

Friluftsliv i kroppsøving på ungdomstrinnet

En kvalitativ studie om kroppsøvingslærere med ekspertkompetanse i friluftsliv sin undervisningspraksis

OLE ALEXANDER KLEPP BERG
EIRIK VIDRINGSTAD

VEILEDERE

Ann Christin Helgesen Bjørke

Ketil Østrem

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Master

Forord

Studietoget er framme på perrongen og vi er endelig i mål med fem års utdanning ved Universitet i Agder. Studieløpet har gitt oss faglig tyngde, fine praksisperioder og ikke minst gode vennskap. Arbeidet med masteroppgaven har gitt mersmak, og vi har bygd en verktøykasse full av gode redskaper og tips. Dette kommer godt med når vi nå skal ut i arbeidslivet og selv får muligheten til å prioritere friluftsliv i arbeidshverdagen. Vi håper også at masteroppgavens resultater kan bidra til å legitimere friluftslivets posisjon og potensiale i kroppsøvningsfaget, samt å øke kroppsøvningslæreres kunnskaper om friluftslivsundervisning og medvirkende rammefaktorer.

Vi vil takke våre veiledere, Ann Christin Helgesen Bjørke og Ketil Østrem, for gode råd og konstruktive tilbakemeldinger i arbeidet med oppgaven. Vi vil også takke informantene som har stilt opp og bidratt med svært interessante og lærerike intervjuer.

En siste takk går til Bjørg, June og Øivin, for enestående kameratskap. Deres støtte og samarbeid har vært til god hjelp gjennom hele prosessen, i tillegg til god avkobling med trening, lunsj og svamp.

Kristiansand, mai 2023

Eirik Vidringstad og Ole Alexander Klepp Berg

Sammendrag

Gjennom en årrekke har friluftslivets plass og verdi variert i ulike læreplaner. Selv om friluftslivet har fått en større og mer fremtredende plass i læreplanen ved innføringen av kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel, og bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema, ser det ut til å være et sprik mellom læreplanens intensjoner og den gjennomførte undervisningen. Dermed kan det synes at friluftsliv et av områdene som nedprioriteres i kroppsøvfingsfaget.

Hensikten med studien er å undersøke hvordan kroppsøvfingslærere med ekspertkompetanse innen friluftsliv legger til rette for friluftsliv i kroppsøvfingsundervisningen på ungdomstrinnet, samt hvilke faktorer som påvirker undervisningspraksisen. Studien bygges på en fenomenologisk tilnærming og et kvalitativt design. Dataene er samlet inn ved individuelle semistrukturerte intervjuer, som senere transkriberes og analyseres ved hjelp av kollektiv kvalitativ analyse. Intervjuene ble gjennomført med fem friluftslivseksperter i Agder fordelt på tre menn og to kvinner.

Studiens resultater viser at kroppsøvfingslærere med ekspertkompetanse innen friluftsliv ser store muligheter for å knytte friluftsliv til andre fag i et tverrfaglig arbeid. I tillegg vises det til flere muligheter for å bruke friluftsliv i arbeidet med de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. I undervisningen legger ekspertene også vekt på trygg og bærekraftig ferdsl, sosiale egenskaper som samarbeid, og elevens mestringsforventning. Selve vurderingen av disse elementene trekkes frem som motstridende fordi det skapes et sprik mellom naturens egenverdi og den lovpålagte vurderingen på ungdomstrinnet. Ekspertenes undervisning og vurderingspraksis preges også av faktorer som kompetanse, tid, skolekultur, nærmiljø og LK20.

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

Innhold

1.0 Introduksjon	1
1.1 Hensikt og problemstilling	1
1.2 Avgrensninger	2
1.3 Begrepsavklaringer	2
1.4 Oppgavens oppbygning	3
2.0 Kontekstuelt rammeverk	4
2.1 Friluftslivets plass i samfunnet	4
2.2 Friluftslivets plass i skolen historisk	4
2.3 Friluftslivets plass i dagens skole	5
2.4 Fagfornyelsen	7
2.5 Vurdering	8
2.6 Rammefaktorer	9
3.0 Teori	11
3.1 Mesterlære	11
3.2 Situert læring	12
3.3 Sosiokulturelle perspektiver på læring	13
3.4 Læreren som veileder	15
3.5 Naturen som mestringsarena	17
4.0 Metode	19
4.1 Fenomenologi	19
4.2 Forforståelse	19
4.3 Prosedyre	20
4.3.1 Kvalitativt intervju	20
4.3.2 Behandling av data	20
4.4 Utvalg	20
4.5 Datainnsamling og databehandling	21
4.5.1 Pilotintervju	21
4.5.2 Gjennomføring av intervju	21
4.5.3 Transkripsjon	22
4.6 Analyse	22
4.7 Validitet og reliabilitet	25
4.8 Forskningsetikk	26

5.0 Resultater	28
5.1 Den profesjonelle friluftslivslæreren	28
5.1.1 Lærerens kompetanse.....	29
5.1.2 Didaktikk.....	31
5.2 Rammefaktorer	36
5.2.1 Tid og organisering.....	36
5.2.2 Nærmiljøet.....	39
5.3 Læreplanen	39
5.3.1 Fagfornyelsen.....	40
5.3.2 Vurdering.....	44
6.0 Diskusjon	47
6.1 Den profesjonelle friluftslivslæreren	47
6.2 Rammefaktorer	49
6.3 Læreplanen	51
7.0 Konklusjon	57
7.1 Videre perspektiv.....	58
Referanseliste	59
Vedlegg	66

1.0 Introduksjon

Gjennom årtusener har blant annet jegere, bønder og fiskere praktisert ferdigheter og aktiviteter i naturen som i dag kan defineres som friluftsliv (Mytting & Bischoff, 1999). Selv om nasjonalromantikkens diktere søkte ut i naturen for dens egenverdi, ble friluftslivet i klassisk stil basert på aktiviteter som jakt, fiske, klatring og fotturer for det meste innført av engelskmennene tidlig på 1800-tallet (Mytting & Bischoff, 1999). Friluftslivet i denne forstand dukket for første gang opp i skolen via Folkeskoleplanene av 1922 og 1925. Siden denne gang har friluftslivet fått stadig større og mer omfattende plass frem til gjeldene læreplan LK20.

Ved innføring av LK20 ble tre tverrfaglige temaer innført; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. I tillegg ble uteaktiviteter og naturverdi et eget kjerneelement i kroppsøvfingsfaget. Sett i sin helhet skal elevene blant annet utvikle sosiale egenskaper gjennom et trygt og bærekraftig i nærnaturen. Friluftslivet skal også gi muligheter for bedre livskvalitet og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Friluftslivets posisjon i læreplanen legger til rette for et aktivt bruk av friluftsliv i kroppsøvfingsfaget (Østrem, 2021a).

Til tross for at friluftsliv har en betydelig plass i læreplanen, viser kartleggingsundersøkelser og tidligere forskning at det er diskrepans mellom elevenes opplevelse av friluftsliv i kroppsøvfingsfaget, og læreplanens intensjoner (Abelsen & Leirhaug, 2022; Moen et al., 2018; Leirhaug & Arnesen, 2016). Dette kommer fram gjennom forskning som viser at friluftsliv har blitt nedprioritert til fordel for andre konkurranseaktiviteter og idrettsgrener (Aasland, 2019). Det kan av den grunn hevdes at det er leirskoletradisjonen og friluftsliv som valgfag som skal "ha æren for" elever som utvikler ferdigheter og kompetanse i friluftslivet, og ikke kroppsøvfingsfaget (Østrem, 2021a).

1.1 Hensikt og problemstilling

I denne studien skal det undersøkes hvordan kroppsøvfingslærere med ekspertkompetanse innen friluftsliv tar i bruk friluftsliv i sin kroppsøvfingsundervisning. I tillegg vil vi også rette søkelys mot ulike faktorer som kan påvirke friluftslivets muligheter i kroppsøvfingsfaget. Studiens hensikt er å belyse hvordan friluftsliv kan brukes på en hensiktsmessig måte i kroppsøvfingsfaget med hensyn til gitte rammer. Dermed er følgende problemstilling utgangspunkt for studien:

Hvordan praktiseres friluftslivsundervisning på ungdomstrinnet av kroppsøvingslærere med ekspertkompetanse i friluftsliv, og hvilke faktorer påvirker deres undervisningspraksis?

1.2 Avgrensninger

I studien vil det tas utgangspunkt i hvordan kroppsøvingslærere bruker sine kunnskaper og friluftslivserfaringer til å legge til rette for bruk av friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Ulike begrensende faktorer vil spille inn på hvorvidt friluftsliv blir prioritert på ulike skoler. I denne sammenheng fremheves tid, organisering, kollegiet, nærmiljøet og læreplanen. I henhold til LK20 blir de tre tverrfaglige temaene, kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel, retningslinjer for vurdering og tilhørende kompetansemål belyst i et friluftslivsperspektiv. Resultater fra tidligere forskning på friluftslivets plass i dagens skole er imidlertid hentet fra perioden under LK06, da nåværende læreplan fortsatt er relativt ny og det foreligger lite publisert forskning på området. Diskusjonen vil kun trekke ut hovedelementene fra resultatenes hovedtemaer, for å kunne gi en presis diskusjon mellom informantenes kunnskaper og det teoretiske bakteppet.

1.3 Begrepsavklaringer

Ekspertkompetanse

En ekspert er en person som er svært kompetent innfor et spesifikt fagfelt. Denne kompetansen er resultat av omfattede erfaringer som er opplevd gjennom å teste, prøve, feile og øve. I tillegg er det fem faktorer som spiller inn på hvorvidt erfaringene kan føre til ekspertise innen fagområdet; trening, lidenskap, pågangsmot, positivt tankesett og oppfølging (Sigmundsson & Haga, 2020). Disse faktorene må også opprettholdes i løpet av en lengre tidsperiode etter hvert kunne kalle seg en ekspert. I denne forbindelse trekker også Løvoll (2019) frem tid som en avgjørende faktor. Ericsson et al (2007) viser også til 10.000 timers-regelen hvor det trengs rundt 10.000 timer for å bli ekspert. Ulike eksperter som sitter på mye kunnskap, kan finne det utfordrende å beskrive eller sette ord på kompetansen. Det er dette som kalles for taus kunnskap (Løvoll, 2019).

Friluftsliv

Det finnes ingen entydig definisjon for hva begrepet friluftsliv omhandler. Noen definisjoner kan være åpne og lite avgrensede, mens andre er smale og mer utelukkende. Undersøkelser og studier har en tendens til å definere begrepet ut ifra hva som vil være hensiktsmessig i forhold til den gitte problematikken eller interessen. Dermed vil definisjonene sett i sammenheng med definisjonens formål være varierende (Tordsson, 2003). Tidligere definisjoner av friluftsliv baseres kun på den norske bondekulturen ved å referere til jakt, fangst, fiske og sanking. Knyttet til industrialiseringen og mer urbane livsstiler, ble begrepet definert i retning av søken etter naturopplevelser i skog og fjell. Ifølge Rafoss og Seippel (2016) er disse definisjonene svært smale, og viser derfor til en romsligere definisjon av friluftsliv; “miljømessig fritidsbruk av naturen” (s. 188).

I henhold til studiens hensikt og problemstilling vil Rafoss og Seippels definisjon være for åpen. Derfor vil vi bruke Tordsson (1994) sin definisjon som er mer spesifikk og aktuell i en skolekontekst; “Friluftsliv är färdsel och liv i nära kontakt med den fria naturen, där huvudsyftet är upplevelser och erfarenheter” (s. 32). Denne definisjonen tar høyde for de pedagogiske aspektene ved opplevelser og erfaringer i friluftslivet, noe som er relevant i forhold til oppgavens teorigrunnlag. Definisjonen sier noe om at vi gjør noe i naturen, mentalt til stede, og i aktiv handling, i samspill med naturen. Formuleringen antyder også et ansvar for å ta vare på naturen (Tordsson, 1994), som samsvarer med den nye læreplanens intensjoner.

1.4 Oppgavens oppbygning

I 2.0 Kontekstuet rammeverk presenteres tidligere forskning og andre rammer av betydning for problemstillingen. Deretter introduseres 3.0 Teori som tar for seg oppgavens teorigrunnlag og vitenskapeoretiske perspektiver. I kapittel 4.0 Metode framstilles vitenskapelig metode og forskningsprosess som er relevant for både problemstilling og hensikt med oppgaven.

Beskrivelse og presentasjon av informantenes intervjuer legges frem i resultatdel (5.0), som tas opp i diskusjonsdelen første del (6.0), og kobler resultater til teori og kontekstuet rammeverk. I andre del av diskusjonen tas det høyde for metodiske refleksjoner og betydningen av disse blir diskutert. Avslutningsvis kobles oppgavens hensikt og problemstilling opp mot diskusjonsdelens funn (7.0).

2.0 Kontekstuelt rammeverk

2.1 Friluftslivets plass i samfunnet

Gjennom årtusener har blant annet jegere, bønder og fiskere praktisert ferdigheter og aktiviteter i naturen som i dag kan defineres som friluftsliv (Mytting & Bischoff, 1999). I løpet av de siste 150 årene har Norge som nasjon vært igjennom ulike epoker som for eksempel mellomkrigstid, etterkrigstid og modernisering av samfunnet. I løpet av disse ulike tidsrommene har friluftslivet blitt knyttet til nasjonens ambisjoner og ideologier, og dermed blitt tildelt kvaliteter knyttet til hver epoke. Gjennom de ulike epokene har friluftsliv vært et viktig verktøy for samfunnet, og selv om det ofte er de samme naturaktivitetene som har blitt gjennomført, har selve meningen bak dem variert fra tid til annen (Tordsson, 2010).

I nyere tid har Odden (2008, i Rafoss & Seippel, 2016) gjennomført en studie på utviklingen av det norske friluftslivet, og konkludert med at tradisjonen for friluftsliv står sterkt, og viser til en økning i antall deltakere fra 1970 og frem til 2004. Samtidig befinner friluftslivet seg i et skifte mellom allmenngjøringsprosesser (deltakelsen i friluftsliv øker blant befolkningen) og differensieringsprosesser (det oppstår flere og flere friluftslivaktiviteter). Det kan antydes at friluftsliv for mange i dag i større grad knyttes til aktiviteter som for eksempel kiting eller stisykling, framfor enkle turer med niste eller bål. Dette støttes av Rafoss & Seippel (2016) som skriver at stadig færre ungdommer begir seg ut på tradisjonelle friluftslivaktiviteter, men at det likevel finnes flere moderne friluftslivaktiviteter som appellerer til dem.

2.2 Friluftslivets plass i skolen historisk

Friluftsliv i skolen dukket for første gang opp i Folkeskoleplanene av 1922 og 1925. Det ble da anbefalt at kroppsøving skulle gjennomføres utendørs, og at elevene skulle gjennomføre utflukter i løpet av de ulike årstidene (Leirhaug & Arnesen, 2016). Siden Folkeskoleplanene bare var anbefalinger, ble ikke friluftsliv et element i kroppsøvingsfagets læreplan før i Mønsterplanen av 1974. Både i Mønsterplanen av 1974 og 1987 lå det store muligheter for å ta i bruk friluftsliv som fagområde i kroppsøvingundervisningen, men friluftslivets potensial i skolen innfridde aldri mønsterplanens intensjoner. Elevene fikk derimot et utvidet møte med friluftslivet gjennom valgfag og leirskole tradisjonen som da var godt utbredt. Etter at friluftsliv kom inn i

kroppsøvningsfaget ved Mønsterplanen, fikk friluftsliv stadig større og mer omfattende plass i løpet av senere læreplaner (Mandelid et al., 2022).

Da L97 ble innført ble kroppsøvningsfaget delt i fire hovedområder. Kroppsøvningsfaget besto av fire hovedområder som faget skulle handle om, og friluftsliv var nå blitt ett av disse. Friluftsliv fikk igjen egne læringsmål som lærerne måtte forholde seg til, noe som førte til at friluftsliv fikk større tyngde enn før. Til tross for friluftslivets styrkede posisjon i kroppsøvningsfaget, viser undersøkelser at friluftsliv fortsatt nedprioriteres til fordel for andre aktiviteter i kroppsøvingen (Sætre, 2004).

Ved innføring av LK06 ble friluftsliv et eget hovedområde fra 5. klasse og oppover. Friluftslivets potensial og muligheter defineres også i læreplanens generelle del. Det legges vekt på bruk av nærmiljøet, lokale friluftslivstradisjoner, hvilke ferdigheter og kunnskaper som er viktige for å kunne bruke naturen (Leirhaug & Arnesen, 2016). Igjen har friluftslivet et stort potensial i læreplanen. Østrem (2021a) viser til lærerens vide handlingsrom og LK06 sine kortfattede fagdeler som mulige forklaringer på hvorfor friluftslivets visjon ikke stemte overens med den faktiske undervisningen. Derfor er det friluftsliv som valgfag og leirskoletradisjonen som har vært essensielle for å formidle friluftslivsundervisning i skolen (Østrem, 2021a).

2.3 Friluftslivets plass i dagens skole

Friluftsliv i kroppsøving har over tid fått en mer framtrødende plass i læreplanene. I takt med friluftslivets økende plass i kroppsøvningsfaget, har lærere opplevd det som krevende å innfri læreplanens intensjoner, og realisere friluftslivets posisjon og verdi i kroppsøvningsfaget (Mandelid et al., 2022). På samme måte hevder også Aasland (2019) at kroppsøving i stor grad består av konkurranseidretter og ballaktiviteter. Andre aktiviteter som friluftsliv har da måtte vike unna for ballspill og konkurranse. Manglende tid, kompetanse og ressurser trekkes frem som "syndebukker" for friluftslivets nedprioritering i kroppsøvningsfaget (Mandelid, et al, 2022; Leirhaug & Arnesen, 2016; Abelsen et al., 2018). I tillegg kan det også være mer tidkrevende å planlegge undervisningsforløp til de praktiske øktene med friluftsliv, noe som kan forklare avstanden mellom læreplanens formuleringer og den opplevde undervisningen i friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2022).

Aasland (2019) sin påstand om at friluftsliv nedprioriteres i kroppsøvningsfaget kommer også til syne i Skolefagsundersøkelsen fra 2009, hvor kroppsøvningslærere ble bedt om å vise til blant annet hvor mye tid av kroppsøvningsundervisningen på ungdomsskolen som gikk til friluftsliv. Her kom det fram at 63,1% prosent av kroppsøvningslærere brukte 0-4 timer på friluftsliv i løpet av et skoleår, mens 23,3% brukte 5-9 timer og 13,7% brukte mer enn 10 timer. I tillegg var det bare 53 (4%) som gjennomførte overnattingsturer. Omfanget av disse svake tallene gjør at det blir svært vanskelig for elevene å lære noe i friluftsliv, og de får dermed ikke mulighet til å oppnå de aktuelle kompetansemålene (Leirhaug & Arnesen, 2016). En kartleggelse av kroppsøvningsfaget med fokus på 5-10 trinn har også liknende funn, og viser at friluftsliv mer eller mindre ser ut til å være fraværende (Abelsen et al., 2018). Siden friluftsliv som fagområde ikke har nådd frem i den gjennomførte kroppsøvningsundervisningen hevder Østrem (2021a) at det først og fremst er leirskoletradisjonen som har stått for læring og danning i friluftsliv. Tilsvarende har Leirhaug og Arnesen (2016) funnet at elever med høy kompetanse innen friluftsliv etter endt skolegang i grunnskolen og videregående, ikke har kroppsøvningsfaget å takke for det.

Selv om det undervises lite i friluftsliv i kroppsøvingen, hevder flertallet av lærerne som deltok i skolefagundersøkelsen at de hadde god kompetanse i friluftsliv. Undersøkelsen viser at kun omtrentlig 10% av deltakerne definerte deres kompetanse innen friluftsliv som svak (Leirhaug & Arnesen, 2016). Abelsen og Leirhaugs (2017) undersøkelser om friluftsliv i skolen viser at det er “(...) overraskende lite om hva elevene kan og tenker om friluftsliv, om elevenes naturopplevelser, om deres refleksive prosesser og læring underveis” (s. 24). Elevene poengterer selv at den friluftslivsundervisningen de tar del i som regel har fokus på ulike sosiale aspekter og elevmedvirkning (Abelsen et al., 2018).

Dahl et al. (2017) fant at lærere opplever at elevene i dag er svakere ferdighetsmessig, spesielt i vinterfriluftslivet. Med et lavere ferdighetsnivå har dette påvirket hvilke aktiviteter lærerne har kunnet prioritere. Dette har ført til et dilemma hvor lærerne står i en situasjon der de må velge mellom det tradisjonelle, mer krevende friluftslivet hvor noen få skal få lære mer, eller om det skal legges opp til noe mindre krevende som gagnar flere (Jakobsen & Pulli, 2021).

2.4 Fagfornyelsen

I fagfornyelsen er det større fokus på å se kompetansemål på tvers av fag og i sammenheng med hverandre, samtidig som dybdelæring har fått større, og mer konkret plass (Kunnskapsdepartementet, 2017). Flere av kompetansemålene i kroppsøvningsfaget omhandler elementer i friluftsliv. Trygg og bærekraftig ferdsel i nærmiljøet kommer tydelig fram i den nye læreplanen gjennom kompetansemålene i kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020). “Det at nærmiljøfriluftsliv har kompetansemål som innebærer trygg ferdsel og vurdering av farer, krever kompetente lærere som både kan legitimere friluftslivsundervisningens viktighet, og kan planlegge og gjennomføre trygge og lærerike turer” (Jakobsen & Pulli, 2021).

Akkurat som i kompetansemålene, er trygg og bærekraftig ferdsel en del av kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel. Østrem (2021a) forklarer at innføringen av dette kjerneelementet har ført til at fokuset på nærmiljø og lokale tradisjoner som fantes i LK06 har blitt forsterket i fagfornyelsen. Dermed legger LK20 større vekt på friluftsliv ved at det skal legges til rette for bærekraftige og trygge naturopplevelser via kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel. Da vil nærmiljøfriluftsliv være en ypperlig arena for å ta fatt på bærekraftperspektivet i kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2019; Østrem, 2021a).

Videre presenterer LK20 de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Disse temaene vil vektlegge ulike elementer basert på fag. I kroppsøving vektlegger folkehelse og livsmestring elevens fysiske og psykiske helse. Elevene skal også lære å forvalte sin egen helse som en ressurs ved å ta gode og reflekterte valg. Gjennom dette skal elevene da opparbeide seg en trygg identitet og et positivt selvbilde (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det at elevene opplever friluftslivet og jobber med folkehelse og livsmestring har en positiv påvirkning på deres helse og kan føre til en bedre livskvalitet (Meld. St. 18 (2015-2016)). Elevene skal også arbeide med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i kroppsøvningsfaget. Her skal elevene utvikle evne til refleksjon og samspill i aktiviteter som blant annet friluftsliv og andre bevegelsesaktiviteter. De skal også kunne tenke kritisk over hvordan deres innsats og deltakelse i friluftsliv kan påvirke egen læring og samspill med andre i kroppsøvningsfaget. I tillegg skal faget gjøre dem til aktive medborgere ved å lære om forståelse, respekt og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Gjennom det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling skal elevene få muligheten til å erfare ulike naturopplevelser og da ha et fokus på bærekraftig og trygg ferdsel. Kroppsøvfaget skal bidra til at elevene opparbeider seg en forståelse av at de valgene som tas av hver enkelt person, har betydelige konsekvenser for den lokale og globale bærekraftige utviklingen. I denne sammenheng har friluftsliv i kroppsøving et stort potensial for å innfri verdien som ligger i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Østrem (2021a) hevder også at det er nettopp dette temaet som er mest nærliggende de friluftslivsrelaterte kompetansemålene i kroppsøvfaget. Dermed vil friluftsliv være en høyst aktuell arena for at elevene skal kunne arbeide med bærekraftig utvikling i skolens nærmiljø.

2.5 Vurdering

På ungdomstrinnet skal elevene få en standpunkt karakter som gjenspeiler den totale kompetansen som er vist i faget. I tillegg til sluttvurdering, skal elevene få underveisvurdering som skal videreføre elevens kompetanse og fremme læring i friluftsliv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Friluftslivskompetanse er et viktig element i både sluttvurdering og underveisvurdering;

“Elevene viser også kompetanse gjennom å ferdes i naturen til ulike årstider, også med overnatting ute, og gjennom å reflektere over hva naturopplevelser betyr for seg selv og andre (...) Læreren skal sette karakter i kroppsøving basert på kompetansen eleven har vist i faget. Samspill med andre, øvelse og deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetansen i kroppsøving”

(Kunnskapsdepartementet, 2019).

I den nye læreplanen LK20 er friluftsliv altså en betydelig faktor inn mot kompetansen kroppsøvlærere skal vurdere på ungdomstrinnet. Lundhaug og Østrem (2019) argumenterer for at faglig relevante råd og tilbakemeldinger, det å lykkes i å invitere elevgruppene inn i vurderingsarbeid, og tydelige kriterier og mål er kjennetegn for en vurderingspraksis som fremmer læring.

Friluftslivet kan være svært varierende og by på plutselige utfordringer og problemer, derfor kan refleksjon over læring og problemløsning være svært aktuelt og nyttig. Underveisvurdering i

friluftsliv kan da være en aktuell og læringsfremmende vurderingsform (Lundhaug & Østrem 2019).

2.6 Rammefaktorer

Rammefaktorer er en betegnelse av alle forhold som legger til rette for eller begrenser læringsmuligheter (Østrem, 2021b). Dette kan være forhold som tid, økonomi, elevgruppen, læreren, ressurser eller nærmiljøet. Kunnskapsløftet LK20 i seg selv legger også føringer for hvilke rammefaktorer som er aktuelle i arbeidet med friluftsliv i skolen. Bærekraftig ferdsel kan trekkes ut av LK20 som et essensielt element som legger tydelige føringer for hvilke verdier, holdninger og kunnskaper elevene skal tilegne seg gjennom friluftslivsundervisningen (Østrem, 2021). Under planlegging av undervisning må læreren ha et bærekraftig perspektiv, og ta hensyn til elementer som for eksempel transport, læremidler og utstyr. Samtidig legges det også vekt på at friluftslivsundervisning som er basert på bærekraftig ferdsel er avhengig av en grundig planleggingsprosess i både omfang og tid (Østrem, 2021b). Dermed kan ulike rammefaktorer påvirke hverandre.

Stenqvist og Øvrevik (2021) presiserer viktigheten av sikkerhet under planleggingen av friluftslivsaktiviteter i kroppsøvningsfaget. Før undervisningen starter skal sikkerhetsvurderinger og sikkerhet alltid ha førsteprioritet. I friluftslivsundervisning kommer mange av rammefaktorene som kan være utfordrende i skolen til syne. Utfordringer som få lærere per elev, store grupper, ressursmangel knyttet til tid, utstyr og stor variasjon i elevforutsetninger er faktorer som kan påvirke sikkerheten til elevene i friluftslivsundervisningen (Jakobsen & Pulli, 2021). God planlegging av sikkerhet stiller krav til lærerens planleggingsevner. Jakobsen og Pulli (2021) skriver at omfattende erfaring og egenferdigheter i det aktuelle emnet danner grunnlaget for lærerens sikkerhetskompetanse. Med god kunnskap om friluftslivets egenart, vil læreren være i stand til å kjenne igjen situasjoner som kan føre til farer og ulykker. For at sikkerheten skal ivaretas er det imidlertid viktig at læreren er bevisst på egne verdier og valg ute på tur. At læreren har ansvarsfølelse ovenfor elevene, ydmykhet i forhold til egne ferdigheter og begrensninger, og respekt for naturen og naturkreftene trekkes spesielt fram (Horgen & Christoffersen, 2019). I norsk skole står lærerens autonomi sterkt (Jakobsen & Pulli, 2021). Lærerens kompetanse vil derfor være av stor betydning for hvilke sikkerhetstiltak som gjøres ved

planlegging av friluftsliv. Det er imidlertid rektor som har det overordnede ansvaret for at lærerne som underviser i friluftsliv har den relevante kompetansen. Rektor vil også ha et ansvar for at internkontrollsystemet følges (Jakobsen & Pulli, 2021).

Hvilken holdning rektor og ledelsen har til kroppsøvfingsfaget har mye å si for mulighetene til å drive med friluftslivsfaglig undervisning. Om faget blir prioritert og ansett som viktig i skolens helhet, vil det være mer sannsynlig at det blir tilrettelagt for hele dager med friluftsliv eller brukes midler på utstyr og transport (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I denne sammenheng gjelder også kollegiet, som sammen med ledelsen er med på å skape skolekulturen. Brattenborg og Engebretsen (2013) trekker fram flere eksempler på hvordan et kollegium kan dra nytte av godt samarbeid. Sambruk av utstyrskrevede aktiviteter som av orienteringsposter, hvor flere klasser kan bruke de samme postene kan være en god måte å spare tid og arbeid på. Det kan også oppstå situasjoner der en gjerne skulle hatt en hel dag tilgjengelig til friluftsliv. Kollegaer som er villige til å gi og ta, og strekke seg lengre for å få timeplanen til å gå opp, kan bidra til å gjøre skolehverdagen lettere rent praktisk. Enda mer praktisk kan det være å få til et tverrfaglig samarbeid. Mange emner i kroppsøvfingsfaget egner seg til tverrfaglige aktiviteter. På denne måten kan lærere samarbeide innenfor ulike fag og temaer, noe som også kan være fruktbart for elevenes læringsutbytte (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Skolens beliggenhet er av betydning for lærerens planlegging og gjennomføring av undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Norske skoler har ulik topografi som følge av sin beliggenhet, og dermed ulike muligheter og forhold i sitt nærmiljø. En skole med nærhet til skogen vil eksempelvis ha gode muligheter til orientering, bål eller lære om botanikk. En skole ved kysten vil istedenfor ha andre muligheter, for eksempel aktiviteter på vann eller lære om livet i fjæra. For byskoler vil nærmiljøet kunne se annerledes ut. Jensen og Neegaard (2021) viser til at selv om mange byskoler har kort reisevei til natur som skog, sjø og fjell, kan det likevel være krevende å gjennomføre friluftslivsundervisning innenfor kroppsøvfingsfagets rammer. Derfor blir det i enda større grad viktig å utnytte mulighetene i nærheten, enten det er små vann, skogholt eller parker (Jensen & Neegaard, 2021). Det å se muligheter ut fra det tilgjengelige nærmiljøet trekkes også fram av Leirhaug og Arnesen (2016). De trekker også frem hvordan det å redefinere forståelsen av hva friluftsliv er, kan gi nye muligheter. Dette kan tyde på at det ligger et uforløst potensial hos lærere rundt om i landet.

3.0 Teori

3.1 Mesterlære

Det å lære hos en mester har i mange århundrer vært den vanligste måten unge har tilegnet seg de ferdigheter, kunnskaper og verdier som knyttes til håndverk og praktiske yrker (Nielsen & Kvale, 1999). I løpet av 1900-tallet har mesterlære-tradisjonen på mange områder blitt byttet ut med mer formell undervisning, men i nyere tid har det dukket opp en ny interesse for læringsformen, også i skolesammenheng (Nielsen & Kvale, 1999). På tross av at skolens undervisning har vært gjenstand for omfattende forskning, foreligger det lite pedagogisk forskning hva gjelder mesterlære (Nielsen & Kvale, 1999).

Mesterlære har stått sterkt som pedagogisk metode i friluftslivet (Vikene et al., 2016; Østrem, 2021b). Østrem (2021b) skriver at det i mesterlæreperspektivet tas utgangspunkt i et asymmetrisk forhold mellom lærlingen og mesteren. Som et eksempel tar han utgangspunkt i en lærer som skal undervise i seiling. Denne læreren bør i så tilfelle observere eller imitere en mester som utøver sine ferdigheter. Etter å ha bygget opp egen kompetanse kan læreren formidle videre til elevene. Videre handler det om å være ydmyk og ærlig i vurdering av egen kompetanse, samtidig som en jobber iherdig og tålmodig i søken etter kompetanseheving. Det å bli god i noe, eller å kunne regnes som en ekspert, krever langvarig øving innen autentiske situasjoner (Østrem, 2021b). Brattenborg og Engebretsen (2013) poengterer også at kroppsøvingslæreren kan betegnes som en mester i undervisningskontekst, med ansvar for å framstå som en rollemodell. Læreren skal ha gode faglige kunnskaper, holdninger og verdier som gjenspeiler de som kommer til syne i læreplanen.

Med utgangspunkt i den gamle mesterlæretradisjonen og Lave og Wenger sin teori om mesterlære og læring, presenteres her fire hovedtrekk med henvisning til Kvale (1993, i Nielsen & Kvale, 1999) sine beskrivelser av emnet. Teoriens første punkt handler om praksisfellesskapet. Mesterlære tar plass i en sosial organisasjon og i sin tradisjonelle form som et faglig fellesskap. Lave og Wenger (1991) trekker fram at læring er en sosial prosess knyttet til et fellesskap. Det å ta del i et praksisfellesskap gjør deltakeren i stand til å tilegne seg verdier, kunnskap, holdninger og erfaringer. I tillegg viser Brattenborg og Engebretsen (2013) til at mesteren ofte er en del av et større praksisfellesskap, og dermed er både mesteren og også mesterens praksisfellesskap av vesentlig betydning for den som veiledes. Altså skjer læring både av mesteren, og gjennom

deltakelse i et praksisfellesskap. Gjennom disse gradvise læreprosessene opparbeider lærlingen seg ferdigheter og erfaring gjennom det Lave og Wenger kaller legitim perifer deltakelse (Østrem, 2021b). I friluftslivet er mange elever nybegynnere med lite kompetanse, og Vikene et al. (2016) viser til at dette kan by på utfordringer. Det er sentralt for elevenes læring i hvilken grad, og hvilke situasjoner de får delta i. Dette bestemmes av lærerens ledelse og veiledning (Vikene et al., 2016).

Det andre trekket i beskrivelsen går ut på tilegnelse av faglig identitet. Innlæring av det aktuelle fagets ferdigheter er steg på veien til å beherske faget, og av nødvendig betydning for at deltakeren skal kunne oppnå fagidentitet (Kvale 1993, i Nielsen & Kvale, 1999).

Det tredje tar for seg læring gjennom handling. “Mesterlære medfører en kompleks og differensiert struktur hvor det er mulig å observere og imitere det arbeidet som mesteren, fagarbeiderne og de andre lærlingene utfører” (Kvale 1993, i Nielsen & Kvale, 1999, s. 19). Dreyfus og Dreyfus (1999) retter kritikk mot Lave og Wengers teori i det at teoretisk kunnskap og ferdigheter kan læres uten at det må inngås i sosiale relasjoner. Lund (2014) påpeker at friluftslivet ikke er teoretisk, men et praktisk og situert fag med naturen som kontekst, og at Lave og Wengers teori dermed egner seg til å beskrive læring i friluftslivet. I tillegg til relasjonen mellom lærer og elev, er det også viktig å nevne relasjonen mellom elever. Lærende som mestrer og utvikler sin kompetanse vil også kunne være rollemodeller for sine medelever, gjennom å finne gode strategier for å lykkes sammen (Manger, 2009).

Det fjerde og siste hovedtrekket handler om evaluering gjennom praksis. Evalueringen skjer kontinuerlig der hvor lærlingen er i en arbeidssituasjon, gjennom prøving og feiling, og tilbakemeldinger. I tradisjonell mesterlære avsluttes læretiden med en formell prøve som fagbrev eller svennebrev (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

3.2 Situert læring

Med utgangspunkt i mesterlære utarbeidet Lave og Wenger en teori om at all læring er situert. Læring skjer i en bestemt situasjon eller sammenheng, og denne situasjonen er medbestemmende for karakteren av læreprosessene og det som læres (Østrem, 2021b). Kognitiv læringsteori handler om de indre prosessene og menneskets tankevirksomhet som utgangspunkt for å forstå

læring (Lyngsnes & Rismark, 2016). Situert læringsteori derimot vektlegger læringsaktiviteter som skjer i samspill mellom individene, sosiale fellesskap og kulturelle faktorer (Østrem, 2021b). “In our view, learning is not merely situated in practice - as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world” (Lave og Wenger 1991, s 35). Med dette sitatet som bakteppe peker Lund (2014) på at lærings situasjonen må være så ekte som mulig. I friluftslivet vil det bety at elever må ut i naturen og gjøre seg erfaringer i reelle situasjoner. Altså må elevene være på tur i godt og dårlig vær for å lære hvordan å kle seg riktig. Et praksisfellesskap er middelet Lave og Wenger tar utgangspunkt i for å forstå situert læring. Gjennom å delta i et praksisfellesskap lærer nye deltakere kunnskap og ferdigheter av mer erfarne deltakere, og med økende kompetanse kan de nærme seg fullverdig medlemskap i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Vikene et al. (2016) framhever viktigheten av at elevenes rolle i praksisfellesskapet er i utvikling og gradvis øker. Ved å delta utvikler elevene identitet, kunnskap og ferdigheter av betydning for praksisfellesskapet (Vikene et al., 2016). I ordet praksis ligger både det implisitte og eksplisitte vedrørende praksisen, så læring i et praksisfellesskap vil skje både implisitt og eksplisitt (Wenger, 1998). Læringen i fellesskapet er sosial og skjer gjennom kommunikasjon og kontinuerlige forhandlinger om fellesskapets mening. I dette er praksis en sosial interaksjon mellom deltakerne for å utvikle praksisen som bedrives (Wenger, 1998).

3.3 Sosiokulturelle perspektiver på læring

Ved siden av Lave og Wengers teori om situert læring, og utgangspunktet i mesterlære, vil vi presentere flere læringsteorier som er relevant for å besvare problemstillingen. Sosiokulturelle læringsperspektiver er en felles betegnelse på flere læringsteorier som har mange likheter, men i noen tilfeller også ulikheter. For eksempel finnes det ulike perspektiver på hvordan læring skapes. Der Vygotsky fokuserer på individets læringsprosesser, ser Lave og Wenger i større grad på omgivelsene rundt og betydning av praksisfellesskapet (Nielsen & Kvale, 1999). Felles for de sosiokulturelle læringsteoriene er at kunnskapen er situert, og skapes mellom mennesker og i de kulturelle redskaper (Lund, 2014).

I Vygotskys teori om læring skjer det gjennom sosial interaksjon, og spesielt gjennom språklig aktivitet. Lyngsnes og Rismark (2016) skriver at ut fra et slikt ståsted vil elevers læring bli lite effektiv om de overlates til å lære på egenhånd. Elevers kunnskap må konstrueres i samspillsituasjoner der læreren veileder ved å stille spørsmål, gi hint eller antydninger. Elevene skal ikke nødvendigvis fortelles nøyaktig hvordan oppgaven kan løses om de feiler, men læreren skal støtte oppunder elevenes egne læringsforsøk. Denne metoden kalles stillasbygging, som en støtte i arbeidet og byggevirkosomheten. I læringssammenheng foregår stillasbygging når en mer kompetent person hjelper en mindre kompetent til å nå utover sitt aktuelle læringsnivå. Stillaset forutsetter en nærmeste utviklingszone, altså skal eleven støttes til å lære noe vedkommende ikke kunne fra før (Lyngsnes & Rismark, 2016).

Bandura var også opptatt av at læring skulle skje i samspill med andre. I tillegg finnes en gjensidig påvirkning mellom person, situasjon og atferd, og det som læres er avhengig av de fortolkningene som gjøres av egne erfaringer (Lyngsnes & Rismark, 2016). I Banduras sosial-kognitive teori er modellering et viktig begrep, og kan ses på som demonstrasjon av en ferdighet (Lund & Henriksen, 2016). Denne metoden kan være effektiv for å lære nye ferdigheter, og spesielt på grunnleggende nivå (Bandura, 1977). Modellering handler ikke bare om å lære av egne erfaringer, men også av å observere hvorvidt andre lykkes eller ei (Lyngsnes & Rismark, 2016). Dermed kan personer som oppnår positive opplevelser og resultater bli rollemodeller for andre. Innenfor friluftslivet viser Magnussen (2010) at modellering har signifikant verdi for læring i sosiale fellesskap.

Et annet viktig begrep i Banduras teori er self-efficacy, eller mestringsforventning. Dette omhandler en persons oppfatning av egne evner, og troen på at vedkommende kan utføre en oppgave (Lyngsnes & Rismark, 2016). Denne mestringsforventningen kan gi tro på at vi klarer, eller hindre oss i å prøve, i sterk tilknytning til våre mentale forestillinger og selvoppfatning (Bandura, 1997). Lyngstad (2010) viser til at mange elever utvikler "skjuleteknikker" i kroppsøvingstimer. Disse elevene er passive i aktiviteter, og involverer seg minst mulig for å unngå negative opplevelser. Lyngsnes og Rismark (2016) peker på flere måter friluftslivet kan bidra til å øke elevers mestringsforventning. Det er mange personlige grenser og barrierer som kan flyttes. Bare det å kle seg riktig, mestre matlaging på bål eller å sove under åpen himmel kan ha positive effekter med tanke på å øke en persons mestringsforventning. I forhold til det sosiale

kan det å ta ordet eller styringen i gruppearbeid, eller til og med ta rollen som veileder være barrierebrytende.

John Dewey var opptatt av at elever skulle gjøre seg sine egne erfaringer, og er kjent for slagordet “learning by doing”. Ifølge Vaage (2000, i Lyngsnes & Rismark, 2016) er dette en forkortelse av den opprinnelige formuleringen “to learn by knowing, and to know by doing”. Dewey så på handlinger, kunnskaper og det å erfare som det samme. I dette ligger det at refleksjon og resonnering må finne sted sammen med handlingen, som igjen kan knyttes til erfaringsbasert læring (Imsen, 2014). Uten denne koblingen blir det bare prøving og feiling uten å tenke over hvorfor (Lyngsnes & Rismark, 2016). Konkretisert handler det om å skape situasjoner som deltakerne har mulighet til å lære av på egenhånd, som ikke struktureres for mye av læreren. Situasjonene må åpne for samarbeid mellom deltakerne, og ha flere løsninger. Det skal ikke konkurreres individuelt eller med andre, men åpnes for spørsmål og undring til videre søken (Tordsson, 2014).

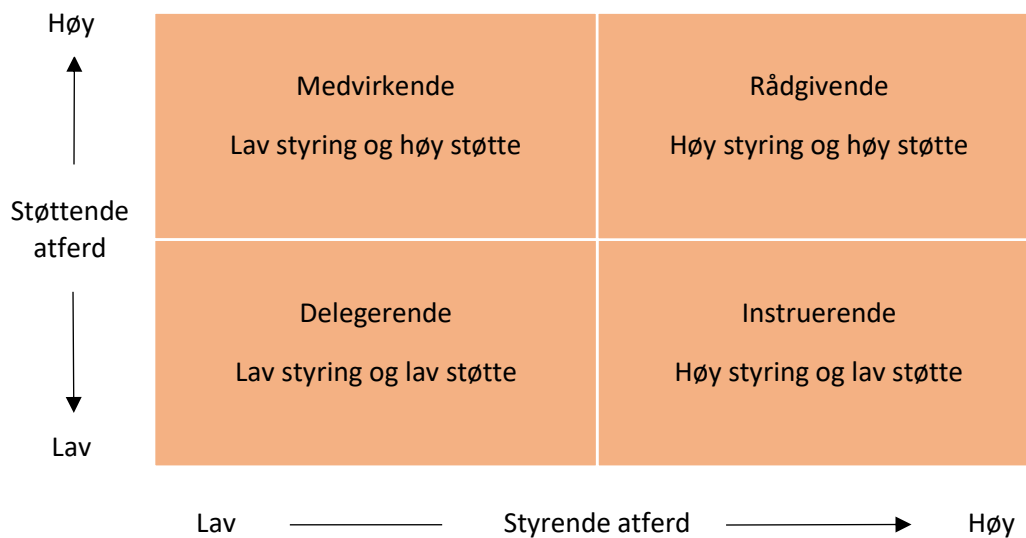
I tillegg påpeker Tordsson (2014) at læreren må være åpen for det spontane og uventede som kan skje ute i naturen, såkalt død-mus pedagogikk. Det å stoppe ved en død mus langs veien kan skape undring og refleksjonsspørsmål. Hvordan døde denne musen? Hvordan har livet til denne musen vært? Hvor lenge lever den? Det å skape undring bidrar til å øve den sanselige evnen gjennom å se, lytte og føle, som er sentralt for egenopplevelsen i naturen.

3.4 Læreren som veileder

Lærerens lederstil i nærmiljøet har stor innvirkning på læringen og sikkerheten. Østrem (2021b) trekker fram at det innen situert læringsteori er viktig at elevene opplever medbestemmelse, og at deres deltakelse er legitim og meningsfull. En kroppsøvingslærer som er for kontrollerende og styrende kan dermed legge begrensninger for elevers læring (Østrem, 2021b; Vikene et al., 2016). Likevel har læreren et stort ansvar i forbindelse med risikovurdering og elevenes sikkerhet. Cain og McAvoy (1990, i Vikene 2014) trekker fram å kunne vurdere situasjoner og å ta gode beslutninger som de to viktigste ferdighetene til en friluftslivsveileder. Manglende evne til å handle ut fra situasjonsbestemt informasjon kan dermed få alvorlige konsekvenser (Boyes & O’Hare, 2003).

En friluftslivspedagogisk praksis som ble utviklet av Nils Faarlund på 1970-tallet er i denne sammenheng relevant. Vegledning i friluftsliv, som er Faarlunds modell, kan sammenlignes med bestefarspedagogikk i henhold til praksisen med overføring av tradisjoner, kunnskap og verdier mellom generasjoner (Tordsson, 2014). Av viktige momenter ved Faarlunds modell trekker Østrem (2021b) fram læringen i møte med fri natur, altså en natur uten inngrep og forstyrrelser, å ferdes etter evne, slik at alle skal kjenne på en følelse av mestring, og at gruppestørrelsen ikke er for stor. I dagens skole er det riktignok sjeldent at gruppestørrelsen havner innenfor Faarlunds anbefaling ettersom klasser i dag ofte har 25-30 elever.

Ettersom værforholdene i naturen er foranderlige og uforutsigbare krever friluftslivet en annen type ledelse enn den som finnes i klasserommet. I veilederrollen ligger det et ansvar overfor andre mennesker i varierende og krevende forhold (Vikene et al., 2016). Derfor peker Østrem (2021b) og Vikene (2014) på situasjonsbestemt ledelse som et viktig perspektiv i friluftslivsundervisning. Ved situasjonsbestemt ledelse varierer lærerens rolle i takt med situasjoner som oppstår. Læreren kan innta ulike roller ved ulike behov, slik som figuren under viser:



Figur 1: Situasjonsbestemt ledelsesmodell i Østrem (2021b) og Vikene (2014) på bakgrunn av Hershey, Blanchard og Johnson (2008).

Som Østrem (2021b) påpeker kan naturen by på uventede situasjoner og det kan være sprikende nivå i elevgruppen, noe som stiller krav til lærerens fleksibilitet i møte med ulike oppgaver. Det

understrekes også at situasjonsbestemt ledelse ikke må tolkes slik at læreren er passiv om elevene lykkes, eller styrende om elevene feiler. Vikene et al. (2016) skriver at elever får mulighet til å oppleve og erfare eget ansvar i reelle friluftslivssituasjoner. Det gjør at læreren må være bevisst på egen grad av styring og sterkt knyttet til fortløpende risikovurdering. En autoritær ledelse vil overlate mindre ansvar til elevene. Jo mer ansvar som overlates til elevene i autentiske situasjoner, desto høyere vil læringspotensialet deres være (Vikene et al., 2016). I situasjonsbestemt ledelse handler det om god ledelse og å se muligheter. I denne sammenheng er gode relasjoner sentralt, og lærere som mestrer dette får et godt og nært forhold til sine elever (Østrem, 2021b).

3.5 Naturen som mestringsarena

Hvordan begrepet “mestring” defineres er ifølge Løvoll (2019) avgjørende for hvordan det legges til rette for gode opplevelser i pedagogisk arbeid med friluftsliv, og knytter begrepet til to tolkninger. Sosial mestring, som definerer evnen til å håndtere sosiale situasjoner, og dyktighet, som forteller noe om ferdigheter innenfor en aktivitet. Følelsen av å mestre i friluftslivet er sterkt korrelerende med å ha gode friluftslivsferdigheter. Løvoll (2019) viser til en undersøkelse om selvrappotering angående opplevd mestring i friluftslivet. Studentene som rapporterte om høy mestring knyttet dette til dyktighet, men mestring er også sentralt i det psykologiske behovet for kompetanse, å føle at en får til noe (Løvoll, 2019).

Læring utendørs er unikt i den forstand at det finnes flere utfordringer og muligheter for mestring enn i klasserommet (Waite, 2017). Dette gjør at naturen egner seg godt som arena for tilpasset opplæring (Nordahl & Misund, 2015), hvor elever kan oppleve mestring gjennom utfordringer med ulik vanskelighetsgrad. Dette trekkes også fram i Løvoll (2019), hvor det er viktig at terskelen senkes, slik at elever opplever tilstrekkelige evner til å utføre oppgaver de møter. Det betyr riktignok ikke at de ikke skal møte utfordringer, men et fokus på opplæring i grunnleggende friluftslivsferdigheter kan gi et godt grunnlag for mestringsopplevelser (Løvoll, 2019). Læreren kan i denne type undervisning bidra med å legge til rette for et mestringsorientert klima, hvor hovedfokus er prosessen, heller enn målet (Dweck, 2006). Denne tilnærmingen går igjen også i Faarlunds modell, hvor det å ferdes etter evne, og oppdagelsesferd trekkes fram (Faarlund, 2015, i Løvoll, 2019). Vygotskys tanke om stillasbygging er også relevant i denne

sammenheng, der elevenes mestringsforsøk skal bygges opp under gjennom tilrettelegging og veiledning (Lyngsnes & Rismark, 2016).

4.0 Metode

Kvalitative metoder har til hensikt å innhente informasjon om virkeligheten gjennom språk eller ord (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Basert på problemstillingen vår har vi funnet det hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningstilnærming i vår oppgave, og ettersom oppgaven i stor grad baserer seg på informantenes kunnskap og erfaringer med friluftslivfaglig undervisning i kroppsøving, har vi valgt intervju som metode.

4.1 Fenomenologi

Det som skiller fenomenologien fra andre tradisjonelle vitenskapsteorier, er at førstepersonsperspektivet er sentralt. Både kunnskapens objekt og subjekt er bygget opp av følelser og tanker som springer ut av mennesket selv. På denne måten er menneskers væren i verden viktig med tanke på hvordan praksis gjennomføres, og kunnskapsteoretiske undersøkelsen av denne praksisen (Svenaesus, 2009, i Høyem, 2016). I forbindelse med kvalitativ forskning, er fenomenologi et begrep som retter fokus mot å forstå informantens subjektive forståelse av verden. Det legges da vekt på å kunne forstå de ulike sosiale fenomenene i lys av aktøren sine tolkninger og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). I vårt tilfelle vil lærernes erfaringer og opplevelser innenfor friluftsliv regnes som gyldig kunnskap.

4.2 Forforståelse

Vi har begge en aktiv bakgrunn med interesse for idrettsaktiviteter og friluftsliv. Valg av problemstilling og tematikk er da preget av at vi begge har trivdes med å være i fysisk aktivitet utendørs. Gjennom vår egen skolegang har vi også dannet oss erfaringer om hvordan kroppsøvingfaget har blitt praktisert. Vi har da opplevd at friluftsliv har blitt nedprioritert til fordel for blant annet mer tradisjonelle ballaktiviteter, noe som også støttes av forskning (Aasland, 2019). Etter snart fem år med studier har vi i tillegg til tidligere erfaringer fått styrket våre teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter knyttet til faget, gjennom blant annet litteratur og praksisperioder. I praksisperiodene våre har vi fått innsyn i kroppsøvingslæreres praktisering av friluftsliv i kroppsøvingfaget. Årshjulene og periodeplanene på de ulike skolene vi har vært på, har bekreftet vårt inntrykk av at friluftsliv blir nedprioritert i kroppsøvingfaget.

4.3 Prosedyre

4.3.1 Kvalitativt intervju

Et forskningsintervju har som mål å utvikle kunnskap relatert til en bestemt tematikk (Postholm & Jacobsen, 2018). Siden studien bygger på en fenomenologisk tilnærming, vil det være passende å gjennomføre kvalitative intervjuer. Det er fordi at fenomenologien fokuserer på aktørens subjektive oppfatning av sosiale fenomener og forståelse av verden, noe som passer sammen med et kvalitativt intervju med formål om å forstå aktørens eget perspektiv og sider ved aktørens dagligliv (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes også ulike typer kvalitative intervjuer, men, i dette prosjektet er det valgt å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer, som har til hensikt å forstå deltakerens livsverden gjennom deres erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). I et semi-strukturert intervju har forskeren temaer og forslag til spørsmål, men de må ikke nødvendigvis stilles i en gitt rekkefølge. Spørsmålene stilles der det er naturlig å trekke dem inn i samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018). På den måten kan det også dukke opp temaer og spørsmål som ikke var planlagt på forhånd. Det semistrukturerte intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide, som består av ulike temaer med underordnede forslag til spørsmål, se vedlegg 1. Intervjuguiden brukes da til å kunne bevege seg mellom temaene underveis ettersom intervjuet tar ulike vendinger (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.3.2 Behandling av data

I etterkant av intervjuene ble de transkribert og anonymisert fortløpende. Bruk av lydopptaker, med medfølgende transkripsjon, gir muligheten til å fokusere helt og holdent på samtalen framfor å måtte notere og huske det som blir sagt. Det transkriberte materialet vil danne grunnlag for analysen vår.

4.4 Utvalg

Vi hadde hovedsakelig to kriterier til deltakerne i vår studie. De måtte jobbe på ungdomstrinnet, og de måtte ha omfattende erfaring med, og interesse for friluftsliv og friluftslivsfaglig undervisning. For å utdype hva vi mener med omfattende erfaring støtter vi oss på Shanteau (1992). Han skriver at kunnskap om emnet er nødvendig for å kunne kalles ekspert. Dette

handler om teoretisk kunnskap, men vel så viktig handler det om praktisk kunnskap som dannes gjennom erfaringer med å løse ekte problemer (Shanteau, 1992).

Aktuelle intervjuobjekter ble kontaktet via mail i november. De ble hovedsakelig rekruttert med utgangspunkt i veilederes nettverk. Vi sendte ut seks mailer og fikk ja fra fem av dem, et antall vi var fornøyde med og så på som hensiktsmessig til denne studien. Vårt utvalg består av fem kroppsøvlingslærere, to kvinner og tre menn, som jobber på skoler i Kristiansand, Lindesnes og Lillesand kommune. Informant 2 og 3 har henholdsvis et halvt, og ett og et halvt års erfaring i skolen. Likevel regnes de som eksperter til oppgavens formål da de besitter mye praktisk og erfaringsbasert kunnskap. Denne kunnskapen har de bygd opp gjennom fritidsinteresse og ulike verv i friluftslivsrelevante foreninger. Informant 1, 4 og 5 har den samme lidenskapen for friluftsliv på hobbybasis, og har i tillegg henholdsvis 26, 23 og 20 års fartstid som kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen.

4.5 Datainnsamling og databehandling

4.5.1 Pilotintervju

Før vi samlet inn data fra intervjuobjektene, gjennomførte vi et pilotintervju. Hensikten med pilotintervjuet var å teste lydopptaker, intervjuguide og tidtaking. Siden vi ikke har gjennomført et slikt intervju før, var det derfor gunstig å kunne erfare selve intervjusituasjonen før vi bega oss ut på informantene. Vi gjennomførte pilotintervjuet på en av våre medstudenter. Han har god kompetanse innenfor friluftsliv, men på grunn av manglende erfaring med undervisning på ungdomstrinnet, ble han ikke vurdert som informant i studien. Pilotintervjuet varte i cirka 20 min, og med en mistanke om at lærere som sitter på mye erfaring ville bruke lengre tid på å svare på spørsmålene, valgte vi ikke å endre på intervjuguiden.

4.5.2 Gjennomføring av intervju

Vi gjennomførte alle fem intervjuene i desember 2022. Intervjuene ble gjennomført fysisk på informantenes skole. Enkelte lærere var i større grad villig til å snakke om andre temaer og elementer enn hva som var skrevet i intervjuguiden. Derfor ble intervjuene svært varierende med tanke på tid. Vi opplevde også at det ble lettere å stille oppfølgingsspørsmål utenom

intervjuguiden dersom informantene selv tok initiativ til å berøre andre temaer. Under intervjuene brukte vi en lydopptaker for å ha muligheten til å spille av intervjuene under arbeidet med oppgaven. Bruk av lydopptaker gav oss mulighet til å ta en større del i intervjuet, og kunne stille oppfølgingsspørsmål. Lydopptaker gjør det også lettere å konsentrere seg om intervjuets dynamikk og emne (Kvale og Brinkmann (2015).

4.5.3 Transkripsjon

Det å transkribere intervju betyr å gjøre intervjuer i form av lydfiler om til en skriftlig framstilling av informasjonen. Dette gjøres for å kunne få med alt innholdet i samtalen, det muliggjør kontroll av rådata for andre forskere og det gjør det lettere å analysere innhentet data. Intervjuene ble overført fra lydopptaker til PC. Det gjorde det lettere å orientere seg ved å kunne hoppe frem og tilbake i intervjuet som ble transkribert. Lydfilene ble transkribert ordrett. Stedsnavn og skoler ble endret til (sted) og (skole) for å kunne bevare informantenes anonymitet.

4.6 Analyse

Analysen av datamaterialet baserer seg på Helga Eggebøs kollektive kvalitative analyse. Analysemetoden hun har utformet består av fire trinn og baserer seg i korte trekk på å gjennomføre analysearbeidet i fellesskap. Eggebø (2020) viser til at analyse ofte blir sett på som en individuell prosess. Selv om det å samarbeide i analyseprosessen kan være både utfordrende og krevende, trekkes det fram at det er verdt det fordi det kollektive arbeidet er med på å styrke analysen. Metoden har mange likhetstrekk med Braun og Clarkes tematiske analyse i forhold til trinn i prosessen og fleksibilitet, men den store forskjellen er at flere av trinnene har blitt utført i fellesskap fremfor individuelt (Eggebø, 2020).

Før vi i det hele tatt begynte var det viktig at vi gjorde gode forberedelser individuelt. Vi skrev sammendrag av alle intervjuer, og begge to måtte gå gjennom datamaterialet, ved å lese transkripsjoner og lytte til lydfiler. Samtidig måtte vi lese oss opp på relevant forskning for å få større oversikt over forskningsfeltet (Eggebø, 2020).

Det første trinnet i analysen handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet i fellesskap. I denne fasen er det et mål å redusere mengden data for å gjøre arbeidet mer håndterbart. Dette ble gjort

ved at den av oss som skrev det aktuelle sammendraget leste det høyt mens den andre noterte stikkord. Stikkordene omfattet bakgrunnsopplysninger om personer, sentrale temaer og det overordnede narrative i informantens fortelling (Eggebø, 2020).

Det andre trinnet går ut på å kartlegge mulige temaer i datamaterialet. I denne prosessen utvekslet vi tanker, temaer og spørsmål som vi satt igjen med etter gjennomgangen. Vi noterte mulige temaer på et ark med tilhørende underpunkter. I tillegg fant vi intervjuer som var relevante for hvert punkt. Overgangen til trinn tre, temagruppering, opplevde vi som relativt flytende fra forrige trinn. I denne fasen diskuterte vi hvordan vi kunne gruppere de temaene som ble kartlagt i trinn to. I artikkelen skriver Eggebø at de hadde mange ark som de flyttet rundt på fysisk. I vårt arbeid med analysen løste vi dette istedenfor ved å sortere ulike dokumenter digitalt i en mappe på Google disk.

Det siste trinnet i analysen er å lage en disposisjon og arbeidsplan for det kommende skrivearbeidet. Denne prosessen opplevde vi som mer relevant for artikkelskriving enn til vårt formål, men det var likevel elementer vi kunne ta med oss inn i vår oppgave. Vi brukte dette trinnet til å spikre temaene og rekkefølgen, og satt opp en praktisk disposisjon for videre skriving. Disse temaene og selve organiseringen kan sees i *Tabell 1*, som viser hovedtemaer, undertemaer og innhold som vi utarbeidet i løpet av analyseprosessen.

Tabell 1: Oversikt over hovedtemaer, undertemaer og innhold.

Hovedtemaer	Undertemaer	Innhold
Den profesjonelle friluftslivslæreren	Kompetanse	Ekspertenes kompetanse, egenskaper og egne erfaringer innen friluftslivet.
	Didaktikk	Friluftslivslærerens arbeidsmetoder og arbeid med læring.
Rammefaktorer	Tid og organisering	Hvordan tid og organisering kan påvirke friluftslivsundervisningen.
	Nærmiljøet	Hvordan nærmiljøet kan påvirke friluftslivsundervisningen.
Læreplan	Fagfornyelsen	Hvordan de tverrfaglige temaene og kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel kan brukes i sammenheng med friluftsliv
	Vurdering	Friluftslivets plass i selve vurderingen og hvordan lærerne ser på vurderingssituasjonen

4.7 Validitet og reliabilitet

4.7.1 Validitet

En kvalitativ undersøkelse er valid dersom konklusjon og resultater faktisk viser til variablene eller de fenomenene som skulle undersøkes. Det å stille kritiske spørsmål til funn og resultater kan styrke studiens validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig å ikke ha en naiv holdning til kvalitativ innsamling av data. Alvesson (2011) hevder at det kan oppstå situasjoner hvor informantenes svar på ulike spørsmål ikke går overens med deres virkelighet. En slik situasjon kan komme som resultat av uvitenhet eller tilbaketrukket kunnskap (Jacobsen, 2022). Derfor vil studiens validitet styrkes ved åpen og klar refleksjon av den innsamlede dataen.

4.7.2 Reliabilitet

Selv om de kvalitative intervjuene er gjennomført med en fenomenologisk tilnærming, stilles det krav til en kritisk drøfting om hvorvidt konklusjonen og resultatene er reliable og valide (Jacobsen, 2022). Reliabilitet viser til troverdighet og nyanserer hvorvidt resultatene er pålitelige eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2015). Studiens reliabilitet kan forsterkes ved at intervjuere diskuterer og reflekterer over hvordan selve intervjusituasjonen kan ha påvirket informantenes svar på fenomenet som var ønsket å undersøke. Partene som deltar i det semistrukturerte intervjuet har påvirkningskraft på hverandre, noe som fører til at samtalen formes underveis både i innhold og stil. Det kan for eksempel være språk og kroppsspråk. En intervjuer som er pågående og frampå kan lokke frem andre resultater enn en intervjuer som er tilbaketrukket og uinteressert (Jacobsen, 2022).

Da vi designet intervjuguiden, tok vi hensyn til at ledende spørsmål kan styrke intervjuerens reliabilitet. Ved å bevisst formulere ordvalget i ulike spørsmål som en del av intervjuteknikken, kunne vi lage ledende spørsmål for å undersøke hvor reliable informantene var i forhold til fenomenet vi ønsket å utforske (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Silverman (1993) vil også omgivelsene folk befinner seg i kunne påvirke deres atferd. Derfor kan valg av intervjuets lokasjon også påvirke studiens reliabilitet. I denne studien er alle intervjuer gjennomført i naturlig kontekst på informantens egne skoler, noe som styrker studiens reliabilitet (Jacobsen, 2022).

4.7.3 Forforståelse

Forskeres forforståelse kan ha en innvirkning på hvilke resultater og konklusjoner forskerne trekker ut fra rådataene. Forforståelse innenfor det aktuelle temaet kan føre til et underbevisst søk etter ulike elementer, eller at forskerne ubevisst overser utsagn fra informantene som ikke stemmer overens med egne erfaringer på området (Thagaard, 2013). Fenomener som er undersøkt i denne studien omhandler elementer som forskerne allerede har en forforståelse av fra før. Det at resultatene gjengis på en god måte hindrer at sitater tas ut av kontekst og endrer betydning. Resultater kan aldri gjengis fullstendig, men det bør etterstrebes så godt det lar seg gjøre, slik at resultater ikke brukes til å argumentere for noe informantene ikke mente i utgangspunktet (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.8 Forskningsetikk

Forskningen skal ivareta deltakernes personvern, og hindre påføring av ubehag og skade, både fysisk og psykisk. Forskeren har taushetsplikt om opplysningene som innhentes til forskningen, og plikter også å hindre uvedkommende i å få adgang eller kjennskap til taushetsbelagt datamateriale (Dalland, 2018). Informanten skal få tilstrekkelig informasjon om prosjektet og frivilligheten ved å delta, slik at vedkommende faktisk kan avgi et informert samtykke.

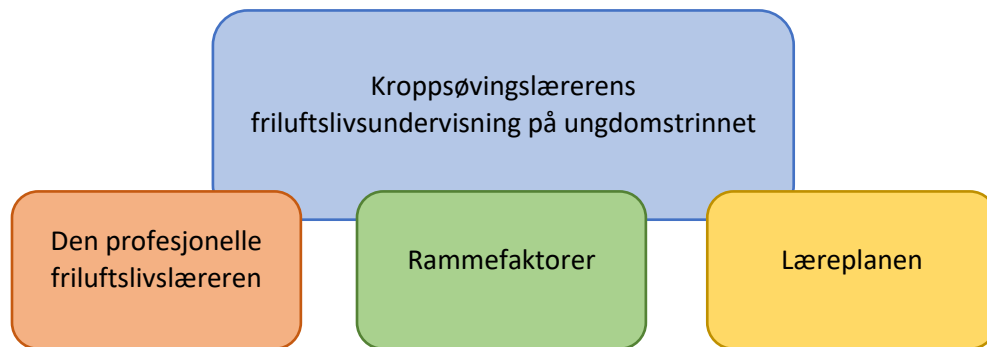
I forkant av prosjektet ble det søkt om godkjenning hos Norsk senter for forskningsdata (NSD) og Fakultetets etiske komité (FEK). Etter godkjenning hos de respektive institusjonene ble det sendt ut forespørsel om deltakelse til aktuelle intervjuobjekter, med vedlagt samtykkeskjema. I dette skjemaet fikk deltakerne informasjon om prosjektets bakgrunn, hensikt og opplysninger om rettigheter de hadde som følge av deltakelse. Deltakerne kunne når som helst trekke sitt samtykke uten negative konsekvenser.

I løpet av prosjektets periode har de innhentede opplysningene blitt behandlet i tråd med NSDs retningslinjer. Dataene har vært lagret på passordbeskyttede enheter, og det er kun vi og våre veiledere som har hatt tilgang til materialet. Alle opplysninger som har blitt innhentet vil slettes ved prosjektslutt.

Det stilles krav til at dataene presenteres korrekt. Det at resultatene gjengis på en god måte hindrer at sitater tas ut av kontekst og endrer betydning. Resultater kan aldri gjengis fullstendig, men det bør etterstrebtes så godt det lar seg gjøre, slik at resultater ikke brukes til å argumentere for noe informantene ikke mente i utgangspunktet (Postholm & Jacobsen, 2018).

5.0 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene som har blitt utarbeidet i analyseprosessen. I figur 2 presenteres oppgavens overordnede tema, i tillegg til de tre hovedtemaene.



Figur 2: "Kroppsøvlingslærerens friluftslivsundervisning på ungdomstrinnet" er studiens overordnede tema, som videre deles inn i de tre hovedtemaene; "Den profesjonelle friluftslivslæreren", "Rammefaktorer", og "Læreplanen". Disse temaene har tatt utgangspunkt i resultatene hentet fra informantene.

5.1 Den profesjonelle friluftslivslæreren

Temaet deles inn i to undertemaer, *lærerens kompetanse* og *didaktikk*. Undertemaet faglig kompetanse tar for seg lærernes arbeidserfaring, syn på hva friluftsliv er og deres bilde av den gode friluftslivslærer. Undertemaet *didaktikk* tar for seg informantenes arbeid med læring og tverrfaglige muligheter.



Figur 3: Hovedtemaet “Den profesjonelle friluftslivslæreren” deles inn i de to undertemaene; “Lærerens kompetanse” og “didaktikk”.

5.1.1 Lærerens kompetanse

Faglig kompetanse

Informantene i studien har omfattende erfaring og interesse for friluftsliv. Til tross for dette har de ulike bakgrunn og forskjellige ekspertområder. Informantenes alder er varierende, noe som også påvirker deres arbeidserfaring i læreryrket. Ved siden av den formelle utdanningen og interessen for friluftslivet, trakk to av informantene også fram at friluftsliv har vært en naturlig del av oppveksten deres.

Informant 1: *“Ikke noe formell sertifisering, men jeg har vokst opp på sjøen.”*

Informant 3: *“Også kommer jeg fra en familie som er veldig glad i å gå på ski, være ute, og gå på tur.”*

Hvordan defineres friluftsliv?

Det finnes ingen eksakt definisjon på friluftsliv, noe som fører til at informantene har egne forståelser og syn på begrepet, samt hvordan det bør benyttes i en skolekontekst.

Informant 2: *“I begrepet friluftsliv så legger jeg naturopplevelser i friluft. Sånn at det kan favne bredt. (...) jeg tenker hovedfokuset burde ligge på grunnkunnskaper i friluftsliv som hvordan du fyrer bål, hvordan holder du deg tørr og varm, og hvilken mat funker når det er minusgrader ute for eksempel.”*

Informant 2: *“Hva de legger i begrepet eller fenomenet da. At friluftsliv er noe annet en idrett. At tur, hvis du har en turdag, så er det ikke nødvendigvis friluftsliv du har drevet*

med den dagen. Det er ikke sikkert, for hvis dagen stort sett har gått ut på konkurranser, så vil det gå under idrett.”

Med hensyn til skillet informantene nevner mellom friluftsliv og annen uteaktivitet syns vi det var hensiktsmessig å spørre informantene om de tror kroppsøvlingslærere tenker at det nye kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel er ensbetydende med friluftsliv.

Informant 3: *“Ja. Mange tenker nok kanskje det, men jeg tenker ikke det selv. Det dekker jo mer enn bare friluftsliv. Det er jo uteaktiviteter, det er mye som kan gjøres ute.”*

Informant 2: *“Sikkert ikke alle, men jeg tipper at ganske mange tenker det. Men jeg tenker jo også der at de åpner opp for at det ikke må være friluftsliv (...).”*

Den gode friluftslivslærer

Når det gjelder å beskrive en god friluftslivslærer, trekkes ulike egenskaper frem av informantene. Det å jobbe mestringsorientert syntes å være en stor del av det didaktiske arbeidet, som ble nevnt i samtlige intervjuer.

Informant 2: *“Tålmodighet, veldig viktig. Og at læreren jobber mestringsorientert. Ikke noe, aldri noe fokus på karakter for eksempel, Du må gjøre det og det for å oppnå høy måloppnåelse. Men heller appellere til elevens nysgjerrighet og mestringsevner.”*

Informant 3: *“Legge til rette for gode mestringsopplevelser. Legge til rette for turglede. Klarer å skape de dynamikkene i gruppa, at alle er sammen. At det blir en sånn sosial greie.”*

En informant trekker også fram viktigheten av elevmedvirkning, og hvordan det å få ansvar og jobbe løsningsorientert kan gi god læring.

Informant 4: *“(...) Også tenker jeg at man skal huske på at elevene syns det er gøy å få litt ansvar.”*

Ifølge informantene bør en god friluftslivslærer også være en god rollemodell med friluftslivsfaglige interesser og erfaringer. Lærerens holdninger til faget også av stor betydning, da elevene ser på lærerens kvaliteter.

Informant 4: *“Man må selvfølgelig være glad i å være ute selv, det er jo en selvfølge da, og du bør jo ha litt spekter av ting som du synes er ålreit å gjøre ute ikke sant. For da er du kanskje litt tryggere på å gjøre det.”*

Informant 3: *“En som er allsidig, positiv, liker å være ute, det smitter jo på elevene.”*

5.1.2 Didaktikk

Faglig kunnskap

Av hva som er det viktigste elevene bør lære i friluftsliv blir det nevnt en del praktiske og kanskje livsviktige ferdigheter som det å tenne bål, sikkerhet, orientere seg med kart, kompass og GPS, kunne svømme og å kunne kle seg riktig.

Informant 1: *“Vi øver litt på det med kartbruk. Kart, enkelt bruk, kanskje kompass, GPS, lære seg å tenne et bål.”*

Informant 3: *“(...) Jeg mener jo det viktigste man lærer i kroppsøving er å svømme, og å orientere seg. Det er liksom de to tingene. Altså det er viktig med livslang*

bevegelsesglede og alt dette der. Men det er liksom, ferdighetsmessig er de to tingene det viktigste du lærer.”

Informant 4: *“Fordi mange her ute driver med båt. Så at de tenker litt sikkerhet, tenker jeg er viktig. Så er vi jo også veldig på når det gjelder sikkerhet at de hvertfall er to og to sammen.”*

I tillegg til praktiske ferdigheter legges det også vekt på at elevene skal lære seg å nyttiggjøre seg av og bruke friluftslivet på en bærekraftig måte som gir god helse. Nærnaturen inneholder svært mange muligheter som elevene må lære å ta i bruk.

Informant 2: *“Jeg tenker vel kanskje at hvis man skal se på det store bildet, at de må lære seg å se muligheter. At det finnes mange muligheter og at det er stor variasjon. Så jeg tenker kanskje at det vi kan gi er å senke terskelen for å kunne bruke nærmiljøet.”*

Informant 5: *“Kunne koble seg på naturen og få respekt for den. Og vite hvordan de skal kunne nyttiggjøre seg av den for å få en god psykisk helse.”*

Tilrettelegging for læring

Når det skal planlegges for læring i friluftslivsundervisning er det viktig med grundige forberedelser. Det må settes tydelige mål for hva som skal oppnås med økta, og klare forventninger til elevene. Under forberedelsene kan økta enten planlegges alene eller sammen med elevene i klassen.

Informant 1: *“Vi prøver å ha ganske klare mål for det vi holder på med. Jobbe med positivitet, backe hverandre, og dette med at en setter noen klare mål for den faglige biten og den sosiale biten.”*

Læring kan også legges til rette for ved at elevene blir gitt ulike utfordringer. Det kan for eksempel være at de ikke blir gitt fasiten på oppgaver med en gang, men må erfare og prøve seg frem med veiledning fra læreren. Andre utfordringer kan være oppgaver eller ansvar som elevene blir tildelt i løpet av en tur.

Informant 3: *“Skal de fyre opp et bål da, og ikke får det til, så gir jeg de tips underveis til de får det til. Men at de skal erfare. Fokus på samarbeid. Det å være sammen, det å hjelpe hverandre. Legge til rette for at andre har det greit. Det er viktig i friluftsliv da.”*

Det å være observant på læringssituasjoner som oppstår og bruke en utforskende læringsmetode er også en måte å legge til rette for læring i friluftsliv. Gripe mulighetene og knytte sammenhenger mellom ting som oppstår på tur.

Informant 2: *“Jeg pleier å prøve å bruke læringssituasjoner som oppstår. Og at det dukker opp undring og spørsmål underveis. Det er jo ikke alle som opplever undring og spørsmål, men da må man kanskje hjelpe litt til. At de skal få prøve seg frem, prøve og feile. Og at det er rom for variasjon. Det kommer så naturlig i friluftslivet”*

Informant 1: *“Gripe de mulighetene som kommer i løpet av turen. Gjerne det å se det store i det små. Og når det oppstår ting på turen som er spesielt, så dvel med det, og løfte det, kanskje se ting.”*

Utfordringer

Det ser ut til å være flere ulike utfordringer knyttet til læring i friluftsliv. Sammen med utfordringer knyttet til vurdering, trekkes også antall elever frem som en utfordring når det skal legges til rette for friluftslivsundervisning i kroppsøving. Mange elever fører til at det blir vanskeligere å følge opp hver enkelt elevs læring.

Informant 3: *“Ja, at jeg er alene og ikke rekker over. Jeg skulle ønske jeg fikk mer hjelp til å snakke med hver og en av dem. At de fikk mer tid til å reflektere over egen læring i friluftsliv, og hva de får til og ikke får til. Men sånn er hverdagen, den er jo hektisk.”*

En annen utfordring med læring i friluftsliv er at vurderingen og oppnåelse av kompetansemål stjeler fokuset fra læringen og egenverdien av det å være ute i friluft.

Informant 5: *“Ikke sant, det blir feil fokus også på en måte sant. For når du går ut i naturen så er du jo der for egenverdi. Og det å skulle veie, måle og avgrense kompetansemål i det, det er veldig rart egentlig, men jeg skjønner jo at det må gjøres.”*

Det at elevene i klassen har ulike forutsetninger, for eksempel motoriske, gjør tilretteleggingen for læring vanskeligere. Selv om klassen består av mange ulike elever, skal alle oppleve motivasjon, mestring og ha et læringsutbytte.

Informant 2: *“Motoriske ferdigheter. Ta hensyn til alle i en klasse. Så har man jo ulike motoriske ferdigheter. Det kan være utfordrende syns jeg å lage et opplegg som skal være motiverende og at alle skal oppleve motivasjon, mestring og ha et læringsutbytte. Det er vanskelig å oppnå når det er så ulike forutsetninger.”*

Tverrfaglig arbeid

I løpet av intervjuene kom det tydelig frem at det var store muligheter for å jobbe tverrfaglig med friluftslivsundervisningen i kroppsøvningsfaget. Det ser blant annet ut til å ligge store muligheter i det å koble sammen mat og helse og friluftsliv.

Informant 2: *“Det tenker jeg er så utrolig mange muligheter, mat og helse for eksempel. Der har jeg kjørt masse forskjellige opplegg med først at man høster av naturen. Gjerne altså sopp og bær er veldig sånn aktuelt i sesong på høsten når skoleåret begynner. Og da kan man kombinere for eksempel kroppsøving og mat og helse. Så har man plutselig fire timer til rådighet i stedet for to og så får man inn kompetansemål fra begge fagene.”*

Informant 4: *“Ja, og det har vi jo faktisk hatt en tradisjon med her ute, med fiskeprosjekt. Da er det helt konkret i niende for da har de mat og helse. Så har de et fiskeprosjekt, og fiskeprosjekt er jo absolutt en del av friluftslivet.”*

I tillegg til mat og helse, er det også store muligheter for å koble sammen norskfaget med friluftsliv. Natursti trekkes også frem som en ypperlig arbeidsmetode for å kunne koble friluftsliv til andre fag.

Informant 2: *“Med norsk så går det an å gjøre at elevene skal sette opp dramaforestillinger for eksempel. De kan lage seg en slags scene at de kan ha sanne sansevandringer, opplevelser ute med at de skal for eksempel prøve å lukke øynene. Hva er det bare de hører? De skal øve seg på å bruke de forskjellige sansene.”*

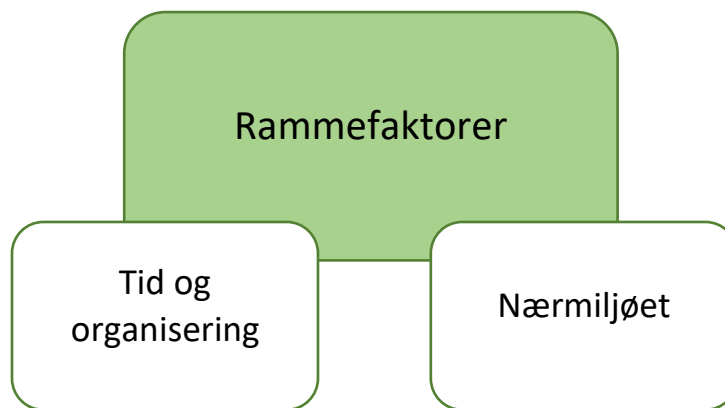
Informant 5: *“Norsk for eksempel, litteratur sant. For eksempel all den nordiske og norske friluftslivslitteraturen vi har hatt, alle eventyrene sant.”*

Informant 3: *“Nei, jeg tenker absolutt at man kan jobbe tverrfaglig med friluftsliv. Altså, du kan ha matte ute og på den måten, eller orientering med matteoppgaver. Du kan egentlig ha alt mulig oppgaver med orientering. En slags natursti.”*

Informant 2: *“Også den klassiske er jo natursti, der kan man jo ha hva som helst.”*

5.2 Rammefaktorer

Hovedtemaet rammefaktorer deles inn i to undertemaer; “Tid og organisering” og “Nærmiljøet” (figur 4). Første temaet handler om hvordan tid og organisering kan påvirke kroppsøvingslærerens muligheter for å ta i bruk firluftlivet i kroppsøvingen. Sistnevnte handler om hvilke muligheter informantene sei å bruke nærmiljøfriluftslivet i kroppsøvingsskontekst.



Figur 4: Hovedtemaet “Rammefaktorer” dels inn i teamene; “Tid og organisering” og “Nærmiljøet”

5.2.1 Tid og organisering

Flere av informantene sier seg enig i påstanden om at mangel på tid og kompetanse fører til at lærere nedprioriterer friluftsliv, men samtlige er raske til å poengtere at det ikke er tilfelle på deres skole, hvor det heller jobbes bevisst med friluftsliv.

Informant 1: *“Vi gjør ikke det hvertfall, her på (skole) syns jeg det er opprioritert, den biten. Og vi bruker det hvertfall aktivt i sånn som teambuilding, masse ulike friluftaktiviteter.”*

Informant 5: *“Jeg tror det stemmer, men her på skolen så er vi ganske flinke.”*

Samtlige informanter mente at en dobbelttime var minimum en burde ha for å gjennomføre et friluftslivsbasert opplegg. Flere av dem trakk også fram at de gjerne skulle hatt mer tid, for eksempel en halv eller hel dag. Dette av praktiske årsaker, men også for å kunne gi elevene større læringsutbytte ved å kunne gå mer i dybden.

Informant 2: *“Jeg tenker at man kan klare det på en time, men man bør ha i hvert fall to. Og det er litt ambisiøst. Man må ha ganske god kompetanse for å klare å gjennomføre det, tenker jeg. Og det må ligge mye planlegging til grunn. Så man må kjenne godt til hva det er som funker på to timer. For eksempel så kan man jo klare å lære elevene å fyre bål på timer. Det kommer jo an på beliggenheten til skolen da.”*

Informant 5: *“Nei, altså det er det som er så deilig med nærfriluftsliv. Funker som bare det på en to timers tur. Men det er klart hvis du skal gi elevene en dypere opplevelse så trenger vi jo mer tid for at de skal kunne koble seg på, ikke sant.”*

Skolekultur

Alle skoler har ulike kulturer og verdier som verdsettes. Noen av informantene hadde tanker om hvordan kulturen er i kroppsøving på landsbasis, og også hvordan de har sett forandring på egen skole.

Informant 2: *“Ja, også kan man gjøre ballidrett også. Det er mange dyktige kroppsøvingslærere, så det er nok ikke nødvendigvis noe sånn bevisst bortvalg av friluftsliv, men jeg tror at det er litt kultur i skolen i hele Norge.”*

I forhold til hvordan å utnytte friluftslivets læringspotensiale best mulig, hadde informant 2 en klar mening om at mye av ansvaret ligger ovenfor skoleeiers nivå,

Informant 2: *“Mer kompetanse inn i skolen, mer kompetanse inn i lengre oppe i systemet. Jeg vet ikke helt hvor, men lenger opp, over skoleeiers nivå. Mer på kanskje kunnskapsdepartementet, jeg vet ikke jeg, oppe på politikernivå. Men nå er jo jeg veldig, hva heter det, "biased" inn i dette temaet her. For jeg ser så mange muligheter for mestring og jeg tenker at mestring er helt grunnleggende for læringspotensialet. At elevene opplever at sånn; jeg har noen ting jeg mestrer i skolehverdagen (...).”*

Ressurser

Flere av informantene trakk frem økonomi og ressurser som en tydelig begrensende faktor i deres arbeid med friluftslivsfaglig undervisning. Det å mangle ressurser kan blant annet begrense hvor langt informantene kan dra på tur med elevene.

Informant 3: *“Jeg kriger jo litt for å få gjennom disse turene med ledelsen, for det koster mye å ta buss.”*

Likevel påpeker flere informanter at det er mye det går an å gjøre med begrensede midler. Det å utnytte nærmiljøet koster mindre, samtidig som det kan vise elever at det er “lavterskel” å komme seg ut.

Informant 3: *“Det er mye du kan gjøre i nærområdet, som lar seg gjøre uten at det koster så mye penger. Utnytt nærmiljøet og introdusere, altså vise elevene det de kan bruke i nærområdet sitt. For det er jo kjempemasse. Vi er så heldige som her, men det er jo masse andre steder også. Det er ikke langt du må gå egentlig, for å være ute. Også fokusere på at det er lavterskel. Det trenger ikke være så stort, friluftsliv. Kan være det å bare gå ut på en tur.”*

5.2.2 Nærmiljøet

Samtlige informanter ser stor verdi i å utnytte mulighetene som finnes i de respektive skolenes nærmiljø. Flere av informantene var raske til å nevne mulighetene til sjøs, både i forhold til bading, fiske og ikke minst livredning.

Informant 3: *“Nei, i dette er vi jo heldige, vi bor nærme sjøen. Så vi kan fiske, vi kan ha livredning ved vannet. Det er mange badeplasser som er lagt til rette for at vi kan ha svømmeundervisning.”*

Informant 4: *“Så har du jo sjøen nærme også, så det med fiske for eksempel er jo veldig enkelt å få til.”*

I tillegg trekker flere av informantene frem nærheten til bålplasser, gapahuker og turmuligheter i skogen.

Informant 1: *“Masse her i området. Skogområder, vi har jo opplæring i kart og kompass og orientering. Også har vi ulike gapahukløyper som vi kan gå til. For å bare kose oss og ha enkle måltider.”*

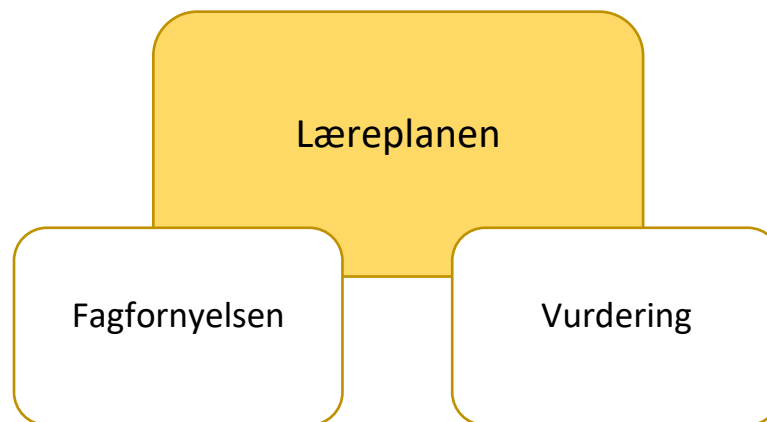
Informant 4: *“Men ellers så er det jo sånn det er ikke så mye som skal til, for bare det der med å gå en tur. Fyre opp et bål, ha med seg noe mat, så funker jo det i seg selv. Men det er jo litt gøy å utfordre dem. Vi har jo sånn mat i friluftsliv en gang i året. Og der har de blitt så flinke. De serverer fantastisk god mat, det er gøy.”*

Informant 5: *“Vi er gode på det her i (sted), for vi er så bevisst på nærheten til alt. Så vi legger ofte inn, altså både på høst, vår og vinter, også har vi forskjellige turer da.”*

5.3 Læreplanen

Temaet læreplan deles inn i undertemaene fagfornyelsen og vurdering (figur 5). Undertemaet om fagfornyelsen ser blant annet på hvordan friluftsliv kan komme til syne i kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel. Undertemaet om de tverrfaglige temaene ser på hvordan bærekraftig

utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring kan komme til uttrykk i en friluftslivsfaglig undervisning. I temaet vurdering ønsker vi å få frem hvordan friluftsliv brukes som vurderingsgrunnlag i kroppsøvningsfaget. I sammenheng med dette vil vi også se på ulike utfordringer knyttet til vurdering i friluftsliv.



Figur 5: Hovedtemaet “Læreplanen” deles inn i undertemaene; “Fagfornyelsen” og “Vurdering”.

5.3.1 Fagfornyelsen

Alle informantene hevder at det er rom for å gjennomføre friluftslivsaktiviteter gjennom de tre tverrfaglige temaene som er å finne i fagfornyelsen.

Folkehelse og livsmestring

Gjennom folkehelse og livsmestring skal elevene opparbeide seg kompetanse om hva som kan gi god fysisk og psykisk helse. Elevene skal altså lære seg å mestre hverdagen og livet generelt (Kunnskapsdepartementet, 2017). I sammenheng med dette kjerneelementet trakk flere av informantene frem hvordan friluftsliv kan være en meget aktuell arena hvor elevene kan utvikle deres mestringsevne.

Informant 2: *“Da tenker jeg at det er mange mestringsopplevelser som ligger veldig tilgjengelig i friluftslivet. (...) Så tror jeg at det ligger mange muligheter der for å lære gode ferdigheter og evner knyttet til livsmestring.”*

Informant 4: *“Ja, jeg tror nok at det ligger et bra potensial i å la de oppleve, bare ut og oppleve mestring. Det kan være små ting som kan ha overføringsverdi til andre skolefag egentlig. Og det er jo en del elever som sliter faglig sånn i teorifagene, men som kan være racere ute i naturen på ulike ting.”*

Friluftslivet er lett tilgjengelig og lett å bruke. det er derfor en svært lav terskel for å komme seg ut og være i bevegelse, noe som kan gi helsemessige gevinster både fysisk og psykisk

Informant 2: *“(...) Da tenker jeg at folkehelse først og fremst er jo det der med at naturen, det er gratis å bevege seg ute. Man må ha litt utstyr for eksempel for å gå på ski eller for å gå på overnattingstur. Men den første graden på en måte av friluftsliv ved da å gå på tur og være ute, bade og sånne ting, det har de aller fleste muligheten til. Sånn at det tenker jeg er fint i forhold til folkehelse og bevegelse.”*

Informant 5: *“(...) men det siste er jo superaktuelt, ikke sant. Der du bruker naturen til å gå deg turer, få opp pulsen ute, gå rolig gjennom skog i en halvtime er jo superbra for psyken.”*

Friluftsliv er også viktig i dagens samfunn på grunn av stillesittende barn som bruker mesteparten av tiden inne. Det å være ute i friluft blir da meget viktig med tanke på barns helse og mestringsevne.

Informant 5: *“Og vi ser jo nå sant, et samfunn med unge som vokser opp med masse psykisk uhelse, mye lav mestring, alt dette her tenker, det må jo bare blåses mye større opp. Fordi de går glipp av noe som vi som vokste opp litt før sant. Vi lekte ute i gata, vi*

sprang i skogen, vi klatret i trærne, vi datt og slo oss. Vi søkte risiko og vi mestret. Nå er alt gummibelagt og skjermbasert. Så jeg tenker det er sinnsykt viktig fag.”

Demokrati og medborgerskap

Gjennom det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap skal elevene tilegne seg kunnskap om demokratiets spilleregler, verdier og forutsetninger, samt at de skal gjøres i stand til å delta i en demokratisk prosess. Elevene skal bli aktive medborgere som kan videreføre demokratiets verdier og prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2017). En av informantene trekker blant annet frem samarbeid og fordeling av arbeidsoppgaver som viktige verdier innenfor demokrati og medborgerskap.

Informant 2: *“Også har vi demokrati og medborgerskap, det tenker jeg jo er kjempeenkelt, fordi man ofte tar valg som en gruppe. Man må ta hensyn til at hvis noen har en dårlig dag, hvis noen har en vrirket ankel eller vondt i en skulder, så må man fordele vekt utover. For eksempel man må bytte på å dra lasset, man må bytte på å navigere. Så jeg tenker det er mye, og hvis de skal fyre bål. Noen må hente ved, noen må kappe fliser, noen må fyre opp og noen må forberede. Jeg tenker at det er mange muligheter for samarbeid, og at det vil gagne dem å samarbeide godt og at de kan se verdien av både demokrati og medborgerskap da.”*

I tillegg til samarbeid, trekkes det også frem at det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap åpner opp for elevbestemmelse i friluftslivsundervisningen.

Informant 3: *“Men så er det også mye samarbeid i friluftsliv, og da får du inn dette med demokrati. Og da også, hvis du lar elevene få valgmuligheter også. Hva har dere lyst til? Hvor vil dere? Hva vil dere? At de er med på selve planlegging av for eksempel turene, så får du inn elevbestemmelse også.”*

Bærekraftig utvikling

Gjennom det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling skal elevene lære å ta ansvarlige, etiske og miljøbevisste valg. Elevene skal også tilegne seg kunnskap om hvordan ulike valg kan påvirke jorda både økonomisk, sosialt og miljømessig (Kunnskapsdepartementet, 2017). For at elevene skal kunne få indre motivasjon til å ta vare på naturen, må de først bli glad i den. Dersom de skal få muligheten til det, må de ha fått muligheten til å oppleve naturen på nært hold.

Informant 2: *“Man beskytter det man er glad i. Så hvis vi kan skape et forhold mellom naturen og elevene, så tenker jeg at de vil i større grad ha, og få indre motivasjon til å ta vare på jorda. Men da trenger man jo kunnskap om hvordan vår atferd påvirker naturen, og det er jo noe de kanskje kan se ute. For eksempel flatehogst kan de jo se i nærområdet, eller marin forsøpling kan de se. Det kan bli veldig konkret.”*

Informant 5: *“Ja, jeg tror det er alfa omega. For du kan lese om natur og ta vare på den, men hvis du ikke har vært ute i den selv og sett på det fantastiske samspillet og kompleksiteten i det fra småskolealder så. Du må være i det for å få et forhold til det.”*

Sporløs ferdsel og dens overføringsverdi til kloden kan også trekkes inn i friluftslivsundervisningen under arbeid med bærekraftig utvikling.

Informant 1: *“Vi har alltid predikert at når vi er på tur så skal det egentlig se finere ut der vi har vært, på det lille turområdet vi har, når vi forlater det enn når vi kom. Det er egentlig litt sånn kloden i perspektiv.”*

Informant 4 uttrykte ved flere anledninger at han i samtale med klassen pratet om ulike aspekter ved friluftslivet. I denne sammenheng pleide han å prate med elevene om bruk av ulike typer ressurser i nærmiljøet sett i et bærekraftperspektiv.

Informant 4: *“Få dem til å skjønne at de må opptre varsom ute i naturen, det er jo viktig. Også snakker vi jo litt sånn av og til, vi tar jo opp ting sånn med tanke på fiske. Det er jo noen som har foreldre som er fiskere, og det er jo sånn. Ja, det er jo en grunn til at det er kvote slik at det ikke skal bli fiska opp, så forsvinner det jo. Det er jo en del av bærekraftig utvikling.”*

I tillegg til et bærekraftig miljø, viser informant 2 også til et mer helhetlig syn på hva som ligger i begrepet bærekraftig utvikling.

Informant 2: *“Jeg vet selv at tidligere, og mange som jeg møter på min vei tenker at bærekraftig utvikling kun handler om miljø. Men det handler jo også om for eksempel bærekraftig økonomi og bærekraftig sosiale forhold.”*

5.3.2 Vurdering

Vurdering er et sentralt tema i resultatdelen, da det er noe alle kroppsøvlingslærere må ta stilling til i sin friluftslivsundervisning. Temaet deles videre inn i tre undertemaer; hva vurderes, vurderingsmetode og utfordringer.

Hva vurderes

Under intervjuet leste vi direkte opp fra læreplanen at "samspill med andre, øvelse og deltakelse i naturferdsel er ett av flere vesentlige trekk ved kompetansen i kroppsøving", for å få frem hva informantene legger vekt på i deres vurdering av friluftsliv i kroppsøvingstimene. (Kilde) Følgende informant nevner konkrete eksempler på alle tre områdene.

Informant 2: *“Tar de hensyn? Er de inkluderende? Hvis noen kan veldig mye, deler de av kunnskapen sin, eller sitter de og ruger på den selv? Det tenker jeg er ganske vesentlig*

i friluftsliv og naturferdsel, at man er raus med kunnskapen sin. Øvelse der vil jeg jo si om elevene viser initiativ og viser at de prøver å utvikle ferdigheter. Sånn at det betyr jo ikke at de må være best, men at de viser interesse for å evne, altså at de prøver å utvikle seg ut fra sine ferdigheter. Og deltakelse, det tenker jeg også at, jeg tenker liksom at samspill og deltakelse spiller litt på hverandre.”

Mange av elementene som vurderes i friluftsliv ser ut til å ha en forbindelse til hverandre. Det medfører at for eksempel fair play og innsats brukes for å se etter positivitet og holdning.

Informant 1: *“Altså at vi har kriterier på turene. Bare sånne enkle ting som å være en god turvenn. Altså at du bidrar med positivitet, at du skryter av andre. Det blir jo sånn fair play i praksis egentlig. At du tar med deg elementer fra faget ellers. At innsatsen blir på en måte både å være en god turvenn, samtidig som å yte det som skal til for at det blir en god tur.”*

Ved vurdering av friluftsliv i kroppsøvningsfaget blir underveisvurdering brukt som metode. I tillegg er vurderingen preget av positiv forsterkning og utelukkende fravær av tester.

Informant 1: *“Og muligheter til å vurdere også. Det blir mye underveisvurdering og positiv forsterkning. At du skryter masse av folkene som gjør de tingene de skal, og det som er satt som mål for turen.”*

Utfordringer med vurdering

Det oppstår ulike typer utfordringer når kroppsøvlingslærere skal vurdere elevene i friluftsliv. Store klasser og runde vurderingskriterier er to eksempler.

Informant 4: *“Jeg tror aldri vi her ute har vært veldig sånn ekstreme på testregimet, men så må man tenke at det kunne vært greit å ha littegrann, i hvert fall så en hadde hatt noe å gå etter. Men nå blir de litt rundere, vurderingskriteriene. Det er egentlig begge deler. Jeg synes faktisk at den vurderingen er litt utfordrende når vi er så mange.”*

Andre utfordringer kan være det å kunne gi en gyldig begrunnelse ovenfor elevene hvorfor de fikk den karakteren de fikk.

Informant 2: *“Men hvis de oppfører seg utrolig negativt overfor de andre elevene, så kan det være litt vanskelig fordi kompetansen er der, men samspillet er der ikke for eksempel. Så det kan være litt vanskelig synes jeg, og ofte vanskelig kanskje å forklare til eleven hvorfor de ikke oppnår høyeste kompetansenivå. Eller fordi de tenker vel ofte at det går på kun ferdigheter.”*

En av informantene trekker ikke frem noen konkrete utfordringer ved det å vurdere elever i friluftsliv. På den andre siden hevdes det at selve vurderingen av ferdigheter og egenskaper i friluftsliv er motstridende og derfor en utfordring i seg selv.

Informant 5: *“Egentlig så er det ganske lett, for det blir så tydelig. Men samtidig så er det dette her, men det å sette kompetansemål ut i naturen, ikke sant. Sånn at, så du den billa som gikk på det strået, eller gjorde du det ikke, ikke sant.”*

6.0 Diskusjon

6.1 Den profesjonelle friluftslivslæreren

Hvordan friluftslivet defineres legger i stor grad rammer for hvordan det skal praktiseres skolen, men det viser seg å være vanskelig å avgrense begrepet presist og tydelig nok (Tordsson, 2003). Flere av informantene fremhever at det bør skilles mellom friluftsliv og uteaktiviteter. Dette støttes også av Rafoss og Seippel (2016) som skriver at det å systematisere ved å skille friluftslivsaktiviteter fra tradisjonelle idrettsaktiviteter som kan utøves utendørs, kan få fram om det er stabilitet eller endring som preger friluftslivsdeltakelsen. Informant 2 hadde en egen definisjon, hvor hun definerte friluftsliv som “naturopplevelser i friluft”, hvor hovedfokuset burde være på grunnleggende ferdigheter i friluftsliv. Tanken bak var at en vid definisjon skulle favne bredere om hva som er friluftsliv. Lærerne i Leirhaug og Arnesen (2016) sin studie begynte å se nye muligheter i faget da de begynte å redefinere hva friluftsliv faktisk er. Det kan dermed tenkes at terskelen for å velge friluftslivsundervisning kunne blitt senket blant kroppsøvingslærere dersom en bredere definisjon hadde eksistert. Det kunne gjort det enklere å legge til rette for mer friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen. Noen av informantene påpekte likevel at det må finnes en egenvilje hos hver enkelt lærer til å ville lære, og tørre å bruke friluftslivet i større grad.

Det at grunnleggende ferdigheter i friluftsliv burde være hovedfokuset i opplæringen er noe flere av informantene også var enige i. Et fokus på grunnleggende ferdigheter er et godt bidrag til å fremme følelsen av mestring (Løvoll, 2019). Løvoll (2019) trekker også fram at det å senke terskelen for hvilket ferdighetsnivå som forventes vil gjøre at flere elever opplever høye nok evner til å løse de utfordringene de møter. Flere av informantene har både bevisst og ubevisst trukket fram hvordan de legger til rette for mestringsopplevelser. Det at informantene også ubevisst trakk inn arbeidsmetoder for å jobbe med mestring gir et inntrykk av at det er godt innvevd i deres undervisningspraksis. For eksempel trakk informant 3 fram hvordan hun veileder elevene under bålpynting, som i stor grad samsvarer med Vygotskys tanke om stillasbygging. Når elevene feilet, ga informanten tips til hvordan man kan løse oppgaven, uten å avsløre en fullstendig løsning, som bidrar til å støtte oppunder elevenes mestringsforsøk (Lyngsnes & Rismark, 2016).

Samtlige informanter påpeker viktigheten av å bruke naturen som mestringsarena. Det at lærerne jobber mestringsorientert og styrker elevenes mestringsforventninger kan fremme friluftsliv som en motvekt til et kroppsøvingsfag hvor Lyngstad (2010) beskriver “ribbeveggløpere” som gjør det de kan for å unngå negative opplevelser. Med “ribbeveggløpere” menes elever som følger spillet langs ribbeveggen for å unngå involvering i aktiviteten, På denne måten deltar de passivt, men unngår negative opplevelser ved dårlige involveringer.

Flere av informantene har trukket fram hvordan elever som er svake eller anonyme i andre fag blomstrer i friluftslivet. For at disse elevene skal få denne sjansen må friluftslivet få tilstrekkelig plass i kroppsøvingsundervisningen. Forskning på kroppsøvingsfaget viser at det er tradisjonelle idrettsaktiviteter som dominerer i faget (Aasland, 2019; Moen et al., 2018), som gjør at blant annet friluftsliv nedprioriteres. Dette gjør at elever i stor grad møter aktiviteter som favoriserer idrettsflinke elever, som også er de som trives best i faget (Aasland, 2019). I henhold til en legitimering av friluftsliv i skolen har kjerneelementene bidratt til å gi friluftsliv en plass på tvers av fag, men likevel er det kun i kroppsøving at aktuelle kompetansemål kommer til syne (Leirhaug et al., 2020). I tillegg påpeker Østrem (2021b) at mens man i andre land må begrunne og legitimere friluftslivet, tar man det for gitt i Norge at friluftsliv knyttes til gode verdier og gir helsegevinster. Ved nedprioritering av friluftslivsaktiviteter i kroppsøvingsfaget kan det argumenteres for at dette er et utbytte elever i liten grad drar nytte av. Aasland (2019) viser til at mange elever opplever at deres kompetanse og kropper ikke anerkjennes og verdsettes i kroppsøvingsfaget, som står i kontrast til positive erfaringer disse elevene gjerne har i andre skolefag og aktiviteter på egen fritid (Aasland, 2019).

Å legge til rette for å “erfare og utforske” går igjen hos mange av informantene. Blant annet trakk de fram dette med å gripe mulighetene, og bruke læringssituasjoner som oppstår underveis. Denne type død-mus pedagogikk er sentral for elevers refleksjon, samt at det styrker elevenes sanselige evner som igjen er av stor betydning for elevenes egenopplevelse i naturen (Tordsson, 2014). Viktig var det også blant flere av informantene at elevmedvirkning var med å prege undervisningen. Det at elever opplever autonomi og medbestemmelse er et av flere viktige pedagogiske mål for friluftslivsundervisning (Løvoll, 2019).

Selv om elevene skal få ansvar, er det likevel viktig å påpeke at læringen må skje innenfor trygge rammer. Informantene kom med flere eksempler på hvordan de jobber med sikkerhet, og

hvordan de arbeider med friluftslivsferdigheter knyttet til sikkerhet. Vikene (2014) framhever at det ikke er alle situasjoner i friluftslivet som elevene kan delta ubetinget i, ettersom risiko knyttet til situasjonen kan kreve høyere ferdigheter enn elevene besitter. I følge Lave og Wenger (1991) må gruppen få tilgang til aktiviteter og kunnskap sammen med mesteren for at deltakelsen i praksisfelleskapet skal være fullverdig (Vikene, 2014). I henhold til Lave og Wengers (1991) begrep om legitim perifer deltakelse er det naturlig at lærlinger, altså elever, får mindre ansvar tidlig i læringssituasjonen, for etter hvert å få økt ansvar. Vikene et al (2016) poengterer at nybegynneres grad av deltakelse i praksisfelleskapet kan være en utfordring i friluftslivet. Lærerens ledelse og veiledning er sentralt for læringen, i henhold til valg av situasjoner, grad av medbestemmelse og deltakelse.

6.2 Rammefaktorer

Friluftslivsundervisningen preges både av nærmiljøet i seg selv og hvilke muligheter læreren evner å se i områdene med umiddelbar nærhet til skolen. Alle informantene var enige i at det rådet et stort læringspotensial i nærmiljøfriluftslivet, noe som de selv mente de var flinke til å utnytte på de aktuelle skolene. Ressurser og økonomi hadde en begrensende effekt på den gjennomførte friluftslivsundervisningen, men informantene vektla det å se mulighetene med det man hadde, og bruke nærmiljøet for det det er verdt. En slik tankegang kan assosieres med Abelsen (2021) som ser på nærnaturen som et landskap for læring, lek og opplevelser. Det å bruke nærmiljøet på en slik måte støttes av Østrem (2021a) som også legger til hvorfor nærmiljøet er viktig i forhold til bærekraftperspektivet; “Å velge nærområdet, det korteste friluftslivet, er jo bærekraftig i seg selv!” (s. 16). I utgangspunktet har friluftsliv med dyre sportsklær, lange reiser til turområder og spesialisert utstyr en svært negativ effekt på klimaet. Derfor kan man ved å aktivt bruke nærnaturens rammer og muligheter, og senke terskelen for friluftslivet, oppfylle fagfornyelsens intensjon om bærekraftig og trygge naturopplevelser (Østrem, 2021a). Informantene viste til viktigheten av et praksisfelleskap som drar i samme retning i tråd med Lave og Wenger (1991) sine prinsipper. For eksempel var en av informantene helt avhengig av å samarbeide med andre lærere for å kunne gjennomføre et trygt og lærerikt undervisningsopplegg på padleturer.

Samtlige informanter eksemplifiserer også hvordan tid og kompetanse påvirker friluftslivsundervisningen i den grad at det blir nedprioritert. Det kan være mulig å gjennomføre opplegg knyttet til friluftsliv i løpet av en enkelt- eller dobbelttime, men selve læringsbyttet ville da være sterkt preget av lærerens kompetanse. Det ultimate ville vært å sette av en halv eller en hel dag hvor elevene kan koble seg på naturen og få en dypere opplevelse av naturens læringspotensiale. På denne måten ble tid og kompetanse trukket fram som to begrensende faktorer for friluftsliv i kroppsøvingen. En slik tilnærming til problematikken rundt friluftsliv og tid støttes av Leirhaug et al. (2020) som konkluderer med at det er helt nødvendig at elevene får erfare friluftslivet i lengre perioder for å kunne oppdage naturen, reflektere kritisk og uttrykke mestringsopplevelser.

Friluftsliv består av store variasjoner og inneholder alt fra sjø til skog med skiftende årstider og vær. Rammene er dynamiske og i konstant endring, noe som deretter stiller krav til friluftslivsunderviserens kompetanse og kvaliteter (Høyem & Fasting, 2019). En av informantene vektlegger lærerens kompetanse som en viktig faktor i sammenheng med nedprioriteringen av friluftsliv i kroppsøvingsfaget, og at kompetanseheving i friluftsliv burde være et fokus høyere opp i systemet. Dette støttes av Abelsen og Leirhaug (2017) som viser til at det er behov for å utarbeide både praksisnær og teoretisk friluftslivsdidaktikk blant lærere. Det må også gjennomføres en kritisk gjennomgang av universiteters friluftslivsfaglige innhold for at kommende lærere sikres den nødvendige kompetansen (Abelsen et al., 2018). I lærerutdanningen legger Vikene et al. (2016) vekt på at praktisk erfaring bør stå sentralt. Studentene bør opparbeide seg praktisk erfaring og jobbe med veiledning innenfor de aktuelle kompetanseområdene, ettersom teoretisk kunnskap alene ikke er nok.

En løsning på utfordringene rundt kompetanse og spesielt tidsmangel kan være å legge til rette for et tverrfaglig arbeid mellom friluftsliv og andre skolefag (Jordet, 2007). Både informantene, og Abelsen og Leirhaug (2017) viser til at friluftsliv har store tverrfaglige muligheter og er lett å inkludere i andre skolefag. For å få til et godt tverrfaglig arbeid må kollegiet spille på lag i et godt praksisfelleskap, noe som er sammenfallende med mesterlærers perspektiv på et sosialt og faglig felleskap. En mester som skal legge til rette for god friluftslivsundervisning er da avhengig av gjensidig deltakelse i et praksisfelleskap med fokus på elevenes læringsutbytte (Lave & Wenger, 1991). For å aktivt kunne jobbe tverrfaglig med friluftsliv kombinert med andre fag,

forutsettes det at skolekulturen og de andre lærerne på skolen har samme syn på viktigheten av friluftslivets egenart og potensiale i skolen. Dersom det råder uenigheter omkring dette temaet i praksisfelleskapet, vil det være vanskeligere og legge til rette for lærerik og variert friluftslivsundervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2013)

6.3 Læreplanen

Folkehelse og livsmestring

Informantene viste til ulike eksempler på hvordan de tre tverrfaglige temaene fra læreplanen kan påvirke friluftslivsundervisningen. Kunnskapsdepartementets (2019) visjon om at temaet folkehelse og livsmestring blant annet skal fremme god psykisk og fysisk helse i tillegg til å lære om hvordan en slik helse kan vedlikeholdes og forvaltes som en ressurs, ser ut til å gå overens med informantens syn på temaet. Det trekkes da frem hvordan friluftslivets lave terskel og tilgjengelighet kan føre til helsemessige gevinster. Det å gå rolige turer gjennom skogen eller å få opp pulsen ute i naturen er gratis og tilgjengelig for alle, noe som har en positiv innvirkning på elevens fysiske og psykiske helse. Disse verdiene kommer også igjen i Stortingsmelding (Meld. St. 18 (2015-2016)) med fokus på at friluftslivets kvaliteter bidrar til høyere livskvalitet og bedre helse. Selv om ulike opplevelser i naturen har en positiv innvirkning på elvers psykiske helse og velvære (Vikene, 2012), kan det på den andre siden argumenteres for at helse er et subjektivt fenomen. De faktorer som bidrar til god helse hos en elev, trenger ikke å ha samme effekt hos en annen elev. Av den grunn vil det derfor ikke være slik at absolutt alle elever i skolen vil få en positiv effekt helsemessig som resultat av friluftslivsopplegg i kroppsøvingfaget (Similä & Innstrand, 2015).

Temaet folkehelse og livsmestring dreier seg også om mestring og hvordan elevene skal kunne mestre sine egne liv. Elevene må da oppleve og erfare ulike elementer som kan påvirke deres egen livsmestringsevne (Kunnskapsdepartementets, 2019). Tilsvarende påpekte flere av informantene at friluftslivet inneholder mange mestringsopplevelser og muligheter knyttet til livsmestring som kan være svært gunstige i arbeidet med temaet folkehelse og livsmestring. Det ble også lagt vekt på at den lave terskelen for å oppleve mestring ute i naturen hadde en tydelig overføringsverdi til andre fag. Friluftsliv trekkes da frem som superviktig på grunn av antall ungdommer og barn som vokser opp med psykisk uhelse og lav mestringstro. Et slikt syn på

mestring i friluftslivet har klare likheter med Gabrielsen et al. (2016) sine funn. Der hevdes det at det å mestre ulike øyeblikk eller elementer i naturen kan ha en overføringsverdi og dermed bidra til mestring i ulike situasjoner senere i livet. Både de gode følelsene ved å gjennomføre ulike ting i naturen, og selve mestringsfølelsen som følger enkeltpersonen, vil kunne bidra til et liv med økt livskvalitet, bedre helse, og høyere mestringsforventning på skolen og senere i livet.

Bærekraftig utvikling

Informantene trekker inn ulike elementer angående temaet bærekraftig utvikling. Det ser ut til å være en bred enighet om at elevene må en tilknytning til naturen, for å kunne bli indre motivert til å ta bærekraftige valg både lokalt og for jorda i sin helhet. Gjennom friluftsliv kan elevene tilegne seg mye kunnskap om hvordan vi påvirker jordkloden ved blant annet å fysisk oppleve ulike ting som forsøpling og flatehogst. Ved slik førstehåndserfaring får elevene et forhold til naturen og et større inntrykk enn hva de ville fått av å lese i en bok eller se en film.

Informantenes tankegang støttes opp av Tjønndal et al. (2022) som har analysert flere nyere studier med fokus på sammenhengen mellom klimapositiv atferd og naturtilknytning. Studiene viste at for å opparbeide seg en bærekraftig livstil og klimapositiv atferd, så forutsettes det å ha opplevd naturen på nært hold for å kunne danne et forhold til den. Sett i lys av situert læringsteori vil det da være hensiktsmessig at elevene bruker naturen som sosial og kulturell arena for å oppleve og erfare hvordan vi påvirker nærmiljøet i arbeidet med bærekraftig utvikling (Østrem, 2021b).

Spørsmålene om bærekraftig utvikling resulterte i at miljø kom frem som en tydelig fellesnevner. Her skilte derimot en av informantene seg ut, og la vekt på at bærekraftig utvikling også handler om bærekraftige sosiale forhold og økonomi. Et slikt syn på bærekraft kan også sees på FNs, hjemmesider under undervisningsopplegg om bærekraftig utvikling hvor det står; “Vi ønsker en helhetlig undervisning for bærekraftig utvikling som både viser det globale samspillet mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold, og som viser hvordan verdens utfordringer henger sammen.” (FN- sambandet, 2023). Ved FNs sitat og informantens utsagn kan det trekkes en kobling mellom temaet folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling i friluftslivet. Vikene (2012) hevder at det å bruke de potensielle naturopplevelsene som ligger lett tilgjengelig i nærmiljøet, kan ha en psykisk helsefremmende effekt. På denne måten kan friluftslivet brukes

for å legge til rette for en bedre psykisk helse, som igjen kan påvirke elevenes bærekraftige sosiale forhold i samsvar med FNs bærekraftsmål.

Demokrati og medborgerskap

Informantene nevner også at friluftslivet gir rom for å jobbe med samarbeidsegenskaper, respekt for hverandre og elevmedvirkning. Dette ble knyttet til temaet demokrati og medborgerskap, blant annet legges det vekt på hvordan elever kan erfare demokratiske verdier gjennom deltakelse og samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse elementene vil igjen kunne prege elevens evne til å skape bærekraftige sosiale forhold. En av informantene trakk da fram bål som en relevant aktivitet som krever fordeling av oppgaver og samarbeid. En slik bålaktivitet vil da kunne rettes mot folkehelse og livsmestring, og demokrati og medborgerskap.

Vurdering

I tråd med situert læring som ifølge Østrem (2021b) vektlegger at læringsaktiviteter skjer i samspill mellom individene i et sosialt fellesskap, trekker informantene frem at sosiale egenskaper som inkludering, samspill og samarbeid som essensielle elementer i vurderingspraksisen. Disse egenskaper går igjen i LK20 hvor øvelse, deltakelse og samspill med andre i friluftslivet er en vesentlig del av kompetansen elevene skal tilegne seg i kroppsøvfingsfaget (Kunnskapsdepartementets, 2019). En av informantene sier at det kan være vanskelig å forklare elevene hvorfor de fikk den karakteren de fikk. Grunnen til det er at elevenes fokus ofte kun ligger på praktiske ferdigheter i friluftslivet. Lave og Wenger (1991) trekker fram at læring er en sosial prosess knyttet til et fellesskap. Over en lengre periode er det derfor ikke sikkert at elevene selv kjenner på den sosiale fremgangen i fellesskapet som læreren har observert i friluftslivet.

Informantene hadde ulike meninger om vurdering av elevene i friluftslivet. En av informantene uttalte at selve vurdering var relativt enkelt. Det var lett å se endringer av elevens sosiale mønster i form av samarbeid, inkludering og samspill. På den andre siden trakk en annen informant frem det er for mange elever å vurdere når vurderingskriteriene er så runde som de er. Selv om det er

relativt lite forskning på området, kommer det fram at det har oppstått en usikkerhet blant kroppsøvingslærere i forhold til friluftsliv og summativ vurdering. Denne usikkerheten begrunnes i krav til dokumentasjon, mangelfulle vurderingskriterier og vansker med å forstå karaktersystemets intensjoner i forhold til friluftsliv (Mandelid et al., 2022).

Selve læringsprosessen og hva elevene har lært i friluftsliv skal kunne dokumenteres i vurderingsprosessen (Mandelid et al., 2022). Dette resulterer i at den gjennomførte friluftslivsundervisningen dras i en retning hvor elevenes implisitte læring kan falle igjennom grunnet den mer eksplisitte læringen læreren må legge opp til, for å kunne få vurderingsgrunnlag i faget. Det kan føre til at elevene ikke får vist hva de har lært i løpet av friluftslivsundervisningene. Dette er problematisk siden mesterlærers vurderingspraksis baseres på hvordan elevene og deres læringsutbytte fungerer i praksis (Dreyfus & Dreyfus, 1999; Nielsen & Kvale, 1999, i Lund, 2014). Et slikt syn rundt problematikken i friluftslivets vurderingspraksis har store likheter til en av informantene som stilte seg kritisk til det å vurdere kompetansemål ute i naturen. Han mente det viktigste var opplevelsene elevene satt igjen med inn i systemet sitt etter å ha tilbragt lengre tid i naturen. Vurdering i friluftslivet er derfor problematisk siden det burde rettes fokus mot naturopplevelsene og selve egenverdien av å være ute. Det å skulle vurdere og kvantifisere disse erfaringene vil da kunne føre til en motstridende effekt. Dette bekreftes av Biesta (2014, i Lundhaug & Østrem, 2019) som mener at fokuset på testing og det målbare er for stort.

6.4 Metodisk diskusjon

Oppgaven vår er inspirert av Jansen og Mæsel (2022) sin studie. Vi har på mange måter forsket på det samme, men på ungdomstrinnet istedenfor mellomtrinnet. En annen forskjell er at de hadde observasjon som metode ved siden av intervju, hvor vi kun har intervju, men problemstillingen er relativt lik. Selv om mye ved oppgavene er likt, får vi vårt eget unike datamateriale å analysere, i tillegg til at vi har vurdering som en faktor på ungdomstrinnet.

Forforståelse kan defineres som å ha en mening om et fenomen før det skal undersøkes, og det er noe alle har (Dalland, 2017). Som forskere er det viktig at vi er bevisste på hvilken forforståelse vi har, og hvordan det kan påvirke oppgaven. Forskere kan, grunnet sin subjektive forforståelse, for eksempel tolke datamateriale på ulik måte, eller tolke svar i et intervju ulikt, og dermed lede

samtalen i forskjellige retninger. I Dalland (2017) står det at en kvalitativ tilnærming er en personlig utfordring. Med det menes det at all interaksjon som foregår med informantene går gjennom oss som forskere, og vi blir da et instrument for å fange opp data. For å fungere som et godt instrument, må vi som forskere gjøre prosessen synlig og tilgjengelig for andre, blant annet med være transparente på hvilken forforståelse vi har (Dalland, 2017). I metodedelens vår har vi så godt vi kan prøvd å beskrive vår forforståelse, slik at leseren kan få et inntrykk av hvilket utgangspunkt vi hadde da vi tok fatt på oppgaven.

Det å innhente informasjon om virkeligheten gjennom språk eller ord er den kvalitative metodens hensikt (Postholm & Jacobsen, 2018), og derfor ser vi på vårt valg som formålstjenlig ut fra problemstillingen vår. Imidlertid kan det diskuteres om vi kunne tatt i bruk observasjon i tillegg til intervju. Forskerens subjektivitet er også her, som nevnt i forrige avsnitt, et vesentlig poeng, men observasjon tatt i bruk sammen med intervju kan virke utfyllende og gi to komplementære datainnsamlingsstrategier i kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018). Hadde vi observert informantene og fått et innblikk i deres undervisningspraksis kunne det bidratt til å gi en bekreftelse på at informantenes tanker og refleksjoner i intervjuet stemmer overens med deres undervisningspraksis. Dermed kan det sees på som en svakhet i oppgaven at vi ikke har valgt observasjon som metode. Likevel føler vi oss trygge på at informantene er ærlige og profesjonelle under intervjuene, slik at det vi har fått inn er troverdig og pålitelig datamateriale.

Det at vi er uerfarne, og mindre forberedt enn vi hadde trodd på forhånd, ser vi på som en svakhet ved oppgaven. Underveis i transkriberingen fikk vi mulighet til å høre intervjuene på nytt. Da la vi merke til flere anledninger hvor vi hadde mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette for enten å oppklare svar vi usikre på hvordan å tolke, eller fordi vi kunne gått mer i dybden på svar informantene ga som gikk utenfor intervjuguidens innhold. Et godt intervju er avhengig av gode forberedelser, og hadde bedre forberedelser vært på plass, hadde vi vært i bedre stand til å stille relevante spørsmål og vurdere når det er viktig å gå i dybden (Dalland, 2017).

Til vår studie har vi gjort et strategisk valg, ved å velge personer vi mener har bestemte erfaringer eller kunnskaper (Dalland, 2017). Gitt problemstillingen vår synes vi det er et naturlig valg, ettersom informanter som har oppfylt våre kriterier for deltakelse sannsynligvis vil kunne gi bedre svar enn ved et tilfeldig utvalg av informanter. Ved et tilfeldig valg kunne vi heller ikke

ha kontrollert at informantene oppfylte de gitte kriteriene våre. Det er en forutsetning at utvalget er representativt for å kunne generalisere resultatene (Dalland, 2017). Siden vår gruppe informanter er valgt ut basert på såpass smale kriterier blir det vanskelig å kunne generalisere denne studien, skjønt er det heller ikke målet gitt vår problemstilling.

Et dilemma i utvalget vårt er å bedømme hvem som er kvalifisert til å delta og ikke. Til studien vår har vi vært heldige og støttet oss på våre veileders nettverk, slik at informantene vi har fått tak i har blitt kvalitetssikret på den måten. Informantene i studien vår har ulik bakgrunn, og oppfyller kriteriene våre på ulike måter. Spredningen i alder og arbeidserfaring kan bidra til å gi oss ulike perspektiver, noe som kan bidra positivt inn mot oppgaven vår. De tre mennene har alle over 20 års erfaring som kroppsøvlingslærer, og har en spesiell interesse for friluftsliv. De to kvinnene derimot har henholdsvis ingen og halvannet års erfaring som kroppsøvlingslærer. Begge har derimot erfaring med friluftsliv valgfag og en stor interesse for friluftsliv og mye kunnskap som er bygd opp utenom skolesammenheng.

Fenomenologien i sin opprinnelige form er en ytterliggående form for konstruktivisme (Husserl, 1999, i Postholm & Jacobsen, 2018). Fenomenologien gir erfaringer forrang, og handler om menneskers oppfatning av verden og hverdagslige livserfaringer. Dette brukes for å forstå folks oppfatning av det aktuelle fenomenet (McLeod, 2001, i Braun & Clarke, 2006). Denne posisjoneringen har vi sett på som hensiktsmessig i vår studie. Med denne forankringen vil kroppsøvlingslærernes erfaringer med friluftsliv i faget regnes som gyldig kunnskap.

Thuren (2009) skriver at det handler om å forstå og ikke bare kunne forklare. Han poengterer videre at tolkning er en usikker virksomhet, fordi det sjeldent lar seg teste intersubjektivt (Thuren, 2009). Når vi selv skal vurdere og tolke den dataen vi samler inn, krever det bevissthet om egen posisjonering og forforståelse (Dalland, 2017). Det å aktivt forsøke å tydeliggjøre våre egne påvirkninger er et av flere tegn på god forskning (Dalland, 2017).

7.0 Konklusjon

Studiens formål var å besvare følgende problemstilling: *Hvordan praktiseres friluftslivsundervisning på ungdomstrinnet av kroppsøvlingslærere med ekspertkompetanse i friluftsliv, og hvilke faktorer påvirker deres undervisningspraksis?* Gjennom semi-strukturerte intervjuer med våre informanter, som besitter ekspertkompetanse i friluftsliv, viser våre funn først og fremst at de ser muligheter til friluftslivsfaglig undervisning og tverrfaglighet. Deres friluftslivsfaglige interesse og ekspertområder gjør at friluftsliv er integrert i undervisningspraksisen, og blir prioritert i deres skolehverdag.

Informantene var fornøyde med friluftslivets plass i den nye læreplanen. Både kompetansemål, kjerneelementer og tverrfaglige temaer ble tatt godt imot av informantene, selv om det ikke hadde endret deres undervisning. Dette skyldes at friluftslivet allerede sto sterkt på deres skoler og i egen undervisningspraksis fra før av. Hvordan friluftslivet skal defineres i skolen var et emne flere av informantene interesserte seg i. Det å tydeliggjøre hva friluftslivet i skolen skal inneholde, og hvordan det skal defineres, kan tenkes å gi bedre forutsetninger og betingelser for at flere kan inkludere friluftsliv i sin undervisning.

Informantene var enige i at tid og manglende kompetanse bidrar til at friluftsliv nedprioriteres i kroppsøvlingsfaget. Andre rammefaktorer som skolekultur, nærmiljø og ressurser er også med på å påvirke lærerens undervisningspraksis. I denne sammenheng trekker informantene fram å se muligheter i eget nærmiljø, som i tillegg både er prisgunstig og bærekraftig. Samspill med andre kollegaer i forhold til tverrfaglighet trekkes også fram som en viktig faktor i tilrettelegging av friluftslivets muligheter i skolehverdagen.

Lærerne var alle opptatt av elevenes læring og opplevelser i naturen, men hadde seg imellom ulike perspektiver de vektla. Flere av informantene så verdi i innlæring av grunnleggende ferdigheter, spesielt ettersom dette kan gi et godt grunnlag for mestringsopplevelser i naturen. Andre ferdigheter som ble trukket fram gikk ut på det å orientere seg, tenne bål eller å svømme, men det understrekes også at elevene skal få utforske og oppleve egenverdien i å være ute i naturen. Nettopp denne egenverdien trakk spesielt en informant fram som problematisk i vurderingsarbeidet. Selv om informantene var samstemte i at fagets vurderingskriterier som samspill og innsats gikk igjen også i friluftslivet, synes de at det var problematisk å skulle vurdere eksplisitte ferdigheter når så mye av læringen foregår implisitt.

7.1 Videre perspektiv

Innføringen av LK20 er fortsatt relativt ny, og dermed foreligger det lite forskning på friluftslivets plass i kroppsøvfingsfaget og skolen generelt etter at den nye læreplanen kom. Det vil derfor kunne være hensiktsmessig med mer forskning på dette området i framtiden. Det kunne også vært spennende å se på hvordan et tilfeldig utvalg kroppsøvingslærere uten ekspertkompetanse praktiserer friluftsliv i henhold til LK20s intensjoner. Informantene i vår studie har vist at de evner å se muligheter, både når de er ute i naturen, men også i tilretteleggingen for friluftsliv. I denne sammenhengen er tverrfaglig arbeid sentralt, som igjen er avhengig av skolekultur som verdsetter friluftslivet. I lys av dette hadde det vært interessant å forske på hvordan skoleledelsen påvirker mulighetene til friluftsliv i skolen.

Referanseliste

- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av "kroppøving". En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling]. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Abelsen, K. (2021). Leirliv, basisferdigheter og et langsomt friluftsliv. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 44- 73). Cappelen Damm Akademisk.
- 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). 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>
- Alvesson, M. (2011). *Interpreting Interviews*. Sage.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- 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 kroppøvingsdidaktikk*. (3. utg). Cappelen Damm Akademisk.

- 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>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperters læring. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (s. 52-69). Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. The Random House Publishing Group.
- Ericsson, K.A., Prietula, M.J. & Cokely, E.T. (2007). The making of an expert. *Harvard Business Review*, 85(7-8), 115-121.
- 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>
- FN-sambandet. (2023, 04. april) *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Gabrielsen, L. E., Føreland, J., Rommetveit, J., & Olsen, I. A. (2016). Personlig utvikling i minus 20 grader. Psykisk helsearbeid på Hardangervidda - en casestudie. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 13(1-2), 34-44. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-05>
- 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- 46). Fagbokforlaget.
- Høyem, J. & Fasting, M. L. (2019). Kunnskap i friluftsliv. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (s. 33-49). Cappelen Damm Akademisk.

- Horgen, A. & Christoffersen, F. (2019). Helse, miljø og sikkerhet i profesjonsrettet friluftsliv og naturbasert reiseliv. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (s. 138-166). Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave.). 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.
- Jansen, E. & Mæsel, I. (2022). *Friluftslivundervisning i kroppsøvingfaget på mellomtrinnet*. [Masteroppgave]. Universitetet i Agder.
- 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>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- 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>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvikstad, I. (2021). Naturen som matkilde. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 74-113). Cappelen Damm 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 kroppsøvfaget. 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, miljøbevisstheit og livsmeistring i vidaregåande skule. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 104(3), 226–240. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>
- Lund, T. (2014). *Lærereens tilrettelegging for elevens læring i skolens friluftsliv*. [Masteroppgave, Høgskulen i Sogn og Fjordane] <http://hdl.handle.net/11250/218731>
- Lund, T & Henriksen, A. (2016). Ferdighetslæring i friluftsliv – didaktiske tilnærmingar. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (s. 83-100). Cappelen Damm Akademisk.
- Lundhaug, T & Østrem, K. (2016). Innledning. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem. *Ute!: Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 11-24). Fagbokforlaget.
- Lundhaug, T. & Østrem, K. (2019). Å planlegge for læring i friluftsliv. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (s. 50-66). Cappelen Damm Akademisk.
- Lyngstad, I. (2010). Ribbevegglopere i kroppsøving. I T. Guldal, C. F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & R. Tromsdal, *FoU I Praksis*. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning (s. 151-162). Tapir Akademisk Forlag.
- Løvoll, H. (2019). Læringsklima, motivasjon og mestring. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (s. 101-121). Cappelen Damm Akademisk.
- Magnussen, L. I. (2010). Try this! Imitation and copying in the outdoor learning world of sea kayaking. *Australian Journal of Outdoor Education*, 14(2), 42-49. <https://doi.org/10.1007/BF03400904>
- Mandelid, M. B., Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2022). Vurdering i kroppsøving for livslang friluftslivsglede. *Acta Didactica Norden*, 16(3), 1-17. <https://doi.org/10.5617/adno.8351>

- Manger, T. (2009). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 249-277). Fagbokforlaget.
- 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 kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). In *Oppdragsrapport. Høgskolen i Innlandet*.
- Mytting, I. & Bischoff, A. (1999). *Friluftsliv: grunnbok*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordahl, A., & Misund, S. (2015). *Læring gjennom mestring, skoggruppemetoden*. SEBU Forlag.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen, & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (s. 17-35). Gyldendal Norsk Forlag.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rafoss, K. Seippel, Ø. (2016). Friluftslivsaktiviteter i den norske befolkningen: en studie av utviklingstrekk og sosiale forskjeller i perioden 1990- 2013. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem. *Ute!: Friluftsliv - Pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 185- 210). Fagbokforlaget.
- 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)
- Sigmundsson, H., & Haga, M. (2020). Hvem blir eksperter? I S. Sigmundsson (Red.), *Ekspertise: Utvikling av kunnskap og ferdigheter* (s. 13-26). Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. Sage.

- Similä, W., & Innstrand, S. T. (2015). Salutogenese gir bedre barnehelse. *Sykepleien forskning (Oslo)*, 7, 58. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2015.54641>
- Stenqvist, T. B. & Øvrevik, G. (2021). Skole ved kysten. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 148-187). Cappelen Damm Akademisk.
- Sætre, F. (2004). *Friluftsliv i ungdomsskulen etter innføringa av L97. Ei kartlegging av friluftslivsundervisning knytt til kroppsøvingsslaget i ungdomsskulane i Møre og Romsdal* (Arbeidsrapport Nr. 164; s. 82). Høgskulen i Volda.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thuren, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2.utg). Gyldendal akademisk.
- Tjønndal, A., Lund, A. K., & Nilssen, M. (2022). *Bærekraft i idrett og friluftsliv*. Universitetsforlaget.
- Tordsson, B. (1994). *Perspektiv på friluftslivets pedagogikk*. [Masteroppgave]. Norges Idrettshøgskole.
- 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, Institutt for samfunnsfag.
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Høyskoleforlaget.
- Tordsson, B. (2014). *Perspektiv på friluftslivets pedagogikk*. Books on demand.
- 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. (2012). Psykisk helse og opplevelsen av deltakelse i friluftsliv. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 9(4), 345–354. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2012-04-07>
- Vikene, O. L. (2014). Situasjonsbestemt ledelse av studentgrupper i friluftsliv. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 4-17. <https://doi.org/10.5617/adno.1096>

- 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.
- Waite, S. (2017). *Children learning outside the classroom: From birth to eleven* (2.utg.). Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- 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: Godkjenning fra FEK

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantene

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

09.11.2022, 15:37 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Friluftslivundervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
447967	Standard	24.10.2022

Prosjekttittel
Friluftslivundervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Prosjektansvarlig
Ketil Østrem

Student
Ole Alexander Berg

Prosjektperiode
29.09.2022 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Rettslig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.07.2023.

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6332a05e-ba8d-498e-adf9-80a0fe8d2e22> 1/2

prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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).

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

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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 Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Godkjenning fra FEK



Ole Alexander
Klepp Berg

Besøksadresse:
Universitetsveien 25
Kristiansand

Ref: [object Object]

Tidspunkt for godkjenning: : 24/11/2022

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Friluftslivsundervisning i kroppøving på ungdomstrinnet

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER

POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND

TELEFON 38 14 10 00

ORG. NR 970 546 200 MVA - post@uia.no -

www.uia.no

FAKTURAADRESSE:

UNIVERSITETET I AGDER,

FAKTURAMOTTAK

POSTBOKS 383 ALNABRU 0614 OSLO

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet «*friluftslivundervisning i kroppsøvingfaget på ungdomstrinnet*»?

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 kroppsøvingslærere med ekspertkompetanse i friluftsliv, underviser og tilrettelegger for læring på ungdomstrinnet 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 kroppsøvingfaget 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 ut ifra dette en utvidet intensjon om at resultatene fra studien kan bidra til økt kunnskap om friluftslivundervisning for både fremtidige og nåværende kroppsøvingslærere. Publisering av opplysninger vil finne sted i en masteroppgave i kroppsøving ved Universitetet i Agder

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førstelektor Ketil Østrem og universitetslektor Ann Christin Helgesen Bjørke ved Universitetet i Agder er faglig ansvarlig for prosjektet. Masterstudentene i kroppsøving, Ole Alexander Klepp Berg og Eirik Vidringstad, er ansvarlige for gjennomføringen av kartlegging og behandling av informasjonen som kommer inn.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgte kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet er spurt om å ta del i prosjektet. Du er valgt ut på bakgrunn av din omfattende erfaring og kompetanse innenfor friluftslivsfaglig undervisning. De faglige ansvarliges nettverk er grunnen til at du har blitt kontaktet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Data vil bli samlet inn gjennom intervju. Intervjuet vil være semistrukturert og vare i ca. 20-30 minutter. Det er ønskelig at intervjuene gjennomføres i løpet av november/desember, og vi er fleksible når det gjelder tidspunkt. Opptak av intervju vil gjøres med lydopptaker og vil bli transkribert og anonymisert. Disse vil til enhver tid bli oppbevart sikkert, i tråd med NSDs retningslinjer. Intervjuet vil bli slettet ved prosjektslutt 01.07.2023. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og du vil ikke kunne identifiseres i formidling av resultatene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. 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 – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun veileder og oss to studenter som vil ha tilgang til opplysningene.

Personopplysningene vil anonymiseres ved bruk av koder slik at opplysningene ikke kan brukes til å identifisere. De vil også lagres adskilt fra lydopptakene.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.07.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

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 Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Ketil Østrem
(ketil.ostrem@uia.no/90689860).

Ole Alexander Berg (olealex97@gmail.com/98469500) og Eirik Vidringstad
(eirik.vidringstad@hotmail.com/46959239) kan også kontaktes for spørsmål.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ole Alexander Berg og Eirik Vidringstad

Masterstudenter i kroppsøving

Universitetet i Agder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i undersøkelsen, og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Informantens bakgrunn

- Hvilken utdanning har du? Har du utdanning i friluftsliv i tillegg til lærerutdanning?
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer? Eller har du erfaring med annen type friluftslivsundervisning?
- Har du et ekspertområde i nærmiljøfriluftslivet? Sertifiseringer eller type verv/funksjoner feks speiderleder/turleder DNT etc

Tidsbruk

- Vi har et inntrykk av at kroppsøvingslærere nedprioriterer friluftsliv på grunn av manglende tid eller kompetanse. Hva tenker du om det?
- Hvor mye tid tenker du er nødvendig for å gjennomføre et friluftslivbasert opplegg i kroppsøving?

Nærmiljøfriluftslivundervisning

- Hvilke muligheter finnes i skolens nærmiljø til friluftslivsundervisning?
- Hvordan planlegges/gjennomføres undervisningen med hensyn til dette?
- Er det rammefaktorer som ikke er nevnt, som du føler er med på å åpne opp/begrense muligheter for friluftsliv i skolen?

Læring

- Hva mener du er det viktigste elever bør lære i friluftsliv?

- Hvordan blir læring tilrettelagt for i din friluftslivsundervisning?
- Hva kan være utfordrende når du skal tilrettelegge for læring i friluftslivsundervisning?

Fagfornyelsen

- ”Uteaktiviteter og naturferdsel” har blitt et kjerneelement i kroppsøving etter innføringen av den nye læreplanen. Har det ført til at du bruker friluftsliv oftere i undervisningen enn tidligere?
- Tror du alle kroppsøvingslærere tenker at kjerneelementet “Uteaktiviteter og naturferdsel” er ensbetydende med friluftsliv?
- Hvordan tenker du man kan jobbe med de tre tverrfaglige temaene bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring i friluftslivsundervisning?
- Hva legger du i begrepet bærekraftig utvikling?
- Har du noen tanker om hvordan friluftsliv kan ha et dannende formål når vi jobber med bærekraftig utvikling?

Tverrfaglighet

- Ser du muligheter til å jobbe tverrfaglig i forbindelse med friluftsliv? Hvordan?

Vurdering

- Samspill med andre, øvelse og deltakelse i naturferdsel er ett av flere vesentlige trekk ved kompetansen i kroppsøving. Hvordan bruker du friluftsliv som vurderingsgrunnlag i faget?
- Er det noe du synes er utfordrende eller problematisk ved å vurdere elever i friluftslivsundervisning?

Annet

- Hvordan kan man på best mulig måte utnytte friluftslivets læringspotensiale i skolen?
- Da du var nyutdannet, er det noe du skulle ønske du visste?
- Hva kjennetegner en god friluftslivslærer etter din mening?