gym. Kun det. Men det er jo ikke det, det er jo alt. Det er jo bare å ta fakta.. innføring av nytt tema rundt bålet i stedet for å sitte inne i klasserommet. Så det er jo.. det trenger ikke være mer komplisert enn det.

Nei.

De kan lage bilder med andre tema. Som de har i andre fag. Jeg nevnte til en av dere..

Påske.

..påske. At da lagde vi påskebilder ute i naturen, så får du kunst og håndverken i tillegg. Så jeg ser egentlig ikke at du ikke kan ha noe fag ute. Litt upraktisk hvis du er på tur i regnvær og skal skrive i mattebøker. Men matte må jo ikke være skriftlig eller..

Nei. Det kan jo være sånn som i dag, ja. Med hoderegning og..

Vi kunne jo dratt det enda lenger, at de skulle ha ganget, at de la ikke sammen resultatene men måtte gange den ganger den ganger den. Så ja.. Masse. Så du kan egentlig gjøre alt ute som du kan gjøre inne.

Ja, det er jo hva man gjør det til.

Også er det ikke mer stress. Det er egentlig ikke det.

Nei, du synes ikke det?

Nei, egentlig ikke. Det er litt deilig å ha en mattetime uten å tenke på alt de skal skrive ned og.. ja, jeg synes det. Og nå er det mye digitalt, da tenker jeg at okei, så kommer de seg ut og gjør praktisk i stedet for.

Ja. Litt pause fra det digitale.

Ja.

Hvordan mener du at man kan utnytte læringspotensialet i friluftsliv på mest mulig måte i skolen? Du har jo nevnt det der med tverrfaglighet, det er jo mye innenfor det egentlig..

Det er jo også erfaring med kroppen. Altså, å gjøre tingene i stedet for å lese de eller høre de. Jeg tror det.. jeg tror kanskje elevene lærer mer av det. Og de lærer samarbeid og de lærer mer verdier som er relevante for videre liv enn mye av det som skjer i klasserommet, tror jeg.

Ja. Ting de kan ta med seg videre i livet.

Det er jo det de forhåpentligvis går her for, hehe. Så.. ja.

Hehe. Mhm. Hva mener du kjennetegner en god lærer i friluftsliv?

At læreren har interessen. Fordi det er ganske merkbart om du har fått beskjed om at, okei, du skal på tur og lage bål og sånt.. Også gjør du det fordi du må, enn fordi du har lyst selv. Og hvis du er der ute.. du tenker ikke at du er på jobb en gang når du er der ute og leker og har det gøy, og gjør tingene med elevene selv. Fremfor hvis du på en måte blir tvunget til at, nå må jeg gjøre noe jeg egentlig ikke har lyst til. Så jeg tenker at interessen, absolutt. Men for

å få interessen så må jo de også få erfaringene. Å få gode erfaringer, få kurs. Altså, send hele personalet på en friluftsting, eller få noen på skolen som kan komme å gi tips til det. Det trenger ikke være komplisert.

Nei.

Det kan være så enkelt at, for de minste, hvis de har bokstavinnlæring. Ja okei, finn en ting på K. Finn et menneske som begynner på K, noen finner en kongle, altså.. Sånn finn ting, lag ting, det kan være så enkelt. Men det er så vanskelig hvis du ikke har verktøyene.

Mhm. Da ser du kanskje heller ikke de mulighetene, hvis man ikke har den interessen.

Nei. Så det å ha interessen, å ha godt utstyr, det tror jeg er forutsetningen for å få det til. For området rundt trenger ikke være så veldig wow det heller, fordi jeg tror vi er mer privilegerte som har område, enn at en kan forvente at alle har det. Men.. men gjør noe ut av det, og ja.. Bruk de som er engasjerte i det til å ha faget. Ikke.. sånn som på ungdomsskolen, så er jo det et valgfag, friluftsliv. Og ikke sett inn noen bare for å fylle inn en plass og fylle opp timer. Altså, gi det til noen som synes det er gøy. For da blir alt gøy.

Ja. Det har mye å si.

Veldig. Så det.. Jeg tror også engasjementet til læreren, egentlig uansett fag, alltid uansett hva det er, hvis læreren er engasjert så får du elevene engasjert også.

Ja det smitter jo over.

Ja. Jeg var faktisk veldig overrasket over at konglemesterskap var så gøy, og at å lage halloweenbilde var så gøy. For jeg hadde flere leker. Men jeg ville ikke avbryte de, for de løp jo rundt og de var..

De var jo veldig ivrige.

Ja. Men hvis det står en litt sånn der "Åh, ja gå og lag et halloweenbilde", sant, så blir det jo litt sånn der åh, ja det høres jo ikke så gøy ut. Men når det er litt sånn "Kom igjen! Også blir det en premie". Også er det viktig og ikke alltid ha matpremier. Sånn en kjærlighet eller sånn, men nå tok vi ti minutter fritt på chromebooken, så synes de det var helt topp.

Ja, ja. Holder det. Siste spørsmål. Er det noe du skulle ønske du visste da du var nyutdannet?

Om muligheten å gå ut. Rett og slett. Vi hadde jo.. jeg hadde jo allmennlærerutdanning, og der var KRLE, ped, norsk, matte.. det var vel de fagene alle hadde. Altså, det var de to første årene. Jeg tenker bare, få på kroppsøving eller friluftsliv. Altså, få inn mer av dette her i

stedet for. Eller i tillegg, gjør tingene ute. Forskjellige metoder, altså, bruk friluftsliv som en metode da.

Mhm.

Fordi det tenkte ikke jeg på. Fordi ingen sa at det var muligheter. Du lærer at du skal være lærer inne i et klasserom.

Ja, det er faktisk det man lærer. Med mindre man tar kroppsøving som vi har tatt.

Ja. Så jeg synes jo det at alle.. Også er det det at det er ikke alle som har forutsetningene til å ta kroppsøving, kanskje de har en skade eller et eller annet som gjør at de ikke kan gjennomføre seksti studiepoeng i kroppsøving. Men du kan jo ikke fjerne muligheten for å lære noen å gå ut for det om. Altså, det kan alle være med på. Så jeg skulle ønske at når jeg lærte å bli lærer, at jeg lærte at vi kunne gå ut. Fordi.. jeg tror selv jeg kunne gjort veldig mye mer gøy og fått elevene med på andre måter. For jeg merker jo forskjellen på nå når jeg går ut med elevene, og går på tur og gjør ting ute, enn når jeg bare er i et klasserom. Så det skulle jeg ønske jeg visste.

Ja, så bra. Det var vel det vi hadde. Takk for praten!