

Morten Birkeland Engelsen

Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvingfaget?

En kvalitativ studie om kroppsøvingslæreres begrunnelser for nedprioritering av undervisning på hovedområdet *Friluftsliv* i kroppsøvingfaget.

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Avdeling for lærerutdanning og idrett

Høgskulen i Sogn og Fjordane/ Norges idrettshøgskole, 2014

Sammenheng

Formålet med denne studien er å få bedre kunnskap og forståelse for hvorfor friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget nedprioriteres ved studiespesialiserende linjer i videregående skoler. Gjennom kvalitative intervjuer har ti kroppsøvfingslærere fra fem ulike fylker i Sør - Norge bidratt til å belyse prosjektets problemstilling med sine erfaringer og opplevelser knyttet til friluftslivsundervisning. Besvarelsene drøftes videre opp mot tidligere forskning på området, samt læreplaner for kroppsøvfingsfaget. Informantene har ulik alder, varierende undervisningserfaring og representerer skoler fra by, bygd, kyst og innland.

Studiens problemområde tar for seg hvordan lærernes bakgrunn og kjennskap til læreplanens kompetansemål virker inn på prioritering av undervisning i friluftsliv. Videre belyses ulike faktorer som gjør prioriteringen problematisk, deriblant fagets omfang, lærernes definisjoner av friluftsliv og skolens kultur og tradisjon for friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget.

Resultatene i studien viser at det er flere faktorer som bidrar til nedprioritering av friluftslivsundervisning i kroppsøving. Fagets omfang står helt klart frem som den mest begrensende faktoren. Samtlige informanter poengterer at to undervisningstimer i kroppsøving per uke, gjør at friluftsliv blir nedprioritert og ofte glemt bort.

Lærerens manglende kompetanse og erfaring, samt lite kjennskap til kompetansemål i friluftsliv har også vist seg å være en sentral faktor for prioritering av friluftslivsundervisning. Lærerens interesse for friluftsliv spiller en viktig rolle i den forbindelse. Studien viser videre at lærernes sprikende definisjoner av friluftsliv, samt en noe uklar definisjon av begrepet i læreplanen, medvirker til at det som betegnes som friluftslivsundervisning varierer fra skole til skole. Det er videre en tydelig tendens at friluftsliv ofte blir idrettsaktivitet hvor prestasjon og konkurranse står mer sentralt enn rekreasjon og naturopplevelse. Denne problematikken knyttes også ofte opp mot vurderingspraksis, som av informantene betegnes som vanskelig når det gjelder friluftsliv. Det at kompetansemålene i friluftsliv anses som vide og generelle av informantene, hevdes å gi gode muligheter for lokal tilpasning av noen, mens andre oppfatter dette som utydelige retningslinjer for undervisningen.

Sentrale begrep/ nøkkelord i oppgaven:

Friluftsliv, undervisning, kroppsøving, hovedområde, nedprioritering, videregående skole

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har nå pågått i over et år, og det har vært krevende og utfordrende på flere måter. Blant annet har det vært vanskelig å sitte inne dypt begravet i et masterprosjekt når vårsolen skinner over fjellene som roper etter selskap. Det å sitte inne og skrive om friluftsliv har et tydelig drag av ironi ved seg.

For øvrig har det også vært motiverende og inspirerende å skrive om et problemområde som jeg interesserer meg for og vil vite mer om. Ikke minst har det vært spennende å reise rundt i Sør - Norge for å intervju lærere. Det har vært kjekt å komme i kontakt med lærere som ønsker å bidra til fokus på nedprioritering av friluftslivsundervisning i videregående skole. Det er dem som møter læreplanens krav om slik undervisning hver dag. Jeg vil i den forbindelse takke samtlige kroppsøvlingslærere som har bidratt til dette prosjektet. Dere har gitt meg svar som har gitt økt innsikt og forståelse for studiens problemområde. I tillegg har dere krydret intervjusituasjonen med både åpenhet, imøtekommenhet og humor. Takk!

Jeg vil også rette en stor takk til pappa for solid korrekturlesing og pirkete innspill når det har nærmet seg prosjektslutt. Mest takknemlig er jeg imidlertid for at du tok meg med til Hardangervidda og Sandhaug som tiåring, og la til rette for at mine egne friluftsgrenser ble utfordret og passert - gang på gang. Dette satte fyr på en friluftsgnist som kan spores tilbake til guttedagene, hvor oppdagelsesferder i skogene rundt Hjortlandsvannet og fjellturer på Vidden står som sterke og gode minner. Jeg vil nok alltid søke mot fjellet.

Videre vil jeg takke mine veiledere Odd Lennart Vikene og Vegard Fusche Moe som har vist interesse for mitt prosjekt, og som har gitt konstruktive og ærlige tilbakemeldinger underveis.

Takk også til alle dere som har gitt meg støtte og gode ord når ting har vært vanskelig, og som har bidratt både med smil, klapp på skulderen og positiv energi når det har vært nødvendig.

Helt til slutt vil jeg takke Erik Kaarstein som delte sine erfaringer og ga meg troen på at dette var mulig å gjennomføre på min måte. Du ga meg en avgjørende dytt som fikk meg til å kaste meg ut i dette prosjektet. Jeg har ikke angret. Takk til deg.

Nå har fjellene ventet lenge nok...

Hustadvika, mai 2014
Morten Birkeland Engelsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	4
1 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av problemområde.....	7
1.2 Problemstilling	9
1.2.1 Hovedproblemstilling	9
1.3 Oppgavens oppbygning	9
2 Teori	10
2.1 Friluftsliv	10
2.1.1 En offisiell definisjon	11
2.1.2 Friluftsliv, idrett og sport.....	12
2.2 Friluftslivets historie.....	13
2.2.1 Friluftslivet – et samfunnsmessig velferdsgode og politisk ansvar	14
2.2.2 Friluftslivet etter 1970: Ungdomstrender	15
2.3 Hvorfor friluftsliv?	16
2.3.1 Friluftsliv og ungdom	18
2.4 Friluftsliv i skolen	19
2.4.1 Reform 94 (R-94)	20
2.4.2 Kunnskapsløftet 06 (LK-06).....	23
2.4.3 Kunnskapsløftet – revidert læreplan 2012.....	25
2.5 Læreren, skoleledelsen og skolens beliggenhet.....	27
2.5.1 Lærerens bakgrunn, oppgaver og roller.....	27
2.5.2 Skolens tradisjon og kultur for friluftsliv	30
2.5.3 Skolens beliggenhet.....	31
2.6 Oppsummering	32
2.7 Avgrensing	33
3 Metode.....	34
3.1 Kvalitativ metode	34
3.2 Utvalget	35
3.2.1 Presentasjon av informanter	36
3.3 Dataproduksjon	38
3.3.1 Intervjuguide	39
3.3.2 Gjennomføring av intervjuer	39

3.3.3	Pilotintervju	40
3.4	Analyse.....	41
3.4.1	Transkribering og fortolkning	43
3.4.2	Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	43
3.4.3	Eget ståsted.....	45
3.4.4	Styrker og svakheter ved studien.....	46
3.5	Etiske betraktninger.....	46
3.5.1	Informert samtykke	46
3.5.2	Konfidensialitet og anonymisering.....	46
3.5.3	Konsekvenser av å delta i studien.....	47
4	Resultat og diskusjon.....	48
4.1	Har lærerens bakgrunn betydning for nedprioritering av friluftslivsundervisning?.....	48
4.1.1	Lærerens behov for etterutdanning.....	53
4.1.2	Lærerens forhold til friluftsliv og idrett.....	55
4.1.3	Friluftsliv i et helseperspektiv	58
4.2	Har kjennskap til læreplanen betydning for nedprioritering av friluftslivsundervisning?.....	60
4.2.1	Informantenes erfaringer med friluftslivsundervisning i kroppsøving	63
4.3	Har andre faktorer betydning for nedprioritering av friluftslivsundervisning?.....	66
4.3.1	Tid og fagets omfang.....	66
4.3.2	Lærerens holdning til gjennomføring av friluftslivsundervisning.....	71
4.3.3	Informantenes definisjon av begrepet friluftsliv	73
4.3.4	Utstyr og bekledning	77
4.3.5	Vurdering i friluftsliv	80
4.3.6	Elevmedvirkning	83
4.3.7	Skolens beliggenhet og størrelse	86
4.3.8	Skolens kultur og tradisjon for undervisning i friluftsliv	87
5	Konklusjon	90
5.1	Videre forskning.....	91
	Litteraturliste	93
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	101
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	104
	Vedlegg 3: Tilbakemelding/ prosjektvurdering (NSD).....	108

1 Innledning

Friluftsliv har i de senere læreplaner fått en sentral plass som del av kroppsøvingsfaget, og elevene har krav på undervisning i friluftsliv og bruk av naturen på lik linje som i fagene norsk, matematikk og engelsk. Friluftsliv er et vidt og dynamisk begrep som defineres ulikt ut i fra hvilken kontekst friluftsliv blir satt inn i. De aller fleste vil kunne slutte seg til at friluftsliv er en kilde til naturopplevelser som gir økt livskvalitet i form av sosialt samvær, fysisk utfoldelse og rekreasjon. Denne oppgaven handler om hvorfor friluftsliv som hovedområde blir nedprioritert i kroppsøvingsfaget ved studiespesialiserende linjer på videregående skole. Jeg vil i det følgende gi et innblikk i hvorfor jeg har valgt å gjennomføre en studie om dette, og på hvilket grunnlag jeg kan si at en slik nedprioritering finner sted.

1.1 Bakgrunn for valg av problemområde

Bakgrunnen for mitt valg av forskningsfelt, er det opprinnelige ønsket om å studere elevers selvopplevde læringsutbytte i friluftsliv og forsøket på å rekruttere informanter til en slik studie. Gjennom grundige undersøkelser oppdaget jeg imidlertid til min store overraskelse at det var lite, om noe, å studere på det feltet ettersom friluftslivsundervisningen blir nedprioritert. Etter en rekke telefonsamtaler og e-postutvekslinger, mottok jeg over 30 svar fra ulike skoler om at friluftsliv i kroppsøving dessverre ikke gjennomføres i det hele tatt. Dette engasjerte og motiverte meg til å endre fokus, og i stedet finne mer ut om lærernes egne begrunnelser for at denne nedprioriteringen finner sted. At læreplanfestet undervisning i friluftsliv av ulike grunner i stor grad har forsvunnet fra kroppsøvingstimmene i videregående skole, er for meg svært overraskende og vanskelig å forstå.

I tillegg ser jeg også, blant annet i studien utført av Jacobsen, Moser, By, Fjeld, Gundersen og Stokke (2001), at utviklingen i grunnskolen går i retning av at friluftslivsundervisning i kroppsøving stadig taper terreng i grunnskolen i forhold til andre og mer prioriterte hovedområder og kompetansemål. Man ser tydelig hvordan nedprioriteringen tiltar etter hvert som elevene når høyere klassetrinn, og det er elever ved de øverste trinn som får minst friluftslivsundervisning. Det er dermed grunnlag for å tro at det står verre til med friluftslivsundervisning for elever i videregående opplæring. En slik utviklingstrend ser man til tross for at læreplanene de siste 20 år har fremmet friluftsliv som eget felt i kroppsøvingsfaget, og videre understreket friluftslivets og naturopplevelsens helsemessige og sosiale gevinster for elevene.

Kroppsøving er et obligatorisk fag som følger norske skoleelever fra 1. klasse i grunnskolen til 3. klasse i videregående skole. Faget er et allmenndannende fag som skal legge til rette for og inspirere barn og unge til å være fysisk aktive og utvikle kroppsbeherskelse og bevegelsesglede som varer livet ut. Gjennom kroppsøving skal elevene bruke sine sanser, erfare gode opplevelser og tilegne seg kunnskap på ulike hovedområder i samspill med sine medelever. Faget blir på den måten en viktig arena for å utvikle respekt for hverandre. På den måten har kroppsøvingslærere en sentral rolle når det gjelder å lære våre barn bevegelseskultur i form av idrett, dans og friluftsliv, noe som igjen fremmer god helse og en sunn livsstil (Utdanningsdirektoratet (heretter Udir), 2006a).

I videregående skole er kroppsøvingsfagets læreplan (LK-06) delt inn i tre hovedområder. *Friluftsliv* utgjør et av dem. Naturopplevelsen fremstår som selve kjernen i friluftslivet, som etter hvert har kommet seg innenfor skolens vegger og etablert seg som faglig tilnærming på alle alderstrinn. Friluftsliv er å finne både i rammeplan for barnehage (R-06), læreplan for grunnskole (LK-06), videregående opplæring (LK-06), og studieretning ved høyskoler og universitet. Bakgrunnen for at friluftsliv som fag er tatt inn i skoleverket er tydelig knyttet opp mot vår norske kultur og identitet. ”*Hele menneskets utviklingshistorie har foregått i naturen, og vår kropp, vårt sanseapparat og vårt intellekt er tilpasset et liv i nært samspill med naturen*” (Miljøverndepartementet, 2004, s. 142). Gjennom undervisning i friluftsliv skal elevene lære seg å verdsette og praktisere ferdsel og opphold i naturlige omgivelser til ulike årstider, og lokale friluftstradisjoner, bruk av nærmiljø og bruk av kart og kompass til orientering skal vektlegges (Udir, 2006b; Naustdal, 2012; Jensen, 2010).

Det er gjort en del forskning som berører friluftsliv i kroppsøving i tidligere læreplaner, både når det gjelder friluftsliv i grunnskole (f.eks. Jacobsen et al., 2001; Sætre, 2005) og videregående skole (f.eks. Dalebø, 1996; Alme, 2013; Hansen, 2013; Mikkelsen, 2013). I tillegg er det gjort studier som omhandler friluftsliv som programfag ved idrettslinjer i videregående skole (f.eks. Lauritzen, 2010). Det er for øvrig forsket lite på friluftsliv i kroppsøving med utgangspunkt i gjeldende læreplaner for videregående skole, og det er ytterst få studier som har hovedfokus på lærernes begrunnelser for nedprioritering av friluftsliv i kroppsøving. Forskningsprosjekt som er sammenlignbare med min studie, har andre innfallsvinkler/ problemstillinger knyttet opp mot kroppsøving og friluftsliv. Målet med denne studien er derfor å få bedre kjennskap til hvorfor friluftslivsundervisning nedprioriteres i kroppsøving ved studiespesialiserende linjer, og på den måten bidra til fylle et kunnskapshull på dette feltet.

Med et omfang på 56 undervisningstimer i kroppsøving per skoleår (Udir, 2012a), fremstår friluftsliv som den store taperen hva prioritering av kompetansemål og hovedområder angår. For å bidra til at undervisning i friluftsliv ikke forsvinner fra timeplanen, håper jeg studiens funn vil kunne bidra til bedret kunnskap om lærernes begrunnelser for å nedprioritere friluftslivsundervisning i sin planlegging. På den måten kan man i større grad finne ut hvilke faktorer som er mest sentral, og om hvorvidt slike faktorer kan utbedres.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i de mange konkrete tilbakemeldinger jeg fikk fra ulike skoler om manglende friluftslivsundervisning, ble arbeidet med å konkretisere en problemstilling og snevre inn problemområdet for prosjektet betydelig forenklet. For å belyse problematikken rundt nedprioritering av undervisning i friluftsliv, valgte jeg å intervjuere kroppsøvlingslærere som kjenner på denne utfordringen i sitt daglige virke, og som etter beste evne skal etterkomme læreplanens krav om undervisning. Hovedproblemstillingen utgjør selve grunnlaget for mitt masterprosjekt, og danner utgangspunkt både for teoretisk tilnærming, valg av metode, samt resultat og drøfting i studien.

1.2.1 Hovedproblemstilling

Min hovedproblemstilling for dette masterprosjektet er formulert slik:

Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvlingsfaget?

1.3 Oppgavens oppbygning

Følgende studie er bygget opp gjennom fem kapitler. Innledningskapittelet gir innblikk i hva som er bakgrunnen for valg av studiens problemfelt, mens teorikapittelet belyser aktuell litteratur og forskning gjort på området friluftsliv og friluftsliv i skolen. Her blir også ulike læreplaner belyst, hvor revidert læreplan (Udir, 2012a) står som det gjeldende styringsdokument for skolens virksomhet. Metodekapittelet beskriver så de metodiske valg som er gjort i forbindelse med prosjektet, før resultat - og diskusjonskapittelet tar for seg studiens funn og drøftinger rundt dette. Avsluttende kapittel består av en konklusjon som baserer seg på de funn som er gjort i studien.

2 Teori

I følgende kapittel vil jeg belyse sentral teori som i stor grad danner et grunnlag for å bevege meg ut i mitt problemområde sentrert rundt manglende friluftslivsundervisning i videregående skole. Etter min oppfatning er det formålstjenlig å belyse ulike definisjoner og innfallsvinkler på *friluftsliv*, for deretter å ta et overblikk på friluftslivets historie her til lands, ettersom det er norsk skole som er i fokus. Videre ønsker jeg å belyse friluftsliv i et skoleperspektiv, og jeg vil her belyse gjeldende læreplan (LK-06 og LK-06 revidert) og forrige læreplan (R-94) med fokus på friluftsliv som satsingsområde i videregående skole. Jeg vil deretter se på potensielle utfordringer eller rammefaktorer som kan virke inn på gjennomføring av friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget. Lærerens bakgrunn i form av utdanning, friluftslivserfaring og holdning til læreplan og friluftsliv som hovedområde, kan utgjøre en sentral faktor for prioritering av friluftsliv som hovedområde. Det samme gjelder for den enkelte skoles tradisjoner og kultur for friluftsliv og skoleledelsens oppfatning av hvor viktig denne type undervisning er. Valg av teoretisk grunnlag i denne studien er gjort for å få fram friluftslivets posisjon og hva det utgjør i et samfunnsperspektiv. På den måten ønsker jeg å poengtere hvorfor det er interessant å se på prioriteringen av friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget ved studiespesialiserende linjer i videregående skole.

2.1 Friluftsliv

”Friluftsliv for meg, det er kontraster. Det å kjenne at man er trøtt og sliten, og kanskje våt og kald, og komme fram å slå leir, om det nå er på en hytte eller i telt, og få tørket seg og sitte foran bålet her. Det er jo det gode liv” (Lars-Bjørn Martinsen i samtale rundt bålet med Lars Monsen i Svartisen og Saltfjellet nasjonalpark, 2005).

Begrepet friluftsliv kan ifølge Alme (2013) brukes og forstås på ulike måter, noe som innebærer variasjoner på hvordan det blir praktisert. Friluftsliv er ofte definert som en frivillig og spontan aktivitet på det fysiske eller mentale plan, og det er viktig å se hvilken kontekst begrepet benyttes i for å tolke de ulike definisjoner (Dalebø, 1996). Ifølge Klett (2009) representerer friluftsliv en kroppsliggjøring av kultur, og måten en praktiserer dette på er et uttrykk for det sosiale og kulturelle landskapet en hører hjemme i og identifiserer seg med. Mytting og Bischoff (2008) fremhever *naturopplevelsen* som den viktigste drivkraften ved friluftslivet, og mener at den sentrale handlingen ved friluftsliv er selve *turen* og det å være *underveis i naturen*. De hevder samtidig at det ikke er lett å gi en tydelig, avgrenset og tidløs definisjon av friluftsliv, og viser til at begrepet favner både om ulike handlingsformer og

aktiviteter i naturen. Dalebø (1996) mener at man må se hvilke kontekster friluftslivsbegrepet er satt inn i for å kunne tolke de definisjoner som ulike personer har kommet med. Dette støttes også av Naustdal (2012).

Carstens og Esaissen (1999) omtaler friluftsliv som en urnorsk livsform, og peker på at selv om friluftsliv som begrep ikke kom inn før i forrige århundre, har vi her til lands alltid benyttet vår vakre og krevende natur. Mytting og Bischoff (2008) definerer friluftsbegrepet ganske vidt og allment, og mener at det er snakk om det meste av tur og aktiviteter ute i naturen. Friluftsliv har dessuten ifølge Breivik (1979) utviklet seg fra tidligere å foregå i *fullstendig* urørt natur, til nå å foregå i *relativt* urørt natur.

Ifølge Bentsen, Andkjær og Ejbye-Ernst (2009) rommer friluftsbegrepet et mangfold av uttrykk og verdier, og i lys av at friluftsliv oppfattes som et kulturelt fenomen, blir det nærmest meningsløst å fastsette en snever og konkret definisjon av friluftsliv som begrep. Vandring i skog og på fjell, leirliv, skiløping i ulike former, turgåing, riding, jakt, fiske, sanking, sykling, hundekjøring, seiling, orientering og ekspedisjoner er bare et utdrag av en lang liste Breivik (1979) peker på som ulike tolkninger av friluftsliv. Han presiserer at det er svært få trekk man kan finne igjen i samtlige aktiviteter, og at en og samme person eller gruppe neppe ville definere alt dette som friluftsliv. Begrepet friluftsliv kan altså settes inn i en rekke forskjellige perspektiver, og er således et relativt begrep (Mikkelsen, 2013). Men at friluftsliv er et uttrykk for en dyptliggende og tilnærmet konstant norsk kulturell særart, knyttet til både natur og folkelige kultur, ser ut til å høste bred enighet (Tordsson, 2000).

2.1.1 En offisiell definisjon

For mitt vedkommende er det i denne sammenheng naturlig å ta utgangspunkt i hva offentlige myndigheter ligger i begrepet, da det tross alt er dem som også fastsetter utgangspunktet for hvordan friluftslivsundervisningen skal foregå i norsk skole. Det er i St.meld. nr. 71 (1972-1973) at friluftslivsbegrepet får sin første offisielle definisjon, og friluftsliv forstås her som *”opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse”* (St.meld. nr. 71, 1972-73, s.11). Denne definisjonen har stått uendret både i St.meld. nr. 40 (1986-1987) og St.meld. nr. 39 (2000-2001), og er dermed også representativ for den friluftspolitikken som føres i dag, trass samfunnsmessige endringer. Friluftslivet skal kunne praktiseres i allment tilgjengelige naturområder og skal ikke være preget av konkurranse eller motoriserte fritidsaktiviteter. Friluftspolitikken hadde, da som nå, som formål å fremme det enkle friluftslivet for alle, på tvers av sosiale lag, i hverdagslivet og i

harmoni med naturen. Videre er friluftslivets verdi som helsefremmende faktor og med innfallsvinkel mot miljøvern sterkt poengtert, og er således tilsynelatende en del av en videre definisjon av friluftslivsbegrepet (St.meld. nr. 39, 2000-2001).

Friluftsliv byr også på store muligheter for å oppleve kroppen i tett relasjon til de elementer og natur man befinner seg i, og det er ikke bare det rolige liv rundt bålet som gjør at naturen fanger oss. Adrenalinet som bruser i kroppen ved klippehopp i elvejuv, ved klatring i bratte vegger og ved nedkjøringer på ski hvor ingen andre ennå har satt sine spor for vinteren, er også elementer ved friluftslivet som gjør det så mangfoldig (Bentsen et al., 2009).

2.1.2 Friluftsliv, idrett og sport

Friluftsliv er gjennom historien satt i sammenheng med idrett og prestasjonsaktivitet. Mytting og Bischoff (2008) peker på at det for mange er selve opplevelsen og forholdet til naturen som er forskjellen mellom idrett og friluftsliv, mens blant annet Dalebø (1996) og Breivik (1979) hevder at det nok er konkurranseaspektet som utgjør faktoren som tydeligst skiller friluftslivet og idretten fra hverandre. Alme (2013) peker i den sammenheng på at friluftslivet skiller seg fra regelbundet sport og idrett, men at vi samtidig også innenfor friluftslivet har både lover og regler som er til for å ivareta både naturmiljøet og vår egen sikkerhet når vi ferdes i naturen. Prinsippet om *sporløs ferdsel* er blant annet viktig å ta med i denne sammenheng. Den går ut på at vår bruk av naturen skal etterlate seg minst mulig spor og slite minst mulig på det miljøet vi ferdes i. *Friluftsloven* (Lovdata, 2013; Mytting og Bischoff, 2008), hvor *Allemannsretten* og vår rett til å ferdes i utmark er nedfelt, er også et godt eksempel. I Norge kan man bevege seg nesten fritt hvor man vil i fjellet, noe som er en forholdsvis sjelden mulighet om vi sammenligner oss med resten av verden. Lov om friluftsliv ble opprettet 28. juli 1957. Det viktigste som fremkommer her er at vi i utmark (udykket jord) kan ferdes helt fritt til fots hele året (St.meld. 39, 2000-2001; Berg, Fensli og Arnesen, 2002; Mytting og Bischoff, 2008).

Andre eksempler er *Fjellvettreglene*, utarbeidet av Den Norske Turistforening og Norges Røde Kors med den hensikt å bidra til en opplevelsesrik og trygg tur (Den norske turistforening, 2005), samt den første naturfredningsloven (1910) og *Naturvernloven* av 1970. Naturen omtales i formålsparagrafen her som en nasjonalverdi som må vernes. Videre heter det at naturvern innebærer å disponere naturressursene for å kunne ta hensyn til det nære bånd som eksisterer mellom mennesker og natur, og med tanke på at naturen også skal bevares for våre kommende generasjoner. I forbindelse med innføringen av naturvernloven, ble det også

gitt anledning til å opprette nasjonalparker, landskapsvernområder og naturreservater, nettopp for å bevare og verne landskapet med dyr, planter, natur – og kulturminner mot ulike inngrep (Berg et al., 2002).

2.2 Friluftslivets historie

Friluftsliv blir ofte fremstilt som et norsk begrep (Alme, 2013). Bentsen et al. (2009) mener at i stedet for å spørre seg om når friluftsliv ble kalt friluftsliv for første gang, er det mer sentralt, og enklere å svare på, når bruk av natur og landskap ble til *friluftsliv*. Det poengteres også at det er viktig å se friluftsliv i sammenheng blant annet med mer *fritid*, *frihet* og *frivillighet* når man skal finne ut hvorfor vi mennesker begynte å dyrke friluftsliv i stedet for utelukkende å være i og bruke naturen for livets opphold. Røttene til friluftslivet finner vi i vår 10 000 år gamle fortid. Vi har levd både i og av naturen, og gjennom generasjoner av jegere, sankere, bønder og fiskere, ble viktige aktiviteter og evner stadig videreutviklet. Langt opp mot vår tid var bønder i Norge såkalte *flerbrukere*, noe som innebar at en gjerne måtte være både fisker, tømmerhugger og jeger i tillegg til å drive jorden (Bentsen et al., 2009; Breivik, 1979; Foss, 2011). I Norge var det dessuten naturen, sagaen og bonden som framsto som nasjonale symboler, og fjellbonden framsto som selve forbildet på det å være nordmann. Naturen hadde nytteverdi og det var helt avgjørende å kunne utnytte de ressurser naturen hadde å by på for å overleve (Mytting og Bischoff, 2008).

På midten av 1800 – tallet så man etter hvert en endring i måten folket benyttet naturen på, og bakgrunnen for dette kan spores til industrialiseringsprosessen der England ble stående som det ledende land. Breivik (1979) og Foss (2011) belyser bykulturens friluftsliv som en mulig motsetning til den industrialisering og urbanisering som skjedde i byene. Det ble i større grad vanlig å oppsøke naturen uten at det var nødvendig for å høste til livets opphold, og det var først og fremst engelskmenn og etter hvert også byborgere som dro til mektige fjell, vann og fossefall utelukkende for opplevelsens skyld. Bentsen et al. (2009) hevder at man i et historisk perspektiv kan anse friluftsliv for å være et produkt av en økt samfunnsmessig interesse for naturen, og dessuten vårt behov for i større grad å bevege oss i og bruke natur og landskapet rundt oss. På mange måter kan man si at det oppstod nettopp i denne dreiningen fra den nytteorienterte (tradisjonelle) bruken av naturen, knyttet til kampen om tilværelsen og jakt, fiske og sanking til livets opphold, og over mot den mer moderne livsformen hvor egenverdien og opplevelsene utgjorde hovedessensen (Mytting og Bischoff, 2008).

Etter hvert ble også diktere, kunstnere, malere og vitenskapsmenn opptatt av den norske naturen, og ideen om at det var i den ville og urørte naturen vi mennesker sterkest kunne oppleve båndet mellom natur og folk. Henrik Ibsen virker til å være den første som benytter ordet *Friluftsliv* i diktet *På Vidderne* fra 1859 (Breivik, 1979; Foss, 2011; Alme, 2013). Fritjof Nansen regnes for å være opphavsmann til friluftslivsbetegnelsen, og den første som gjennom ord og handling viste et mer bevisst forhold til friluftsliv (Faarlund, 1973).

I 1868 ble Den Norske Turistforening (DNT) stiftet, mens Norges Jeger - og Fiskerforbund og Ski-Idrettens Fremme så dagens lys i henholdsvis 1871 og 1883 (Breivik, 1979). Trenden vitner om at både turliv, jakt, fiske og skigåing etter hvert hørte til folks fritidsliv. Det ble vanligere med teltturer i skog og mark, bær - og soppstaking ble en slags kombinasjon av gamle sanketradisjoner og moderne turliv, hvor opplevelsen gikk i tospann med nyttig høsting fra naturen. I forbindelse med den Svensk - Norske unionsoppløsningen i 1905 og etableringen av det selvstendige Norge, fikk friluftslivet og den norske naturen en sentral plass i den norske identitetsskapingen og mannens karakterdanning. Nansen understreket dette ved å fremheve naturens krav om styrke, mot og utholdenhet (Mytting og Bischoff, 2008).

Den virkelige store oppblomstringen av friluftslivet kom i 1920 – årene, og de fleste aktiviteter og former for friluftsliv vi har kjennskap til i dag, stammer nettopp fra denne tiden. I etterkrigstiden ble friluftslivet en arena for å hente seg inn igjen, samle energi, for deretter å vende tilbake til et samfunn preget av stadig høyere stressnivå (Breivik, 1979). Dette understrekes også av en av nyere tids friluftslivsfilosof, Nils Faarlund, som i 1968 skrev at ”*Friluftslivet gir avkobling for det mentale press i samfunnet...*” (Breivik, 1979, s. 39). Faarlund er også den som i 1970 ifølge Breivik (1979) gjorde den første presise avgrensning av friluftsliv og det første helhetlige forsøk på systematisering i forhold til dets ulike grener.

2.2.1 Friluftslivet – et samfunnsmessig velferdsgode og politisk ansvar

Det er viktig å merke seg at friluftslivet etterhvert framsto som et viktig velferdsgode og dermed et politisk ansvar, noe som kom tydelig fram da vi i 1957 fikk *Friluftsløven*. Dermed kunne man sikre allmennheten fri ferdsel i utmark og retten til å plukke både bær og sopp. Dette var i tråd med etterkrigstidens krav om sosial likestilling. Rett til friluftsliv og fri ferdsel skulle altså ikke bare høre borgerskapet til (Mytting og Bischoff, 2008). Friluftslivet ble et eget fag og fagfelt i en del skoler nettopp i 1960 - og 1970 - årene, noe som ifølge Breivik (1979) forsterket ga behov for en avgrensning av begrepet (Breivik, 1979; Ulstrup, 2007).

Oppgaver og mål for en offentlig friluftspolitikk ble formulert for første gang i 1971, og styresmaktens arbeid med friluftsliv var styrt av stortingsmeldingen om friluftsliv (st.meld. nr. 40, 1986-87) som igjen ga retningslinjer for Miljøverndepartementet (Mytting og Bischoff, 2008). Samtidig ble økologisk bevissthet og forholdet til naturen mer tydelig i 1960 – og 1970 – årene (Tordsson, 2007) og det ble klart for mange at vår moderne livsstil også hadde innvirkning på naturen. *Den grønne bølgen* fra midten av 1960 – tallet og fram til 1990 – tallet, bidro sterkt til friluftslivets posisjon i nyere tid (St.meld. 39, 2000-2001).

2.2.2 Friluftslivet etter 1970: Ungdomstrender

Friluftslivet fikk en sterkere oppslutning fra og med 1970 – årene, noe som kan ha sammenheng med det pågående arbeidet med ny friluftspolitikk. Bischoff og Odden (2002) ser på nye trender i norsk friluftsliv og om hvorvidt utviklingen handler om utvanning eller forsterking av gamle friluftstradisjoner og idealer. Med bakgrunn i nasjonale friluftundersøkelser i perioden 1970 – 1996 belyses tendensen til at ungdom i større grad enn tidligere oppsøker nye mestringsrelaterte aktiviteter som sykling i naturomgivelser, skikjøring i alpinanlegg, elvepadling, kiting og frikjøring.

Den sentrale problemstillingen her er om ungdommens friluftsliv bryter med det tradisjonelle friluftslivet eller om det bygger videre på og forsterker dets sentrale ideal. For å kunne forstå og tolke det som skjer i ungdomsgruppen har Bischoff og Odden (2002) tatt utgangspunkt i generell ungdomsforskning gjennom 15 år. Her tydeliggjøres ungdommens behov for å finne ut av hvem man er og hva man vil med livet, i en verden preget av uendelig med valgmuligheter. Kropp og kroppsidealer trekkes også fram som et viktig moment i dagens ungdomskultur, i tillegg til løsrivelse fra foreldrenes autoritet. Det er også viktig å poengtere friluftslivet som kilde til overskudd og at det også for ungdommen utgjør et fritt rom hvor en kan slippe unna hverdagens rutiner, stress og mas. Bischoff og Odden (2002) mener at de nye mestringsorienterte aktivitetene sorterer under betegnelsen friluftsliv og at ungdommens friluftsliv er et produkt av dagens samfunnskultur. Samtidig fremstår denne type friluftsliv som en måte å bruke naturen på som kan forenes med sentrale friluftstradisjonelle verdier, hvor respekt for og ivaretagelse av naturen er grunnleggende.

Vi mennesker har hatt og har fremdeles et nært forhold til naturen (Alme, 2013). Gjennom historien og samfunnsutviklingen har for øvrig vårt forhold til naturen blitt endret og i mange tilfeller mer distansert. Vi er ikke lenger avhengig av naturen på samme måte som tidligere. Urbanisering og sentralisering gjør sitt til at naturen ligger mer fjernt for folk flest i dag enn

før. Friluftslivet fremstår i dag som en flerbruksarena hvor fysisk aktivitet, livsstil og helse har en sentral plass. Ser man på ungdommens bruk av naturen, er dette tatt til stadig nye høyder og grensesprengende aktiviteter. Behovet for å fremstille egen identitet i tett relasjon med friluftslivet og naturen, både i det virkelige liv og sosiale medier, gjelder for øvrig like mye voksne som ungdom. Ikke noen gang tidligere har så mange lagt ut på tur, til topper og skoger de aldri har vært i før, der målet med turen er å dokumentere sin mye omtalte aktive livsstil med bilder og beskrivelse på Facebook.

2.3 Hvorfor friluftsliv?

Etter å ha sett på friluftsliv som eget begrep i lys av en rekke ulike definisjoner og ståsted, er det også betimelig å understreke hvorfor friluftsliv er så viktig. Friluftsliv utgjør et viktig innslag i norsk kultur (Udir, 2006b), noe som gjenspeiler seg i den tidligere omtalte historien. Endringer i friluftslivet i etterkrigstiden og det nye politiske fokus både rundt naturvern og friluftsliv for allmennheten, har fått stort fokus på grunnlag av sin vesentlige betydning for den norske befolkningen. Det å drive med friluftsliv har både nytteverdi og egenverdi både i samfunnsperspektiv og for den enkelte. Helseperspektivet har de siste tiår stått sentralt når det er snakk om friluftsliv og turer/ utflukter i naturlige omgivelser, og folk vil gjerne ha ro, fred og stillhet når de driver med friluftsliv (St.meld. 39, 2000-2001).

En undersøkelse gjort av Wergeland (2009) viser at verdier som stillhet, fred, fravær av stress og sosialt samvær var like viktige begrunnelser for at folk gikk på tur i 2009 som i 1992. Wergelands undersøkelse viser videre at det er markant flere som definerer trim, mosjon og spenning som viktige grunner for turgåing i 2009 enn i 1992. Bischoff, Marcussen og Reiten (2007) viser til at friluftsliv gir overskudd og psykisk og fysisk velvære, og at det på den måten kan forebygge skade og sykdom. I tillegg brukes eksempelvis friluftsliv som et virkemiddel i behandling av ulike psykiske og psykososiale lidelser og behandling av rusmisbruk osv. Miljøverndepartementet (2009) presenterer forskning som viser at friluftsliv og natur har positiv virkning på psykisk helse. Bagøien (1999) hevder at naturen er et sted hvor følelsene dannes og får utløp, mens Mikkelsen (2013) hevder at frihet fra ytre krav kan sees på som en av flere kvaliteter ved friluftsliv.

Friluftsliv har altså flere direkte nytteverdier som helse, livskvalitet og miljøbevissthet (St.meld. 39, 2000-2001). Mytting og Bischoff (2008) peker på at turen gir fred og ro, naturopplevelser, avbrudd fra hverdagen, og dessuten muligheter for å kunne bruke kroppen

og sansene våre på en annen måte enn det man gjør i hverdagen. De fremhever naturopplevelsen som den viktigste drivkraften for friluftslivet, og viser til at naturopplevelsen for mange står som en kontrast til hverdagen, og at man opplever mening når man får omverden litt på avstand. Naturopplevelse kan ifølge Lauritzen (2010) forstås som det å erfare og føle naturens helhet, stillhet, lukter og lyder både fysisk og sanselig og er en sentral del av det som oppfattes som verdifullt ved friluftslivet. Dalebø (1996) ser på friluftsliv som noe en driver med for å være del av et fellesskap som opplever noe sammen, men også for å være alene, finne ro, mestre og kanskje tøyne egne grenser. St.meld. 39 (2000-2001) viser til at friluftsliv er en tradisjon der naturvennlig ferdsel og ansvarsfull bruk av naturen står sentralt. Det understrekes samtidig at de gode opplevelser er hovedmålet, og det sosiale aspektet, gjennom samvær med familie og venner, trekkes spesielt fram.

Friluftsliv kan ifølge Brügger (2007) anses som en metode eller arena for å tilegne seg og utvikle utholdenhet, øke muskelstyrke og stimulere motorisk utvikling. Etresvåg (1996) peker videre på at man gjennom friluftslivet får trening i å samarbeide, og på den måten utvikler evnen til å ta vare både på seg selv og andre. Opplevelse av intakt og urørt natur, landskap og frisk luft gir livskvalitet og kunnskapsgrunnlag for naturvern. Dersom vi mangler kunnskap om hvorfor vi må ivareta naturarven, vil vi ifølge Knut Arild Hareide (i Ryvarden, 2007) ha et svekket grunnlag for å kunne ta riktige beslutninger for naturen vi omgir oss med. Naturen fremheves av KUF (1994) som den største og mest storslagne idrettsarena hvor man kan fremme god helse og overskudd i hverdagen. *”Fjellet byr på sterk og intens naturkontakt, det gjev spenning og oppleving. Fjellet er og ein fristad der fred og ro dominerer – ein stad for ettertanke og refleksjon. I vår tid er det få stader der stilla rår, der berre naturen sine egne lydar høyrer. Fjellet er ein slik stad”* (Kjærvik, 2002, s. 3).

Målet med å belyse ulike verdier ved friluftsliv er å understreke hvor viktig det er å ivareta friluftsliv også som undervisningsfelt og fagområde i skolen. Den tidligere så vanlige søndagsturen har tilsynelatende mistet noe av sin posisjon, og foreldres tid til friluftaktiviteter med barna presses stadig i en hektisk hverdag. Skolen kan dermed være en arena hvor elevene får oppleve og tilegne seg kunnskap om naturen. Det stilles stadig økende krav til hver og en av oss, ikke bare på jobb, men også i fritiden. Ikke minst har dette også gjort seg gjeldende i ungdomsårene. Gjennom friluftslivsundervisning kan flere få muligheten til å oppleve friluftslivets og naturens ro og fravær av krav til høyt tempo. I tillegg kan også friluftslivet være en arena for sosialisering i form av samarbeid og problemløsning, og verdsetting av de enkle ting. En tydelig kontrast til dagens materialistiske behov.

2.3.1 Friluftsliv og ungdom

Kongsrud (2004) viser til at ulike teoretiske innfallsvinkler støtter opp under en forståelse av at naturen kan tilby ungdom en rekke varierte opplevelser. Ettersom det her er snakk om ungdommens mulighet for friluftsliv i skolen, bør man også rette søkelyset på hva som opptar elever i videregående skole. Dernest er det viktig å finne ut hva som skal til for å fange ungdommens interesse og engasjement i forhold til friluftslivsundervisning. I motsetning til størstedelen av befolkningen som driver med friluftsliv, er det ikke tryggheten som står i fokus når ungdom tar steget inn i naturen. For øvrig er det flere og flere som støtter opp under at barn har godt av å kjenne på det å bli våt, kald og sulten, få et blåmerke eller to, eller få et blodig skrubbsår i ny og ne. Det er imidlertid opprør og eksperimentering som preger ungdomstiden. Naturen og friluftslivet er en arena hvor man kan oppleve spenningen og utfordringen en trakter etter (St.meld. 39, 2000-2001). Det er ikke dermed sagt at ungdom trenger ekstreme utfordringer og aller helst vil bevege seg på grensen mellom det som er trygt og ikke. Men i ungdomsårene blir trangen til å flytte egne grenser sterkere. Det kan handle om alt fra vandring på trygge stier til klatring i bratte vegger eller padling i ville elvestryk. På linje med resten av befolkningen favner også ungdommen over hele spekteret, men skiller seg ut nettopp når det gjelder behovet for utfordringer og stimuli. Det er naturlig at det som har vært en del av familielivet og skolehverdagen mister sin relevans for ungdom som ønsker å bryte med det trygge og vanlige. Dermed dukker også utfordringen opp i forhold til å presentere og promotere et miljøvennlig friluftsliv på en måte som gjør det attraktivt også for ungdom (St.meld. nr. 39, 2000-2001).

St.meld. 39 (2000-2001) peker på at ungdommens interesse inntil videre mangler. Her vises det til undersøkelser som poengterer at ungdom driver forholdsvis lite med både friluftsliv og fysisk aktivitet. På en side kan man si at dette ikke er dramatisk og at mye tyder på at en oppvekst med mye naturkontakt gjør at man vender tilbake til friluftslivet etter et opphold gjennom ungdomstiden. Men samfunnsutviklingen har lenge vært i endring og i takt med dette har også aktivitetsnivået i befolkningen gått vesentlig ned. Barndommen som tidligere bar preg av mye lek og aktiv fritid, fremstår nå som betydelig mer inaktiv og med vesentlig mindre naturkontakt enn tidligere. En helt sentral arena for sosialisering til friluftsliv blir borte når ikke lenger foreldre tar barn med seg ut i naturen (St.meld. 39, 2000-2001). I lys av dette er det rom for bekymring. På en annen side kan kanskje denne utviklingen også gi en uventet vending i form av at ungdommen nettopp med friluftslivet får dekket sitt behov for løsrivelse fra en heller sedat familietilværelse. Tordsson (2007) støtter opp under denne

bekymringen ved å stille spørsmål rundt hvordan friluftsliv skal kunne fremstå som en ungdomskultur, utviklet og formet av ungdommen selv, når dette i praksis blir styrt av voksnes definisjoner og regler? Kongsrud (2004) mener at enkelt friluftsliv kan utgjøre en arena for formidling av verdier som ungdommen har behov for, da kanskje spesielt med tanke på ro, lavt tempo og menneskelighet.

Selv om man ikke kan regne Maria Grøntjernet (2013) for å være en gjennomsnittlig jente i sine ungdomsår, i hvert fall hva friluftsliv angår, er det likevel interessant å se en jente i videregående skole sitt perspektiv på friluftsliv og naturen. Da Maria var 16 år gammel gikk hun alene fra svenskegrensen til Vestkapp, og med hunden Vega som eneste selskap, har hun benyttet naturen som arena for å møte utfordringer, frykt og redsel på imponerende måte. Friluftslivets interesse har hun utvilsomt utviklet etter en oppvekst preget av korte og lengre turer, noe foreldrene kan ta mye av æren for. At jevnaldrende skoleelever ser på Maria som litt annerledes, og godt utenfor det som opptar ungdom flest, kan også brukes som en parallell til manglende friluftslivsfokus og kultur for friluftsliv i videregående skole. Selv fremhever hun stillheten, gleden og mestringsfølelsen som det unike ved friluftslivet, og fremhever at hun i naturen kan la tankene vandre og nyte hvert øyeblikk etter hvert som de dukker opp. Frihetsfølelsen og unike naturopplevelser utgjør hovedessensen i hvorfor friluftsliv er så viktig for *villmarksjenta* (Grøntjernet, 2013).

2.4 Friluftsliv i skolen

Det er Staten som utvikler læreplaner i Norge, og planene fungerer som direktiver og retningslinjer for både skoleledelsens og læreres virksomhet (Jonskås, 2009; Andreassen, 2001; Imsen, 2006). Læreplanen beskriver hva som skal gjennomgås i hvert fag på de ulike trinn, og hvilket omfang (antall undervisningstimer) hvert enkelt fag er tildelt (Imsen, 2006). Norske skoler og andre utdanningsinstitusjoner er pålagt å etterkomme gjeldende læreplaner og retningslinjer utformet av Stortinget eller underliggende styringsorganer (Foss, 2011).

Friluftsliv fremstår i dagens læreplan, *Kunnskapsløftet*, som ett av tre hovedområder i kroppsøvingfaget i videregående skole. Dette har også vært friluftslivsundervisningens posisjon i den foregående læreplan (R-94) for videregående skole. Friluftsliv som fag og fagområde har etter hvert fått plass i skoleverket, fra førskole (barnehage) til høyskole, og fremstår i dag både som skolepraksis, i varierende grad, og som en pedagogisk arena for personlig utvikling (St.meld. 39, 2000-2001). Selv om friluftsliv som fag i skolen ikke har eksistert mer enn litt i overkant av 40 år, har tidligere generasjoner også hatt behov for å

tilegne seg kunnskap og ferdigheter for å utøve friluftsliv. I tidligere tider var dette en lærdom og erfaring som ble videreført fra eldre generasjoner, og i stor grad fordi behovet rett og slett var større enn det som er tilfelle i dag (Mytting og Bischoff, 2008).

Bakgrunnen for at friluftsliv som fag er tatt inn i skoleverket er tydelig knyttet opp mot vår norske kultur og identitet, og mye er tuftet på vår tradisjonelle tilnærming til naturen i et historisk perspektiv. Vår utviklingshistorie har foregått i naturlige omgivelser, og både kropp, sanseapparat og intellekt er tilpasset et liv i tett samspill med naturen (Naustdal, 2012; Jensen, 2010). Friluftslivets fremvekst som nasjonalt arvegods, med røtter langt tilbake i tid, er noe som bidrar til å kaste lys på friluftslivets status i dagens skole, både som faglig tilnærming og som arena for blant annet fri lek og motorisk utvikling (Bagøien, 1999).

Da friluftsliv så dagens lys som fagfelt i skolen på 1970 – tallet, benyttet man ordet *veileder* i stedet for lærer, instruktør eller leder. Det handlet ikke lenger utelukkende om å tilegne seg teknikk og ferdighet, men man skulle også lære om naturopplevelser og verdiorientering. En veileder skulle, og skal fremdeles, legge til rette for opplevelse av mestring, følelse av selvtillit, naturopplevelse, sanseintrykk og stemninger som gir oss ulike følelser. En veileder har en rekke ulike roller, men må først og fremst kunne undervise, organisere og lede en gruppe. I tillegg må veilederen framstå som trygg og omsorgsfull overfor sine elever, vedkommende må ha god erfaring og kunnskap, og dessuten fungere som motivator når det gjelder undring, glød og engasjement (Mytting og Bischoff, 2008).

Jeg vil se nærmere på friluftsliv i et skoleperspektiv og i den forbindelse sette læreplanene *Kunnskapsløftet 2006* (LK-06) og *Reform 1994* (R-94) under lupen. Dette er læreplaner som begge gjelder for videregående opplæring. Flere av mine informanter har lang og variert undervisningserfaring, noe som tilsier at de har undervist både under R-94 og LK-06. Det er derfor viktig å se på likheter og ulikheter mellom dem når det gjelder friluftslivsundervisning.

2.4.1 Reform 94 (R-94)

Våren 1992 vedtok Stortinget omfattende endringer i videregående opplæring i Norge, og iverksatte *Reform 94* (R-94) fra og med skoleårets start høsten 1994 (Dalebø, 1996). Ved innføringen av R-94 fikk samtlige elever i alderen 16-19 år rett til videregående skole (KUF, 1994; Etresvåg, 1996), og lærerens valgfrihet i undervisningen ble redusert som følge av endringene i forhold til tidligere læreplaner. Det ble enklere for myndighetene å kontrollere hva og hvordan undervisningen foregikk, og det ble følgelig strengere kontroll i skolen

(Jonskås, 2009). En tydelig endring var også at antall studieretninger ble sterkt redusert, samtidig som spesialisering på ulike fagfelt ble sentrert til VK1 og VK2 (2. og 3. trinn). Dette ble begrunnet med målet om å gi elevene bredere kunnskapsgrunnlag for igjen å kunne fremstå som mindre sårbar ved eventuell omstilling senere i livet (Dalebø, 1996). Læreplanverket (R-94) for kroppsøvingfaget (felles allment fag for samtlige studieretninger) bestod av to deler; læreplanens *generelle del*, med overordnede mål og retningslinjer, som var gjeldende for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, og *fagspesifikke læreplaner* for videregående opplæring (KUF, 1994). Med den nye læreplanen kom *Friluftsliv* inn som et eget punkt i kroppsøvingfaget, noe som presiserer at elevene *skulle* ha undervisning i friluftsliv (Etresvåg, 1996). I et utdrag fra første kapittel (Generell informasjon) står det følgende:

”Samtidig må opplæringen fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet, over å leve i et vakkert land, over landskapets linjer og årstidenes veksling. Og den bør vekke ydmykheten overfor det uforklarlige, gleden over friluftsliv, nøre hugen til å ferdes utenfor oppstukne veier og i ukjent terreng, til å bruke kropp og sanser for å oppdage nye steder og til å utforske omverden. Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse; kunnskapen om elementene og om samspillet i livsmiljøet må gå sammen med erkjennelsen av vår avhengighet av andre arter, samfølelsen med dem og gleden over naturliv” (KUF, 1994, s. 1).

Videre i generell informasjon om læreplanen heter det seg også at *”Kroppsøving kan fremme god helse, overskudd i hverdagen og inspirere til variert virke i fritiden, enten om det er med ball på banen eller på ski i marka, ved inneidrett eller ved bruk av naturen selv som det største og mest storslagne av alle idrettsanlegg”* (KUF, 1994, s.1).

Skolens oppgave blir altså ifølge Etresvåg (1996) å sørge for elevenes muligheter til å bli glad i naturen. Elevene skal gjennom undervisningen tilegne seg innsikt i natur – og miljøvernproblematikk, og dessuten få forståelse for naturens betydning for våre liv. Ser man på *felles mål og hovedmomenter* utarbeidet for kroppsøvingfaget for de tre ulike trinn, grunnkurs (GK), videregående kurs 1 (VK1) og videregående kurs 2 (VK2), i videregående opplæring, fremheves også natur og friluftsliv. Her heter det blant annet at eleven skal:

- *”Få oppleve gleden ved allsidig aktivitet og friluftsliv, alene og sammen med andre”* (KUF, 1994, s. 3).

- ”Utvikle kulturell identitet gjennom kunnskap om og erfaring med vårt nasjonale og lokale særpreg innen idrett, dans og friluftsliv” (KUF, 1994, s. 3)

I tillegg er det flere felles mål for faget som *kan* innlemme friluftsliv og bruk av naturen som naturlig arena for undervisning. Et eksempel på dette er at elevene skal:

- ”Få oppleve spenningen ved å møte utfordringer og mestre disse” (KUF, 1994, s. 3).

Friluftsliv fremstår i R-94 som et eget punkt i læreplan for kroppsøvingsfaget de to første årene av videregående skole, og har egne målformuleringer for de krav som stilles til elevens opplæring. I de *fagspesifikke mål* for *grunnkurs* påpekes det at elevene skal tilegne seg kjennskap til nærmiljøets muligheter for friluftsliv, og til betydningen av samspillet mellom menneske og natur. Hovedmomentene under friluftslivsdelen i kroppsøvingsfagets læreplan fremhever både naturopplevelse og miljøbevissthet, og uttrykker at elevene skal:

- ”Praktisere enkle former for friluftsliv som bygger på lokale tradisjoner og der naturopplevelsen står i sentrum” (KUF, 1994, s. 6).
- ”Ha kjennskap til hvordan en kan praktisere friluftsliv slik at naturmiljøet ivaretas” (KUF, 1994, s. 6).

I de fagspesifikke mål for *VK1* påpekes det at elevene skal utvide sin kjennskap til nærmiljøets muligheter for friluftsliv, og dessuten vise god forståelse for samspillet mellom menneske og natur. Hovedmomentene under friluftslivsdelen i kroppsøvingsfagets læreplan for *VK1* fremhever naturopplevelsen, lokale tradisjoner og miljøbevissthet. Elevene skal:

- ”Praktisere friluftsliv som bygger på lokale tradisjoner der naturopplevelsen står i sentrum” (KUF, 1994, s. 9).
- ”Ha gode kunnskaper om hvordan en kan praktisere friluftsliv slik at naturmiljøet ivaretas” (KUF, 1994, s. 10).

I de fagspesifikke mål for *VK2* er friluftsliv slått sammen med flere andre punkt i læreplanen, og punktet kalles her for *Idretter, grunntrening, dans og friluftsliv*. Det overordnede målet her fremhever kravet om at eleven skal kunne kombinere tilegnede kunnskaper og ferdigheter innen idretter, grunntrening, dans og friluftsliv, og at elevene dessuten skal kunne vurdere

hvordan dette kan benyttes for å videreutvikle og variere det de mestrer og til å lære nye aktiviteter (KUF, 1994). Eleven skal:

- ”Kunne bruke kunnskaper og ferdigheter i en kvalitetsmessig videreutvikling av ulike sider ved en valgt idrett og/ eller aktivitet” (KUF, 1994, s. 10).
- ”Kunne bruke ferdigheter og kreative evner i lek og annen aktivitet der gleden over å være i bevegelse og det sosiale fellesskapet står sentralt” (KUF, 1994, s. 10).

R-94 understreker også at alle skoleløp skal gi elevene 75 undervisningstimer med kroppsøving hvert år, noe som tilsvarer et gjennomsnitt på 2 timer per uke, da undervisningen skal legges over 190 dager fordelt på 38 uker (KUF, 1994).

2.4.2 Kunnskapsløftet 06 (LK-06)

Da St.meld. nr. 30 (*Kultur for læring*) ble avgitt våren 2004, ble det gjort klart for innføring av en ny reform i skoleverket. *Kunnskapsløftet* (LK-06) ble satt i verk fra skoleårets start høsten 2006, og har siden vært styringsdokument for all undervisning i norsk skole (St.meld. 30, 2003-2004; Jonskås, 2009; Udir, 2012b; Alme, 2013). Kunnskapsløftet ble første reform i det norske skoleverket som omfattet hele det 13 årige skoleløpet (1. trinn i grunnskolen til 3. trinn i videregående skole), og selv om generell del ble beholdt fra tidligere læreplaner, ble det utviklet nye opplæringsprinsipper og nye læreplaner for fag i både grunnskole og videregående opplæring.

LK-06 er en overordnet læreplan både for grunnskole og videregående opplæring, og erstatter dermed tidligere læreplaner, både R-94 og L-97 (grunnskolen). LK-06 består, på lik linje med tidligere læreplaner, av ulike deler; *generell del*, *prinsipper for opplæringen* og fagspesifikke *læreplaner*. Den generelle delen av læreplanen er videreført slik den står fra R-94, og presenterer de verdier som skal være skolens fokus, og hvilke mennesketyper skolen skal utvikle (Jonskås, 2009). Når det gjelder selve kroppsøvingfaget består læreplanen av *fagets formål*, *hovedområder* og *kompetansemål*. I grunnskolen er kompetansemål satt som målsetninger elevene skal nå etter 4., 7. og 10. trinn. For den videregående skole er det utarbeidet kompetansemål for hvert trinn (VG1, VG2 og VG3).

Friluftsliv nevnes også i formålet til kroppsøvingfagets læreplan, og det står her at bevegelseskultur gjennom lek, idrett, dans og friluftsliv utgjør en del av en felles danning og identitetsskapelse i samfunnet. Friluftsliv i kroppsøving handler om at elevene får lære og

ferdes ute, ”...om mestring og naturglede, om opplevelse og forståelse av naturens og friluftslivets mangfold” (Udir, 2006b, s. 1). Det understrekes i den forbindelse at det blant annet er viktig å gi barn og unge forutsetninger for å ferdes og oppholde seg i naturen, og at friluftsliv derfor står sentralt i kroppsøvfingsfaget. Elevene skal få mulighet til å oppleve mestring og mestringsglede, samtidig som kroppsøving skal bidra til å gi elevene naturopplevelser og forståelse for hvordan man kan benytte naturen til idrett og friluftsliv på en miljøvennlig måte (Udir, 2006a). I Udir (2006b) sin omtale av friluftsliv i kroppsøving vises det til at friluftsliv gjennom historien har hatt ulik plass i kroppsøvfingsfaget, og at selve begrepet først kom med i Mønsterplanen 1974 (M74).

Friluftsliv ble på en uforpliktende måte nå en tydeligere del av kroppsøvfingsfaget, og hadde et tverrfaglig innhold knyttet opp mot natur og miljøvern (Breiskalbakken, 2010). I LK-06 er friluftsliv et eget hovedområde. På den måten får elevene allerede fra småskolen og de første klassetrinn opparbeidet seg utekompetanse, noe som er en forutsetning for å kunne mestre mer krevende utfordringer i friluftsliv. Det presiseres også at friluftsliv er mer enn bare kunnskap og ferdigheter, og det handler også om holdninger og verdier, verdsetting av natur og å kunne gjenkjenne gode situasjoner (Udir, 2006b).

I omtalen av hovedområdet friluftsliv i kroppsøvfingsfaget, fokuseres det som nevnt på kunnskap og ferdigheter elevene trenger for å verdsette og kunne ferdes i naturen. Lokale friluftstradisjoner skal vektlegges på lik linje med bruk av nærmiljøet, og elevene skal lære seg hvordan man kan orientere seg og oppholde seg i naturen sommer som vinter (Udir, 2006a). De *fagspesifikke kompetansemålene* for *Friluftsliv* i kroppsøving tar sikte på å selvstendiggjøre elevene og vektlegger kompetanse de trenger for å kunne finne seg til rette og forflytte seg i ulike naturmiljøer. I tillegg skal elevene både kjenne til det naturlige nærmiljøet og få kunnskap om nasjonale og lokale friluftstradisjoner (Udir, 2006b). Kompetansemålene for de tre nivåer i videregående opplæring er formulert slik:

- VG1 - ”Eleven skal kunne praktisere friluftsliv med naturen som matkilde” (Udir, 2006a, s. 5).
- VG2: ”Eleven skal kunne planlegge, gjennomføre og vurdere opphold i naturen, og gjøre greie for korleis mat, utstyr og klær kan virke inn på opplevelsen av naturen” (Udir, 2006a, s. 5).

- VG3: ”Eleven skal kunne planlegge, gjennomføre og vurdere turopplegg med kart og kompass som hjelpemiddel” (Udir, 2006a, s. 6).

Friluftsliv er som nevnt et eget hovedområde gjennom alle tre år i videregående opplæring. Kompetansemålene omfatter naturen som matkilde, planlegging, gjennomføring og vurdering av naturopphold og turopplegg, utstyr og bekledning, samt bruk av kart og kompass.

2.4.3 Kunnskapsløftet – revidert læreplan 2012

I desember 2011 gikk Udir (2011) ut med et høringsbrev med forslag om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring. I regi av direktoratet ble det i forkant satt ned en arbeidsgruppe, representativ for ungdomstrinnet, videregående opplæring og høyskoler, for å gi råd om hvilke endringer som bør gjøres i kroppsøvingsfaget. Et tydelig moment ved faget har vært varierende vurderingspraksis, noe som har vært gjenstand for mye diskusjon. I lys av dette understreket også Kunnskapsdepartementet et behov for gjennomgang av faget (Udir, 2011; Meld. St. 22, 2010-2011, Hansen, 2013).

Etter en helhetlig gjennomgang ble det altså lagt fram forslag om revidering av formålet med kroppsøving, endringer i hovedområder for ungdomstrinnet og videregående opplæring, endringer i kompetansemål, og at elevens innsats i faget nå skulle forskriftsfestes som en del av vurderingsgrunnlaget for den enkelte. Det ble dessverre ikke gjort endringer i antall undervisningstimer i faget, og samtlige videregående trinn står fremdeles med 56 timer x 60 minutter med kroppsøvingundervisning, altså tilnærmet det samme som i R-94 med 75 timer x 45 minutters undervisning i faget (Udir, 2012c; KUF, 1994; St.meld. 30, 2003-2004).

Når det gjelder hovedområdet friluftsliv er det gjort endringer som har til formål å gjøre undervisningen mer gjennomførbar i praksis. Den nye læreplanen skulle benyttes på alle trinn fra og med skoleåret 2012 – 2013, og gjelder fremdeles som overordnet styringsdokument for det norske skoleverket (Udir, 2012b; Meld. St. 22, 2010-2011; Hansen, 2013).

Progresjon viser seg å være et viktig prinsipp i den reviderte utgaven av LK-06 (Hansen, 2013), og spiralprinsippet benyttes tydeligere enn tidligere. Prinsippet innebærer at ”kompetansemålene bygger på hverandre, og at kompleksiteten i kompetansemålene øker gjennom hele grunnopplæringen” (Udir, 2012b, s. 3). Elevene skal med andre ord vise fremgang og økt kompetanse gjennom naturlig progresjon og stadig mer avanserte aktiviteter som bygger på det grunnlaget eleven har tilegnet seg ved lavere klassetrinn. Udir begrunner

endringene med et tydelig behov for å konkretisere kompetansemålene og progresjon fra barnetrinn til videregående opplæring (Udir, 2012b, s. 4).

Når det gjelder friluftsliv, er dette minst like tydelig omtalt i den reviderte utgaven av LK-06 som den opprinnelige utgaven av 2006. Under beskrivelse av fagets formål er det i tillegg til 2006 – versjonens omtale, også lagt til et avsnitt som fremhever at eleven skal tilegne seg kompetanse, utvikle allsidighet og lære både å praktisere og verdsette opphold i naturen. I likhet med bevegelseslek, allsidig idrett, fair play og dans, står også friluftsliv sentralt i faget. I forbindelse med lærerens gjennomføring av friluftslivsundervisning er det viktig å merke seg at det i vurderingsordningen som gjelder for kroppsøving, nå er tatt med elevens innsats som del av vurderingsgrunnlaget (Udir, 2012b). Ser man på fagets kompetansemål er det gjort noen endringer på hovedområdet *Friluftsliv*. Kompetansemålene er nå formulert slik:

- VG1 - ”*Eleven skal kunne praktisere friluftsliv i ulike miljø med lokal forankring*” (Udir, 2012a, s. 5).

Bakgrunn for endringen er utfordringene som er forbundet med å praktisere friluftsliv med naturen som matkilde (Udir, 2011).

- VG2: ”*Eleven skal kunne bruke naturen til trening, rekreasjon og friluftsliv*” (Udir, 2012a, s. 5).

Bakgrunn for endringen er ønsket om et mer konkret kompetansemål hvor elevens glede ved å være i naturen fremheves (Udir, 2011).

- VG3: ”*Eleven skal kunne planlegge, gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måter å orientere seg på*” (Udir, 2012a, s. 6).

Endringen er gjort i form av å legge til ”*andre måter å orientere seg på*” som ny kompetanse på dette trinnet, og er også ment å vise progresjonen (Udir, 2011).

Hansen (2013) ser i sin studie på hvordan revisjon av forskrift til opplæringsloven og LK-06 har virket inn på lærernes implementering av planen. Lærernes tolkninger av reviderte læreplan i kroppsøving blir her belyst, og resultatene peker i retning mot at gjeninnføringen av innsats som vurderingsgrunnlag, tydeligere fokus på fair play og endringer i kompetansemål på hovedområdet friluftsliv, er de endringene studiens informanter er mest positiv til.

2.5 Læreren, skoleledelsen og skolens beliggenhet

Både læreren, skoleledelsen og skolens beliggenhet utgjør potensielle rammefaktorer som kan spille inn på i hvilken grad undervisning i friluftsliv prioriteres ved den enkelte skole. Dersom man ser på de definisjoner av friluftsliv som er presentert i begynnelsen av dette kapittelet, er det grunnlag for å ta utgangspunkt i at både kroppsøvingslærere og rektorer ved ulike skoler også definerer friluftslivsbegrepet på forskjellig måte. Således kan altså dette resultere i store variasjoner fra skole til skole med tanke på undervisning i friluftsliv.

2.5.1 Lærerens bakgrunn, oppgaver og roller

Mytting og Bischoff (2008) mener at vi på generelt grunnlag kan si at vi opplever og forstår naturen slik vi har lært som barn og unge. Dette avgjøres med andre ord av hvilket miljø man vokser opp i, hvor man bor i oppveksten og hva foreldrene gjør. Dessuten spiller det en viktig rolle hvordan skolen legger til rette for friluftsliv og opphold i naturen, både i småskole videregående skole. Dette vil naturlig nok også gjelde kroppsøvingslærere og deres tilnærming til og definisjon av friluftsliv. Videre vil kroppsøvingslærerens definisjon av friluftsliv være med på å bestemme i hvilken grad elevene ved studiespesialiserende linjer i videregående skole får tilbud om undervisning på dette feltet. Da tenker jeg spesielt på lærerens egen oppvekst, utdanning, erfaring og interesse knyttet opp mot friluftsliv og bruk av naturen både på fritiden og i skolesammenheng.

Green (2002) peker på flere bakenforliggende grunner til at kroppsøvingslærere underviser som de gjør, og hvorfor de er orientert i spesielle retninger når det kommer til kroppsøvingsfaget. I sin studie tar Green utgangspunkt i et sosiologisk perspektiv og ønsker å finne ut mer om bakgrunnen for kroppsøvingslærerens ideologiske orientering. Blant annet blir lærerens *habitus* (måte å være og oppføre seg på som resultat av interesse, erfaring, sosial tilhørighet og holdninger) og den spesifikke *kontekst* læreren befinner seg i, satt under lupen. En kroppsøvingslærers *habitus* er stadig under utvikling (Wilken, 2008), og kan som vist i Green (2002) sin forskning bli påvirket både av kollegaer, skoleledelse, elevers og foreldres forventninger, og skolekulturen. Det samme gjelder i følge Moen (2011) for dem som faktisk utdanner kroppsøvingslærere. Det avdekkes i hennes forskning at også høyskolesektorens fagpersoner påvirkes og sosialiseres gjennom egne erfaringer fra kroppsøving og konkurranseidrett. Dette er erfaringer som til slutt blir en del av deres *habitus* som idrettspersoner og lærere (Moen, 2011; Christensen, 2014).

Hver enkelt lærers bakgrunn, sosiale nettverk, oppdragelse, tilknytning, erfaring og holdninger kan altså være med på å forme den undervisning som finner sted i klasserommet – og i friluftslivssammenheng aller helst *utenfor* klasserommet. Green (2002) sin studie viser dessuten at det blant elevenes foreldre fokuseres mer på og er større interesse for sport og lagidrett, enn på aktivitet preget av rekreasjon. Dette kan ha med egeninteresse for den slags fysisk aktivitet, og erfaringer forbundet med positive opplevelser i oppveksten og egen skolegang. Som Ronglan (2013) understreker i den forbindelse at idrettsstudenter ofte er litt over gjennomsnittet interessert i sitt fagfelt, noe som igjen gjerne er forbundet med positive og betydningsfulle idrettserfaringer.

Idrettsstudentene er også ofte kommende kroppsøvingslærere, som meg selv, og det er ikke usannsynlig at man som følge av egen bakgrunn har et tydeligere fokus på og interesse for lagidretter, tester, konkurranser og prestasjoner. Backman (2011) viser også til andre forskere som belyser denne problematikken, og det reises her spørsmål om kroppsøvingslærere er mest egnet til å gjennomføre undervisning i friluftsliv med tanke på sin ofte konkurranse – og prestasjonsorienterte ideologi. Alme (2013) belyser videre lærerens *praksisteori*, altså oppfatning av ens egne teorier om hvordan læring bør foregå (Lauvås og Handal, 2000), som avgjørende faktor for gjennomføring av friluftslivsundervisning. En lærers praksisteori sier noe om hvilke kunnskaper, erfaringer og verdigrunnlag den enkelte har, noe som igjen vil ha betydning for oppfatning og holdning til friluftsliv (Alme, 2013).

Moen (2013) omtaler i sin kronikk lærerens rolle i kroppsøvingsfaget og hvordan man bør jobbe for å skape entusiasme for egen læring og utvikling, men at vi likevel ikke ser ut til å nå målet om å stimulere til livslang bevegelsesglede for de elevene som har størst behov for dette. Hun mener høyskolene i den forbindelse har et ansvar for å utdanne kroppsøvingslærere som i større grad evner å imøtekomme læreplanens krav og intensjoner, og som ikke utelukkende fokuserer på idrett og prestasjonsjag. Moen (2013) mener at kroppsøvingslæreren bør kunne begrunne de valg som blir tatt i forbindelse med undervisning, og at den enkelte må kunne reflektere og verdsette fagets egenverdi. Når man da ser på fagets innhold og hovedområder, skal dette også gjelde læreplanfestet friluftslivsundervisning ved studiespesialiserende linjer i videregående opplæring.

Lærerens oppgave på skolen er blant annet å *”legge til rette for at elevene skal lære å lære, slik at de kan utvikle sin personlige danning og bidra til fellesskapet på en meningsfylt måte. Det dreier seg også om å kunne analysere forutsetninger og behov hos barn og unge, velge og*

grunngi læringsinnhold, arbeidsmåter, bruk av læremidler og vurderingsformer og kunne utforme individuelle opplæringsplaner” (Utdannings - og forskningsdepartementet, 2003, s. 5). Videre utgjør også læreren en avgjørende rolle når det er snakk om å lære videre, veilede, inspirere og motivere elevene til å tilegne seg kunnskap som er av avgjørende karakter for å kunne ferdes i naturen på en hensiktsmessig, naturvennlig og trygg måte. Kompetente og engasjerte lærere som er ambisiøse på elevenes vegne fremheves som skolens viktigste ressurs. Lærerne må ha faglig kompetanse på flere felt, pedagogisk kompetanse til å lede en klasse, og de bør være utstyrt med et stort register hva angår arbeidsformer og virkemidler (St.meld. 30, 2003-2004). Det er også viktig å merke seg at lærerens evne til å involvere seg i og få eierskap til nye læreplaner som, i denne sammenheng, fremmer friluftslivsundervisning, er en avgjørende faktor (Backman, 2011). Således utgjør altså læreren en meget sentral faktor for hvordan gjeldende læreplan følges opp på dette hovedområdet, og det er læreren som står for innholdet og selve gjennomføringen av friluftslivsundervisningen. Måten læreren tolker læreplanen på vil således avgjøre hvordan den omformes til en lokal læreplan, og hva innholdet i undervisningen blir (Imsen, 2006). Goodlad (1979) beskriver læreplanens innføringsprosess i skoleverket, og deler den inn i fem ulike nivå:

- *Den ideologiske læreplanen* – Som er tuftet på de ideene som ligger bak læreplanen i forhold til hva som er praktisk mulig å gjennomføre og ut i fra sosiopolitiske omsyn.
- *Den formelle læreplanen* – Offentlig fastsatt og offentliggjort som et skriftlig dokument som alle har tilgang til. Dette er planen som omtales som nasjonal læreplan.
- *Den oppfattede læreplanen* – Handler om hvordan aktuelle aktører som lærere, rektorer og foreldre tolker læreplanen.
- *Den gjennomførte læreplanen* – Beskriver undervisning slik den faktisk blir gjennomført i skolen.
- *Den erfarte læreplanen* – Omhandler hvordan elevene erfarer undervisningen i klasserommet, og om de lærer det som er lærerens intensjon undervisningsopplegget.

Jeg vil belyse mine informanters tolkninger av læreplanen i kapittel 4 (punkt 4.3), og hvordan Goodlad (1979) sin prosessinndeling kan få konsekvenser for prioritering av friluftsliv i kroppsøvingfaget. For øvrig har altså lærerens posisjon avgjørende innvirkning på gjennomføring av friluftslivsundervisning, og det er viktig å merke seg at en læreplan aldri vil bli så konkret at den kan dekke alt som skjer i undervisningen (Imsen, 2006). Habitus, kontekst, erfaring, interesse, utdanning, kollegium, elever, foreldre, skoleledelse, og lærerens egne tolkninger av læreplanen (Imsen, 2006), har stor påvirkningskraft i ulike retninger. Dette

kan gi utslag i forskjellige måter å drive friluftslivsundervisning på, eller prioritere denne type undervisning i ulik grad.

2.5.2 Skolens tradisjon og kultur for friluftsliv

Det er nok mange fremadstormende lærerspirer som har fått passet sitt påskrevet i sitt første møte med et eldre kollegium på ny arbeidsplass. Ikke bare ønsker man som nyutdannet lærer å yte en innsats, men man ønsker også å utgjøre en forskjell gjennom nytenking og nyskaping. Janteloven (Sandemose, 1933) kan nok også gjøre seg gjeldende i et kollegium bestående av lærere som har undervist i flere tiår, under ulike mønsterplaner, reformer og læreplaner, og som i tillegg har sine egne sterke meninger om hvordan elevene lærer best. Dermed kan utfallet bli at de unge lærerne som kommer til, med nye ideer, oppdatert kompetanse og friskt mot, blir avvæpnet og holdt igjen på et tidlig stadium av en allerede veletablert holdning om at ”*på denne skolen gjør vi det på vår måte. Det har vi alltid gjort*”.

En helt avgjørende faktor for å få satt av tid og ressurser til gjennomføring av friluftslivsundervisning, utover det man kan få til i løpet av de to timene som er satt av i løpet av en uke, er rektors og skoleledelsens holdning til friluftslivsundervisning. Hva er etter skoleledelsens mening viktigst å prioritere når man ser læreplanen under ett? Spesielt aktuell er denne problemstillingen for de skoler som ikke er plassert i omgivelser uten krav til nevneverdig forflytning for å kunne gjennomføre friluftslivsundervisning. Det er hos skoleledelsen timeplanen fastsettes og det er her forholdene legges til rette eller ikke med tanke på undervisning som ikke er standardisert til et klasseroms fire vegger. Leirhaug (2013) mener det er rektor som har ansvaret for at læreplanen følges, også når det gjelder revidert læreplan i kroppsøving. Det er videre fagmiljøet og lærernes arbeid som gir læreplanen innhold. Leirhaug fremhever videre at utfordringene står i kø for å få gjennomført undervisningen etter det som er intensjonen, ikke minst med tanke på tid og vurderingsmetoder. Både innsats, ferdigheter og kompetanse skal vurderes i kroppsøving, og derunder friluftsliv. Dermed blir det opp til hver enkelt lærer hvordan man skal bevisstgjøre seg selv rundt dette, og hvordan vurderingsprosessen skal foregå på dette området. Dette gir grunnlag for store variasjoner fra skole til skole, også når det gjelder vurderingspraksis.

Med andre ord er det en del potensielle rammefaktorer som styres fra ledelsen, og som får betydning for lærerens muligheter til å følge opp hovedområdet friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Økonomi er et eksempel på potensiell rammefaktor som kan hindre en byskole uten umiddelbar tilgang til naturlige friområder, å komme seg til egnede områder for

gjennomføring av friluftslivsundervisning. Igjen er det skoleledelsen som styrer pengesekken, og som skal avveie hvilke formål og utgiftsposten som må og bør prioriteres. På lik linje med at en kroppsøvingslærers interesse mest sannsynlig virker inn på hvordan undervisningen gjennomføres, vil også skoleledelsens interesse, eller mangel på interesse, for friluftsliv kunne avgjøre i hvilken grad læreplanen kan etterkommes på dette området.

Skolens tradisjon for gjennomføring av friluftsliv vil også spille en rolle, og har skolen vært preget av et fagmiljø med interesse for friluftsliv, kan denne type undervisning få større gjennomslagskraft. I motsatt fall kan det over tid ha blitt normalt at friluftsliv prioriteres bort til fordel for annen type undervisning. Kulturen for gjennomføring av friluftslivsundervisning og oppfølging av dette hovedområdet kan rett og slett gjennom årenes løp ha mistet sin verdi som følge av manglende interesse og kompetanse både i kollegiet og hos skoleledelsen. Blir ikke skoleledelsen spurt om muligheter for gjennomføring av friluftslivsundervisning, ser jeg også for meg at det ofte kan oppfattes som en utgiftspost mindre å tenke på. Videre kan en slik holdning og tradisjon spre seg til nærliggende skoler gjennom faglige samarbeid og på tvers av elevgruppene. Det er enklere å forsvare en eventuell nedprioritering av undervisning i friluftsliv dersom man hører at dette også er normalt å gjøre ved andre skoler.

2.5.3 Skolens beliggenhet

En potensiell rammefaktor som kan virke inn, både positivt og negativt, for en skole, er dens beliggenhet og tilgang til naturlige omgivelser. Dette trekkes også fram av informantene i Bomo (2008) sin undersøkelse, og mangel på naturområder i umiddelbar nærhet til skolen fremheves her som et tydelig problem. En skole plassert midt i en storby vil stilles ovenfor utfordringer i forbindelse med forflytning til egnede områder for friluftslivsundervisning. Dette vil igjen føre til spørsmål om økonomiske prioriteringer i forhold til leie av buss eller tog, i tillegg til at det også blir et spørsmål om hvor mye tid man kan disponere på en eventuell utflukt. Forflytning resulterer i behov for mer tid. Dette vil igjen kreve tett samarbeid mellom ulike faglærere, og en gjennomtenkt planlegging i forhold til ”lån” av timer fra andre fag. Dette er en kjent problemstilling i skoleverket, ikke bare med tanke på gjennomføring av friluftslivsundervisning. Dermed er det grunnlag for å anta at en skole med natur i sin umiddelbare nærhet vil ha bedre forutsetninger for å gjennomføre friluftslivsundervisning, enn en storbyskole. Det er dessuten sannsynlig at muligheten her er større for samarbeid med lokale friluftsansjasjoner, speideren eller foreninger, både med tanke på lån av utstyr og kompetansebidrag.

2.6 Oppsummering

Jeg har i det foregående belyst ulike definisjoner, friluftslivets historie og dets inntog i skolen, samt de ulike læreplaner som er relevant å trekke inn i forhold til mitt problemområde. I tillegg har jeg også vektlagt lærerens friluftslivsbakgrunn (utdanning, erfaring og interesse), og skolens tradisjon og kultur for gjennomføring av friluftslivsundervisning. Rektor og skoleledelsens holdning og interesse for friluftsliv kan spille en sentral rolle med tanke på lærerens mulighet for å følge opp sine elevenes kompetanse på dette området.

Det er viktig å merke seg at målgruppen *barn og unge* fra politisk hold vies særlig oppmerksomhet når det gjelder de ulike målsetninger for friluftslivet, både gjennom skolevirksomhet og samfunnsmessige satsingsområder. Blant flere blir skolen og barnehagen trukket fram som sentrale aktører med tanke på tilrettelegging for barn og unges muligheter for å praktisere og oppleve natur og friluftsliv. Et konkret nasjonalt mål (strategisk mål) for friluftslivet er nemlig at alle skal ha mulighet til å drive friluftsliv som et helsefremmende, trivselsskapende, og miljøvennlig aktivitetstilbud i nærmiljø og i naturen for øvrig.

Inn under *nasjonale resultatmål* heter det også at barn og unge skal ha mulighet til å utvikle ferdigheter innen friluftsliv, og at det blant annet ved skoler og barnehager skal *"vere god tilgang til trygg ferdsel, lek og annen aktivitet i en variert og sammenhengende grøntstruktur med gode samband til omkringliggende naturområde"* (St.meld. 39, 2001-2002, s. 10). Likevel trekkes det fram i St.meld. nr. 58 (1996-1997) at det i en organisert oppvekst knyttet til barnehage, skole og skolefritidsordning kan være lite rom for friluftslivstilbud ettersom tilgang til egnede naturområder i nærheten er begrenset. Dette vil i stor grad oftere gjelde storbyer med manglende tilgang til fri natur, og hvor også et stadig større innendørs aktivitetstilbud konkurrerer om folks fritid. En endring i livsstil og måten å drive landbruk på gjør også sitt til at omfanget av naturkontakt gjennom årenes løp er redusert (St.meld. nr. 58 (1996-1997)).

Tar man utgangspunkt i det ovennevnte, kan en igjen lese at friluftslivet både har en *egenverdi* og en *nytteverdi*. Egenverdien kommer til syne i gleden ved å være i naturen, med de naturopplevelser man får gjennom friluftslivsaktiviteter, og dessuten muligheter til rekreasjon og sosialt samvær med andre. Nytteverdien ved friluftslivet i dagens samfunn er blant annet tuftet på de helsemessige (sykdomsforebyggende) gevinster man oppnår gjennom friluftslivsaktiviteter, og det understrekes at det er en utfordring å utforske og benytte naturkontakt og friluftslivets potensiale i større grad enn det som er tilfellet i dag (St.meld. 39,

2001-2002). Skolen kan således utgjøre en viktig samfunnsrolle i forhold til å legge til rette for, i dette tilfellet, ungdommens mulighet til å få kunnskap om og kjennskap til naturen. På den måten kan elever med tilstrekkelig friluftslivsundervisning stå bedre rustet til å benytte friluftslivet og naturen som en sosial arena, og med innslag av fysisk aktivitet.

2.7 Avgrensning

I denne oppgaven er det nedprioritering av friluftslivsundervisning ved studiespesialiserende linjer i videregående skole som står i fokus. En rekke sentrale problemstillinger i forhold til friluftsliv i skoleverket blir også berørt, men det er ikke rom for å utdype sideliggende temaer i større grad i denne forbindelse. *Friluftslivets historie* er lang og har eldre røtter enn det som er beskrevet i denne studien. Jeg har valgt å ta for meg friluftslivets utvikling ved andre halvdel av 1800 – tallet, da dette har sterkest relevans til det friluftslivet vi kjenner i dag. *Utstyrsutvikling og utstyrsbehov* i forbindelse med friluftslivets utvikling er også et tema som kunne vært belyst, ettersom dette virker inn på hvordan friluftsliv drives i dag. Enkelte studier trekker fram manglende utstyr som en rammefaktor for friluftslivsundervisningen (Alme, 2013; Lauritzen, 2010; Dalebø, 1996). I min studie er det i all hovedsak fokus på utøving av det enkle friluftslivet i skolens nærmiljø, og ikke et spesialisert friluftsliv (klatring, kiting, dykking, elvepadling etc.). Utstyret blir derfor ikke belyst nærmere enn som en potensiell begrensning for mine informanternes gjennomføring av friluftslivsundervisning.

Jeg kunne i tillegg valgt å belyse ulike lærertyper, kjønnsmessige forskjeller blant lærerne, læringsstrategier, didaktiske relasjonsmodeller, læringsutbytte blant elevene, friluftsliv i grunnskolen og/ eller friluftsliv ved idrettslinjer i videregående skoler. Dette er imidlertid felt som krever for bred omtale og drøfting til å bli tatt med i denne studien.

3 Metode

Jeg støtter meg i denne studien til Kvale og Brinkmann (2012) som definerer vitenskap som systematisk produksjon av ny kunnskap, og akter å gjøre dette gjennom kvalitativ tilnærming til mitt problemområde. Det å tilegne seg forståelse for sosiale fenomener er en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger (Thagaard, 2009). Det er selve problemstillingen som danner grunnlaget for valg av metodisk tilnærming i et forskningsprosjekt (Moen og Karlsdóttir, 2011). Ordet metode er opprinnelig gresk og betyr *veien til målet* (Kvale og Brinkmann, 2012) og jeg vil i følgende kapittel gjøre rede for dette. Hensikten er å beskrive hvordan innhenting og analysing av informasjon har foregått og i den forbindelse presentere prosjektets utvalg (intervjupersoner). Jeg vil også reflektere rundt kritiske vurderinger som er gjort i forhold til valg av metode og vurdere styrker og svakheter ved egen fremgangsmåte. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg gjøre rede for de etiske vurderinger som er foretatt i forbindelse med studien.

3.1 Kvalitativ metode

Det er vanlig å trekke et skille mellom naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige tilnærminger. Naturvitenskapen søker å finne svar på *årsaker* til at verden er som den er, ofte gjennom kvantitativ forskning, mens samfunnsvitenskapen søker å finne ut *hvordan* verden er. Jeg har tatt utgangspunkt i mine informanters følelser, erfaringer og opplevelser i forbindelse med gjennomføring av friluftslivsundervisning gjennom intervju. Jeg benytter meg dermed av en kvalitativ metode som er å regne for en samfunnsvitenskapelig tilnærming. Det er normalt å vektlegge hvordan kvalitativ forskning skiller seg fra kvantitativ forskning når det gjelder å fokusere på nærhet i stedet for avstand til sine informanter, tekstbasert data i stedet for tall osv. (Tjora, 2012).

Det er selve samtalen mellom mennesker som står sentralt i kvalitativ metode. Svar på hvordan informantene selv opplever sin livsverden og de fenomen som studeres, hentes inn gjennom intervju hvor forskeren stiller spørsmål og lytter til intervjupersonen som forteller om egne opplevelser og erfaringer (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg har benyttet meg av en slik tilnærming der fenomenet er nedprioritering av friluftslivsundervisning i videregående skole. Valget av metode har jeg tatt med utgangspunkt i ønsket om å få en dypere innsikt i lærernes egne begrunnelser og opplevelse av utfordringer som knyttes til friluftslivsundervisning. Ved å benytte kvalitativ metode, åpner man opp for informantenes

egne meninger, intensjoner og holdninger, og forskeren får således en bred og helhetlig innsikt rundt fenomenets opplevde virkelighet (Befring, 2007).

Kvalitative metode baseres videre på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelige erfaringer av sin livsverden. Det er gjennom hermeneutisk fortolkning man etterstreber å komme fram til gyldige fortolkninger av tekstens mening (informanternes uttalelser), og da en dypere mening enn det helt åpenbare (Kvale og Brinkmann, 2012; Ebdrup, 2012; Thagaard, 2009).

3.2 Utvalget

Ved kvalitative studier benyttes *strategiske utvalg*. Det betyr at man "...velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver" (Thagaard, 2009, s. 55). Strategisk utvalg omtales gjerne også som "*criterion sampling*" som går ut på å sette faste kriterier for hvem som får være informanter i studien, med utgangspunkt i hvem som kan bidra til å belyse prosjektets problemstilling i størst mulig grad (Patton, 1990). I denne studien ble det ikke stilt andre kriterier enn at potensielle informanter underviser i kroppsøvningsfaget ved studiespesialiserende linje på videregående skole i Sør-Norge. I tillegg var det avgjørende at informanten ønsket å uttale seg rundt problematikken om nedprioritering av hovedområdet friluftsliv i kroppsøvningsfaget, og hadde erfaringer knyttet til utfordringer rundt dette.

Studien baserer seg på data fra semistrukturerte forskningsintervjuer av 10 kroppsøvningslærere ved studiespesialiserende linjer i videregående skole. Lærerne representerer 8 ulike videregående skoler spredt over fem fylker i Sør - Norge. Hovedregelen for et utvalg i kvalitative intervjustudier er at det velges ut informanter som reflektert kan uttale seg om det aktuelle temaet (Tjora, 2012). Man velges altså ikke tilfeldig ut for å representere en større populasjon, som ved kvantitativ forskning, men representerer først og fremst seg selv. For å lære mer om hvorfor friluftslivsundervisning nedprioriteres, var det naturlig å søke svar hos lærere som selv opplever utfordringen knyttet til dette i sitt daglige virke. Av den grunn tok jeg kontakt med de skoler som allerede hadde gitt tilbakemelding om manglende friluftslivsundervisning og fikk raskt rekruttert ti engasjerte informanter.

Det at jeg rekrutterte kroppsøvningslærere fra skoler i ulike fylker i Sør – Norge, gir meg et bredere grunnlag til å diskutere resultater fra studien, da blant annet med tanke på geografiske forskjeller, tilgang til friområder (natur), varierende økonomi, kompetanse osv. I alt består

studiens datamateriale av intervjubesvarelser fra et utvalg som tilsammen representerer fylkene Møre og Romsdal, Oppland, Telemark, Aust-Agder og Hordaland. Jeg fikk anledning til å intervjuere lærere ved skoler både fra by, bygd, innland og kystnære strøk. I tillegg fikk jeg også rekruttert informanter fra skoler med og uten idrettslinje. Utvalget består av like mange kvinnelige som mannlige lærere med meget varierende undervisningserfaring.

3.2.1 Presentasjon av informanter

Jeg har i rekrutteringsfasen vært i kontakt med seksjonsledere (kroppsøving og idrett) og kroppsøvingslærere ved skoler som har gitt tilbakemelding om manglende friluftslivsundervisning i kroppsøving. Nedenfor følger en kortfattet beskrivelse av studiens informanter.

Linda:

Kvinnelig faglærer (40-årene) i kroppsøving ved studiespesialiserende linje. Har jobbet ved skolen i to perioder; både på 90-tallet, og deretter fra 2006, og har utdanning i kroppsøving (bachelor, treårig), med fordypning i friluftsliv, fra Elverum (Høgskulen i Hedmark). Informanten har tydelig erfaring og interesse for friluftsliv og vilje til å gjennomføre friluftslivundervisning i kroppsøvingsfaget. Manglende kjennskap til kompetansemålene for hovedområdet *friluftsliv* på de ulike trinn. Beliggenhet: Mindre by/ kyst.

Randi:

Kvinnelig faglærer (40-årene) i kroppsøving ved studiespesialiserende linje. Har jobbet ved både grunnskole og videregående skole, og har utdanning i kroppsøving (mellomfag, toårig), med fordypning i friluftsliv, fra Høgskulen i Volda. Informanten har åpenbart både erfaring og interesse for friluftsliv, i form av turer i fjell og langs kyst, og jobber aktivt for større innslag av dette i skolesammenheng (kroppsøving). Tilfredsstillende kjennskap til kompetansemålene for hovedområdet *friluftsliv* på de ulike trinn. Beliggenhet: Bygd/ kyst.

Erling:

Mannlig faglærer (20-årene) i kroppsøving ved studiespesialiserende linje og idrettslinje. Har jobbet som lærer i to år, og har idrettsfaglig utdanning fra Notodden (bachelor, treårig) og Bø (master, toårig) ved Høgskulen i Telemark. Informanten har drevet mye med friluftsliv i form av klatring, toppturer og overnattinger i fjellet, og har stor interesse for dette. Han har imidlertid svært begrenset erfaring når det gjelder friluftslivsundervisning i skolen. Mangler kjennskap til kompetansemål på hovedområdet *friluftsliv*. Beliggenhet: Bygd/ innland.

Maria:

Kvinnelig faglærer og seksjonsleder (40-årene) i kroppsøving og idrettsfag studiespesialiserende linje og idrettslinje. Har jobbet som lærer i mer enn 15 år ved ulike videregående skoler, og har faglærerutdanning i kroppsøving fra Elverum (bachelor, treårig) ved Høgskulen i Hedmark, samt mellomfag *friluftsliv og ski* ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Informanten har drevet mye med friluftsliv i oppveksten, og har stor interesse for dette i form av turer i fjellet (hytte til hytte). Hun har erfaring når det gjelder friluftslivsundervisning i skolen, men mangler oversikt på kompetansemål på hovedområdet *friluftsliv*. Beliggenhet: Bygd/ innland.

Lars:

Mannlig faglærer (40-årene) i kroppsøving ved studiespesialiserende linje. Har jobbet som lærer i mer enn 15 år ved ulike skoler (ungdomsskole og videregående skole), og har faglærerutdanning i kroppsøving fra Elverum (bachelor, treårig) ved Høgskulen i Hedmark. Informanten er interessert i det enkle friluftsliv, i form av korte skogsturer med småbarn, treningsturer i fjellet og påske-/ ferieturer, og liker å være ute. Han har imidlertid svært begrenset mulighet til å gjennomføre friluftslivsundervisning i skolen. Tilfredsstillende kjennskap til kompetansemål på hovedområdet *friluftsliv*. Beliggenhet: Bygd/ innland.

Cecilie:

Kvinnelig faglærer (20-årene) i kroppsøving og idrettsfag ved studiespesialiserende linje og idrettslinje. Har jobbet i videregående skole i snart tre år, og har idrettsutdannelse (bachelor, treårig) fra Norges Idrettshøgskole, samt turlederkurs (sommer) gjennom DNT (Den norske turistforening). Informanten er tidligere langrennsløper og har interesse for friluftsliv med familie, men har ingen erfaring med dette i skolesammenheng. Mangler kjennskap til kompetansemål på hovedområdet *friluftsliv*. Beliggenhet: Bygd/ innland.

Jens:

Mannlig faglærer (50-årene) i kroppsøving og idrettsfag ved studiespesialiserende linje og idrettslinje. Har jobbet i videregående skole i mer enn 20 år, og har fire års utdannelse fra Norges Idrettshøgskole, derav ett år på mellomfag *friluftsliv*. Informanten har god erfaring fra friluftsliv både ved sjø (padling) og i fjell (telemarkski/ snowboard, samler på 2000-topper, klatring, trening). Erfaring med friluftslivsundervisning kun ved idrettslinje. Mangler kjennskap til kompetansemål på hovedområdet *friluftsliv*. Beliggenhet: Bygd/ innland.

Ellen:

Kvinnelig faglærer (30-årene) i kroppsøving og idrettsfag ved studiespesialiserende linje og idrettslinje. Har jobbet i videregående skole i tre år, samt noen år i grunnskolen, og har idrettsutdannelse (master, femårig) fra Norges Idrettshøgskole. Informanten både har hatt og har interesse for friluftsliv med familie (små barn) både ved kyst og i fjell, og har erfaring med friluftslivsundervisning i skolesammenheng. Mangler kjennskap til kompetansemål på hovedområdet *friluftsliv*. Beliggenhet: Mindre by/ kyst.

Mons:

Mannlig faglærer (30-årene) i kroppsøving ved studiespesialiserende linje. Har jobbet i grunnskolen i 10-12 år, samt noen år i videregående skole, og har idrettsutdannelse (master, femårig) fra Norges Idrettshøgskole, samt friluftsliv fra folkehøgskole (ettårig). Informanten har absolutt interesse for friluftsliv, men ingen erfaring med dette i undervisningssammenheng i videregående skole, da det er vanskelig å få til. Mangler kjennskap til kompetansemål på hovedområdet *friluftsliv* ettersom de har lagt dette bort/ underviser ikke på dette hovedområdet. Beliggenhet: Mindre by/ kyst.

Børge:

Mannlig faglærer (20-årene) i kroppsøving ved studiespesialiserende linje. Har jobbet noen år i videregående skole, og har en bachelor i idrett og friluftsliv (to år friluftsliv) fra Høgskulen i Telemark (Bø). Informanten har små barn, men driver med friluftsliv både på ski og til fots, og er en del på sjøen. Forbinder friluftsliv i skolesammenheng kun med å være ute, men har god kjennskap til kompetansemål på hovedområde friluftsliv. Beliggenhet: Større by/ kyst.

3.3 Dataproduksjon

Jeg valgte å benytte meg av semistrukturerte intervjuer i mitt prosjekt fordi jeg ønsket å studere kroppsøvingslæreres meninger, holdninger og erfaringer når det gjelder friluftslivsundervisning i videregående skole. Ved bruk av en slik metode har jeg fått snakke direkte med lærere som opplever denne problematikken ukentlig, og dermed fått innblikk i hvorfor friluftsliv ofte blir nedprioritert. Ulike former for intervju er den mest utbredte datagenereringsmetoden når det er snakk om kvalitativ forskning, og det er særlig såkalte *semistrukturerte dybdeintervjuer* som er populære (Tjora, 2012). Dette er planlagte intervjuer tuftet på fleksibel samtale mellom forsker og informant, hvor målet er å innhente beskrivelser og opplysninger for å kunne tolke meningen med de fenomener som blir omtalt (Kvale og Brinkmann, 2012).

3.3.1 Intervjuguide

I forbindelse med gjennomføring av mine intervjuer har jeg benyttet en intervjuguide (vedlegg 1) som består av ulike kategorier/ temaer. Dette er temaer jeg har ansett som formålstjenlig å belyse for å kunne bidra til svar på min problemstilling. Ettersom intervjuene har vært semistrukturerte, har det også vært muligheter for å løsrive seg fra rekkefølgen på spørsmål og temaer. Dette viste seg ofte å være nødvendig ettersom flere av temaene berører hverandre. Dessuten har det, i takt med flere gjennomførte intervjuer, også blitt naturlig å notere ned oppfølgingsspørsmål som har dukket opp underveis og som har vist seg å generere nyttig informasjon.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuer

Etter å ha fått respons fra lærere som innfridde kriterier for deltakelse i studien, ble det avtalt tidspunkt for intervju som ble gjennomført ved informantenes skoler innenfor deres arbeidstid. Tjora (2012) understreker hvor viktig det er å gjennomføre dybdeintervjuer på steder hvor informanten er i trygge omgivelser for å kunne opprette avslappet stemning. Intervjuene ble i all hovedsak gjennomført på grupperom uten forstyrrelser i forbindelse med lyd og støy, bortsett fra to intervjuer som ble gjennomført i et hjørne på skolens personalrom. Det at intervjuene ble gjennomført i lukkede rom, gjorde det enklere for informanten å holde fullt fokus på intervjuet uten å bli avbrutt av andre. I forkant av hvert intervju ga jeg informanten mulighet til nok en gang å gå gjennom informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen (vedlegg 2), og dette ble signert før vi satte i gang.

I forbindelse med innledning og introduksjon av studiens bakgrunn og formål, understreket jeg muligheten for å tale fritt og reflektere underveis. I tillegg ble intervjuets konfidensialitet fremhevet, og bruk av lydopptak begrunnet. Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2012) sin poengtering av tillit som skapes mellom informant og forsker i løpet av intervjuets første minutter, var jeg bevisst på å vise interesse gjennom oppmerksom lytting og gi uttrykk for forståelse for de svar som ble gitt. Jeg valgte å innlede intervjuet med å oppsummere informasjonen lærerne hadde mottatt i informasjonsskrivet i forbindelse med innhenting av skriftlig samtykke om deltakelse. Deretter ba jeg informantene fortelle om egen interesse for, erfaring med og utdanning innen friluftsliv. Dette ga en god start på intervjusituasjonen, uten nevneverdig press på informantene. I tillegg ga dette meg som forsker anledning til å bli bedre kjent med informantene på et tidlig tidspunkt. Informantene snakket videre om erfaringer og utfordringer knyttet til friluftsliv i skolesammenheng og belyste ulike rammefaktorer som ofte påvirker prioritering av friluftslivsundervisning. Informantene fikk avslutte intervjuet med å

føye til eventuelle tilleggsopplysninger som kunne ha betydning for prosjektet, og flere av dem kom her med viktige innspill.

I forbindelse med intervjuene ble det benyttet lydopptak (diktafon og iPod) for å kunne fokusere fullt og helt på informantens svar og refleksjoner. Bruk av lydopptaker gjør det også vesentlig enklere i transkriberingsarbeidet, i stedet for å tuftede dette utelukkende på notater gjort underveis (Kvale og Brinkmann, 2012). Notater gir dessuten mindre fyldige data (Thagaard, 2009), og jeg brukte notater kun som supplement til båndopptaker. Bruk av båndopptaker ble informert om både i utsendt informasjonsskriv og like før intervjuets start. Det ble i skrevet også begrunnet hvordan lydopptaket skulle benyttes, og at alle opptak slettes ved prosjektets slutt. Samtlige informanter tillot bruk av båndopptak. Tanken bak å bruke lydopptak var frykten for at samtalen (datagrunnlaget) skulle gå tapt som følge av manglende/svakt opptak, batterimangel, teknisk eller menneskelig svikt etc. (Tjora, 2012). Det ville eventuelt innebære tap av store mengder data, og redusert mulighet for å gi direkte sitater fra intervjuet. Bruk av både diktafon og iPod virket ikke til å ha noen som helst forstyrrende effekt på noen av informantene, og ble i stedet et godt hjelpemiddel da vi ble forstyrret ved to anledninger. Hvert intervju hadde en varighet på 35 – 50 minutter.

3.3.3 Pilotintervju

For i størst mulig grad å kunne oppnå og gjennomføre gode intervjuer av kroppsøvingslærerne, har det vært et mål å trene på spørsmålsformuleringer og hva innebærer å sitte ansikt til ansikt med en fremmedperson som har de svar en søker. Ikke bare må en tenke på hvordan en selv formulerer seg og hvilket kroppsspråk man viser, bevisst eller ubevisst, men også være oppmerksom og forberedt på de dialektforskjeller som oppstår i en intervjusituasjon. For å gjøre de forberedelser jeg kunne for å gjennomføre intervjuer på en god måte, valgte jeg å intervju to personer på forhånd i såkalte pilotintervjuer. Et pilotintervju innebærer at man gjennomfører intervju med en eller flere personer før man gjennomfører de intervjuene som danner grunnlaget for studiens datamateriale (Mason, 2002).

Det aller første intervjuet ble gjort uten lydopptak som en ren gjennomgang av intervjuguiden, og ble gjennomført med en lærerkollega som jobber med kroppsøvingsfaget på ungdomstrinnet. Intervjupersonen hadde således ikke identisk utgangspunkt, men var likevel tett knyttet opp mot samme fagfelt som studiens informanter. Tanken bak å gjennomføre et slikt intervju, var å tilegne meg innsikt i hvor systematisk, eventuelt usystematisk, intervjuguiden var lagt opp. I tillegg ville jeg prøve å unngå

spørsmålsformuleringer som kunne virke ledende. Kvale og Brinkmann (2012) mener imidlertid at det essensielle her er *hvor* intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de kan lede til nye retninger som kan avdekke ny, viktig og troverdig kunnskap. I intervjuet fikk jeg underveis konstruktive innspill som omhandlet intervjuguidens temaer i tillegg til formuleringer som kunne virke formelle eller utydelige.

Etter å ha gjennomført det første intervjuet, gjennomgikk jeg de notater jeg hadde gjort meg underveis og foretok de endringer både i formuleringer og i guidens oppbygning/ rekkefølge som jeg fant formålstjenlig. Deretter gjennomførte jeg et nytt pilotintervju, denne gang med en kroppsøvingslærer (Linda) med likt utgangspunkt som resten av utvalget. Slik fikk jeg prøvd den endelige intervjuguiden, og kunne samtidig få en pekepinn på intervjuenes varighet. Informanten her underviser i kroppsøving ved studiespesialiserende linje, har idretts – og friluftslivsutdanning, og har lenge erfart problematikken rundt nedprioritering av friluftsliv som hovedområde. Da dette intervjuet ble gjennomført på samme måte som resterende intervjuer, med lydopptak og ferdig intervjuguide, har jeg tatt med svarene fra pilotintervjuet med Linda som en del av studiens datamateriale.

3.4 Analyse

Analysearbeidet har vært en kontinuerlig prosess fra prosjektets start med utforming av problemstilling, til gjennomgang av de besvarelser som er gitt av prosjektets informanter. Etter transkriberingsprosessen satt jeg igjen med 107 sider datamateriale fra mine ti intervjuer, noe som utgjorde grunnlaget for mitt prosjekt. Et stort datamateriale skulle nå bli til svar på hvorfor friluftsliv blir nedprioritert i kroppsøving. Det er viktig å fokusere på hvordan man kan analysere datamaterialet slik at det kan besvare studiens problemstilling (Tjora, 2012), og ifølge Kvale og Brinkmann (2012) deler man ofte inn et trinnvis analyseringsarbeid slik:

1. Informantens beskrivelse av sin livsverden (intervjuet).
2. Informanten oppdager selv under intervjuet nye forhold, og ser betydningen i opplevelser og handlinger på bakgrunn av egne spontane beskrivelser.
3. Intervjuer fortolker meningen med svarene og forsikrer seg om å ha tolket meningen med utsagnet på rett måte.
4. Transkribert intervju blir tolket og strukturert av intervjueren.
5. Gjenintervjuing ved behov (ikke benyttet i min datainnsamling).
6. Informanten utfører handlinger som følge av ny innsikt på det aktuelle feltet.

Mitt analysearbeid fulgte i stor grad en slik fremgangsmåte, bortsett fra at det ikke ble gjennomført nye intervjuer som følge av behov for utdyping av besvarelser og tolkning. Informantene har gitt meg innsikt i sin situasjon og sine utfordringer knyttet til undervisning i friluftsliv, og har gjennom sine besvarelser vist tydelig reflekterende tankevirksomhet rundt problemfeltet.

For å kunne strukturere datamaterialet på en hensiktsmessig måte etter transkriberingen, leste jeg gjennom samtlige besvarelser flere ganger og dannet meg et tydelig bilde av hvilke kategorier/ temaer jeg burde analysere datamaterialet ut fra. Slike temasentrerte tilnærminger kan knyttes opp mot presentasjoner av materialet hvor oppmerksomheten er rettet mot de temaer som blir presentert i studien (Thagaard, 2009). Mine temaer baserer seg på intervjuguidens oppbygning og de ulike faktorer som ifølge informantene er medvirkende til nedprioritering av undervisning i friluftsliv. Jeg har valgt å tolke og drøfte informantenes besvarelser ut i fra følgende temaer:

- Har lærerens bakgrunn betydning for nedprioritering av friluftslivsundervisning?
- Har kjennskap til læreplanen betydning for nedprioritering av friluftslivsundervisning?
- Har andre faktorer betydning for nedprioritering av friluftslivsundervisning?

For min del er det enkelte sider ved analyseringsprosessen som er mer fremtredende enn andre. Spesielt gjelder dette selve intervjusituasjonen, hvor man stadig får nye ting å spørre om (oppfølgingsspørsmål) og berikes med ny informasjon i forhold til problemstillingen. Videre er transkriberingsarbeidet med på å gjøre datagrunnlaget mer visuelt (tekstform) samtidig som man kan koble dette opp mot selve samtalen, med stemninger, humor og mimikk som fant sted der. Dette gir en helhet som resulterer i større forståelse for datagrunnlaget etter transkripsjon. Gjennom å strukturere datamaterialet i tekstform, blir det mer oversiktlig og struktureringen er i seg selv starten på selve analysearbeidet (Kvale og Brinkmann, 2012).

Analysearbeidet er preget av den doble hermeneutikken som Wadel (i Ronglan, 2013) kaller en evig runddans mellom teori og data. Dette innebærer at studiens datamateriale er knyttet opp mot det teoretiske grunnlaget for problemområdet, og informasjon jeg har innhentet er blitt til data i det de er knyttet opp mot teori og kjente begreper. Fangen (1997), Ronglan (2013) og Thagaard (2013) trekker i den forbindelse fram vekslingen mellom fortolkning av første og annen grad. Fortolkning av første grad i denne sammenheng innebærer at jeg som

forsker tolker det informanten sier der og da. Fortolkning av annen grad innebærer at jeg setter informantens uttalelser inn i en teoretisk kontekst hvor andre begrep og undersøkelser kan knyttes opp mot mine funn. På den måten går en fra erfaringsnære (kjent kontekst) til mer erfaringsfjerne begreper i forhold til informantens livsverden (Thaagard, 2013). Fangen (2010) mener at en kombinasjon av et erfaringsnært og et kritisk perspektiv ofte vil gi de beste fortolkningene. Informantenes svar blir i denne fasen knyttet opp mot aktuell teori og forskning som kan gi en pekepinn på hvorfor friluftsliv nedprioriteres i kroppsøving.

3.4.1 Transkribering og fortolkning

Som det også understrekes av Kvale og Brinkmann (2012) er det som oftest samtalen med informantene som er den mest engasjerende fasen i en intervjuundersøkelse. Men for å kunne analysere samtalen og de synspunkt, opplevelser og erfaringer informantene har, må man bearbeide datamaterialet og omforme dette til tekst for videre behandling. *Transkribering* innebærer å gjøre lyd – eller videoopptak om til tekst (Tjora, 2012). Hvert intervju ble fortløpende transkribert like etter gjennomføring, og jeg følte på den måten at jeg fikk bearbeidet innholdet bedre enn i ett av tilfellene der det gikk en uke mellom intervju og transkripsjon. I tillegg gjorde en fortløpende transkribering meg mer oppmerksom på nødvendige oppfølgingsspørsmål i forbindelse med neste intervju. I transkriberingsarbeidet valgte jeg å skrive alt på bokmål, og markere blant annet pauser, latter og usikkerhet der jeg følte det var nødvendig. For øvrig har jeg ved flere anledninger benyttet såkalt *meningsfortetting* for å korte ned svar bestående av mye nøling, omformulering og lange tenkepauser. Meningsfortetting er en forkortet versjon, kortere formuleringer, av betydningen av en informants utsagn (Kvale og Brinkmann, 2012). På den måten var jeg trygg på at jeg kunne ivareta den egentlige meningen i utsagnet, og at jeg selv kunne huske tilbake til hver enkelt situasjon med tanke på informantens sinnsstemning.

3.4.2 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

De tre ulike kriteriene *reliabilitet* (pålitelighet), *validitet* (gyldighet) og *generaliserbarhet* (representativitet) indikerer ofte kvalitet. I kvalitativ forskning snakker man gjerne om troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet når det gjelder gjennomføring (metode) og resultat (Tjora, 2012). Reliabiliteten sier noe om hvor pålitelig datamaterialet er (Valdal, 2013; Kvale og Brinkmann, 2012; Thagaard, 2009). En tydeliggjøring av hvordan forskningsprosessen i studien har foregått, vil gi rom for å etterprøve min metode og mine kunnskaper. Dette bidrar til økt reliabilitet. I min studie vil blant annet valg av informanter og kvalitet på intervjuer gjenspeile reliabiliteten. Gjennom direkte intervju oppnår man

fleksibilitet til å kunne oppklare potensielle misforståelser eller uklarheter underveis, noe som har sørget for at jeg i min studie kan innhente konkrete svar på spørsmål som stilles (Jonskås, 2009). Dette styrker reliabiliteten i studien. Jeg har dessuten benyttet lydopptak i hvert intervju, noe som sikrer meg nøyaktig gjengivelse av informantens uttalelser ved bruk av sitat. ”I forskningslitteraturen presiseres viktigheten av å benytte lydopptaker under intervjuene for å sikre en reliabel og valid gjennomføring som gir et optimalt grunnlag for den videre behandling og fortolkning i studien” (Dalen i Lauritzen, 2010, s. 32). I tillegg er det gjennomført pilotintervju for å sikre kvaliteten i forbindelse med utarbeiding av intervjuguide. Nøyaktighet og tydelig struktur i transkriberingsarbeidet/ analysearbeidet vil dessuten også gi seg utslag i økt reliabilitet. I denne studien er det mine tolkninger og forståelser for informantens uttalelser som danner grunnlaget for analyse av datamaterialet. Jeg har kun benyttet informanter jeg ikke kjente før studiens oppstart, bortsett fra én lærer. Informantenes fartstid i læreryrket kan være gjenstand for diskusjon når det gjelder reliabilitet, og det kan knyttes både fordeler og ulemper både til lang og kort erfaring. Skolenes beliggenhet, geografiske spredning og økonomi vil også kunne være moment som kan diskuteres.

Validitet (gyldighet) sier noe om styrken og gyldigheten til informanters utsagn, og i samfunnsvitenskapene er validitet et uttrykk for om metodevalget er riktig i forhold til å kunne finne ut av det studien hevder å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2012). Det understrekes videre av Tjora (2012) at gyldigheten kan styrkes ved å kunne redegjøre for hvordan forskningen vår praktiseres og hvorfor vi tar de metodiske valg som vi gjør, for eksempel når det gjelder datagenerering og teoretiske innspill. Det hevdes også her at den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen foregår i faglige rammer med relevant forankring i annen forskning. Mitt valg av metode er tatt ut fra oppfatningen av at dette er beste framgangsmåte for å innhente det datamaterialet jeg trenger for å besvare min problemstilling. Det at jeg er bevisst gjennom hele forskningsprosessen på hvordan fremstillingen av datamaterialet blir gjort på mest mulig korrekt og pålitelig måte, øker også prosjektets gyldighet. I selve intervjusituasjonen prøvde jeg dessuten å være bevisst på å unngå ledende spørsmål, og prøvde å formulere både intervjuguide og oppfølgingsspørsmål på en åpen og objektiv måte. Spesielt viktig har dette vært med tanke på at studiens problemstilling har en føring på at friluftslivsundervisning blir nedprioritert i kroppsøving. Problemet med ledende spørsmål er ifølge Thagaard (2009) at de leder informanten til å si seg enig eller uenig med forskeren, noe som bidrar til at forskeren gir intervjuet en retning som skaper forventninger til hvordan informanten svarer.

Innenfor kvalitativ forskning er det nødvendig å tenke på *generalisering* (overførbarhet) på en annen måte enn ved kvantitative studier, og det er uklart både om hvorvidt man trenger dette, og eventuelt på hvilke måte det skal gjøres (Tjora, 2012). De kroppsøvingslærere som er rekruttert som informanter i min studie, er et utvalg som representerer sin yrkesgruppe, med samme potensielle utfordringer knyttet til gjennomføring av friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget. Således er også datamaterialet og analyse av dette, også potensielt overførbart til andre videregående skoler med studiespesialiserende linje. Studiens utvalg er i kvalitativt perspektiv relativt stort (ti informanter). Skolene er spredt utover store deler av Sør-Norge (fem fylker), og har beliggenhet både i innland og langs kyst, i by og bygd. Utvalget er dessuten kjønnsmessig likt fordelt, og informantene har varierende undervisningserfaring.

3.4.3 Eget ståsted

Det er viktig å presisere at jeg som forsker står i en særstilling hva tilknytning til skolen, skolehverdagen og kroppsøvingsfaget angår, ettersom jeg selv er kroppsøvingslærer på ungdomstrinnet. Jeg skal altså forske på noe som jeg har et personlig engasjement rundt, både med tanke på arbeidssituasjon og interesse, noe som ifølge (Ronglan, 2013) ofte er utgangspunktet når en forskningsprosess settes i gang. Min oppfatning er at nedprioritering av friluftsliv i videregående skole er et viktig tema å belyse, tatt utgangspunkt i hvilket potensiale som ligger natur og friluftsliv som sosialisering - og læringsarena. På den måten kan det sies at jeg oppfatter arbeidet med denne studien både som meningsfull og nødvendig for å kunne imøtekomme utfordringer som knyttes til denne problematikken. Nærheten jeg har til friluftslivfeltet er, som Ronglan (2013) også hevder er tilfellet blant idrettsforskere, tuftet på egne erfaringer og opplevelser både i jobb – og fritidssammenheng. Han poengterer for øvrig at en utfordring med en slik nærhet er å oppnå nødvendig distanse for å kunne kaste nytt lys over det aktuelle fenomenet, i tillegg til den innlevelse og forståelse for problematikken som naturlig finner sted. Således kan min subjektive oppfatning om friluftslivsundervisning farge mine tolkninger, noe som igjen kan utfordre en objektiv innfallsvinkel på informantenes besvarelser som følge av mitt ståsted og bakgrunn. Av den grunn har det vært viktig å sette meg inn i relevant teori rundt studiens problemområde, noe som har gitt nye innfallsvinkler på utfordringer knyttet til friluftslivsundervisning i kroppsøving. Ronglan (2013) viser til andre kilder som hevder at en viktig forutsetning for å kunne forske i egen kultur, er å kombinere kjennskap til feltet med undrende holdning (dumme/ uvitende spørsmål). Mitt mål har derfor vært å møte mine informanters besvarelser med et åpent sinn og undring.

3.4.4 Styrker og svakheter ved studien

Jeg har intervjuet 10 informanter, noe som i kvalitativ forskning kan sies å være et forholdsvis stort utvalg. Dette kan anses som en styrke ved studien. Det samme gjelder informantenes varierende bakgrunn og geografiske spredning. Det er gjennomført to pilotintervjuer i forkant av datainnsamlingen, hvor det første ble gjennomført uten lydopptak og med mange avbrytelser underveis. Det siste pilotintervjuet ble innlemmet i det faktiske utvalget og datamaterialet som følge av god gjennomføring og identiske rammer som ved de andre intervjuene. Egen interesse for friluftsliv er utgangspunktet for å forske på dette feltet. Min objektivitet som forsker kan dermed bli utfordret i forskningsarbeidet. Dette har jeg for øvrig vært bevisst på, og har prøvd å styre unna ledende spørsmål til informantene. Det er ikke benyttet databehandlingsprogram i analysearbeidet.

3.5 Etiske betraktninger

I all hovedsak er etikken i forbindelse med intervjuer knyttet til hvordan man presenterer data. Forskeren må for det første ha mottatt *informert samtykke* (vedlegg 2) fra hver enkelt informant for å kunne benytte deres besvarelser i sin analyse (Thagaard, 2009). Videre er det viktig å være bevisst sitt ansvar som forsker når det gjelder *konfidensialitet* og *konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter* (Kvale og Brinkmann, 2012; Thagaard, 2009).

3.5.1 Informert samtykke

Informanter som skal delta i en studie må gi sitt skriftlige samtykke til å delta, etter å ha mottatt tilstrekkelig informasjon om studiens bakgrunn, formål, gjennomføring av intervju og konsekvenser for informanten. Samtidig må man finne en balansegang mellom for mye og for lite informasjon om prosjektet. Informantens atferd og svar kan påvirkes dersom det blir gitt for detaljert informasjon i forkant (Thagaard, 2009). Kvale og Brinkmann (2012) peker på at informert samtykke blant annet innebærer at man sikrer frivillig deltakelse blant informantene. Informert samtykke ble, etter godkjenning, sendt ut til hver enkelt informant i god tid før intervju, etter hvert som de bekreftet sin deltakelse og møtepunkt ble avtalt. På den måten kunne jeg som forsker være sikker på at mine informanter hadde forståelse for hva deres deltakelse innebar, og at de hadde til enhver tid mulighet til å trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn.

3.5.2 Konfidensialitet og anonymisering

For å oppnå en etisk forsvarlig forskningspraksis er det viktig å imøtekomme informantenes krav om at all informasjon som blir gitt blir behandlet konfidensielt. Dette innebærer at

forskeren hindrer bruk av informasjon som kan skade de personer det forskes på (Thagaard, 2009). I min studie er hver deltaker anonymisert med fiktive navn og kan dermed ikke identifiseres på noen måte. I transkriberingsarbeidet er dessuten alle stedsnavn i forbindelse med den aktuelle skolen fjernet, slik at geografisk tilhørighet for den enkelte også holdes anonymt. Oversikten over de ulike informanter og deres besvarelser er oppbevart på personlig datamaskin og ekstern harddisk. Alle lydopptak og transkriberingsdokumenter vil, som også informantene er informert om, bli slettet ved prosjektets slutt.

Det skal og bør stilles en del etiske krav til en forsker som tufter sin studie på informanters uttalelser, følelser og opplevelser, og som også i en rekke tilfeller berører sensitive opplysninger eller følelsesmessig belastende opplevelser for informanten. Det er avgjørende at forskningsprosjektet er registrert og godkjent av *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste* (NSD). Godkjenning av prosjektet ble i denne studien innhentet i forkant av gjennomføring av intervjuene (04.10.2013), og har dermed virket som en garanti om at prosjektet gjennomføres på en etisk forsvarlig måte. Informantene gis her tydelig beskrivelse av hvilke fordeler og ulemper en eventuell deltakelse kan medføre, og blant annet spørsmål som berører kollegaer og skoleledelse vil kunne oppleves ubehagelig å besvare. I godkjenningen av prosjektet (vedlegg 3) framkommer det også at *Personvernombudet for forskning* finner informasjonsskrivet (vedlegg 2) som skulle sendes til utvalget var tilfredsstillende utformet.

3.5.3 Konsekvenser av å delta i studien

Det tredje grunnprinsippet for etisk forsvarlig forskningspraksis knyttes opp mot konsekvenser deltakelse kan ha for forskningens deltakere. Dette innebærer at jeg har ansvar for at min forskning ikke resulterer i negative konsekvenser for mine informanter (Thagaard, 2009). I lys av at konfidensialitet og anonymisering av informantene er ivaretatt, i tillegg til at informantene er informert om prosjektets formål i forkant, er det ikke knyttet negative konsekvenser til deltakelse i min studie. Flere informanter har imidlertid uttalt at det har vært nyttig for deres undervisningspraksis å reflektere rundt problematikken som knyttes til nedprioritering av friluftslivsundervisning i kroppsøving.

4 Resultat og diskusjon

Jeg vil benytte følgende kapittel til å presentere de besvarelser som studiens informanter har bidratt med for å belyse studiens problemstilling; *Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget?* Jeg har funnet det formålstjenlig å presentere resultat og diskusjon i samme kapittel, og kan på den måten knytte relevant diskusjon direkte opp mot de funn som er gjort. Tanken bak dette er å kunne sette resultatet i tydeligere sammenheng med drøfting rundt de ulike kategorier jeg har delt funnene inn i. Resultatene presenteres i all hovedsak som direkte sitater fra intervjuer med de ti kroppsøvingslærerne som har deltatt i studien, men det er også tatt med oppfatninger og meninger som informantene virker til å være samstemt om. Det har vært viktig å belyse lærernes bakgrunn, deres definisjoner av friluftsliv og kjennskap til læreplanen i forbindelse med nedprioritering av friluftslivsundervisning. Det samme gjelder lærerens ulike rammefaktorerens betydning.

4.1 Har lærerens bakgrunn betydning for nedprioritering av friluftslivsundervisning?

Det har opp gjennom årene vært nettopp gjeldende læreplan som har fungert som pekepinn for hvordan undervisningen i friluftsliv har vært lagt opp. I hvert fall har dette vært intensjonen. I praksis har undervisningen vært avhengig av lærerens kompetanse (Jacobsen, 2004) og interesse for friluftsliv, samt evne til å formidle nødvendige ferdigheter og kunnskap til elevene. I dette avsnittet ønsker jeg å trekke fram hva slags kompetanse (formell og uformell), erfaring og interesse for friluftsliv kroppsøvingslærerne i denne studien har. På den måten kan det dannes et inntrykk av hvor godt egnet hver enkelt er til å gjennomføre undervisning i friluftsliv, og om interesse for dette feltet er tilstrekkelig for å ville prioritere dette i sine planer.

Det mimres ofte og mye blant eldre lærere og besteforeldre om hvordan friluftslivet og naturen hadde en viktigere plass både i skole og ellers i hverdagen i såkalte ”gamledager”. Det snakkes om egen skolegang, hvor interesserte lærere, med stødig kompetanse og interesse innen jakt, fiske, hogst og naturkjennskap, tok med seg elevene ut i naturen i forbindelse med undervisning. Dette var naturligvis mer aktuelt tidligere ettersom man da også var mer avhengig av kjennskap til og kunnskap om naturen (nytteverdi), enn det vi er i dag. Den nødvendige lærerkompetansen på feltet friluftsliv ser dessverre ut til å være betydelig svekket i dagens skole, selv om friluftsliv står sterkere enn noen gang i læreplanen. De store utfordringene som ofte knyttes til den praktiske gjennomføringen av friluftslivsundervisning

kan altså ha rotfeste i lærerens bakgrunn og manglende trygghet på det som skal læres bort. Syv av ti informanter i studien trekker fram lærerens kompetanse, interesse og erfaring som en viktig grunn til nedprioritering av friluftslivsundervisning. En informant uttrykker det slik:

Nei, hvis det ikke handler om tid, og sånn rent timeplanteknisk, så må det handle om kompetanse hos dem som skal gjennomføre det. For det er jo faktisk noen som MÅ gjennomføre det. Og da tenker jeg at det må jo handle om kroppsøvingslæreres kompetanse og interesse. Kanskje faktisk det første, for friluftsliv innebærer jo en liten sånn ekstrajobb. Det krever litt mer forarbeid, i mine øyne, da, å være på en tur. For jeg mener at skal du være på en tur, så skal du ha gått den turen sjøl først for å vite hva som kan være underveis, og du må kunne si noe om hvor langt vi forventer fra A til B med den og den farten, og litt sånne ting, og... Så sånn sett så er det litt mere ved forberedelsestur. Så jeg tror at det må handle om interesse og kunnskap, kompetanse hos faglærer (Lars).

Lars poengterer tydelig at kompetanse, kunnskap og interesse er en avgjørende faktor for gjennomføring av undervisning i friluftsliv. Han begrunner dette med at organisering av slik undervisning krever litt ekstra i form av forarbeid og forberedelser, og mener dette er viktig for å kunne danne seg et bilde om hvordan løypen er, avstander og tidsbruk, og hva som eventuelt er å finne underveis som kan benyttes i undervisningen. Utsagnet til Lars understreker behovet for både kompetanse og interesse, samtidig som behovet for tid til disposisjon kommer tydelig fram.

Dalebø (1996) har i sin undersøkelse tatt med hvilket forhold lærerne har hatt til friluftsliv både gjennom oppvekst og i voksen alder. I tillegg har hun spurt dem om erfaringer fra friluftsliv og hvilken utdanning de har. Bakgrunnen for dette er tanken om at lærerens forhold til friluftsliv kan virke inn på hvordan de gjennomfører sin friluftslivsundervisning, og det kommer blant annet fram at lærerne som underviser i kroppsøvingsfaget har meget forskjellig utgangspunkt når det gjelder friluftslivserfaring. Dette vil sannsynligvis virke inn på hvordan man både definerer og prioriterer friluftsliv i kroppsøving. Da er det heller ikke rart at skolens undervisningspraksis i friluftsliv får et sterkt varierende innhold, og at friluftslivsundervisning i kroppsøving ofte blir nedprioritert. Forskjeller som dette kommer også tydelig fram blant mine informanter, og det viser seg at momenter ved friluftslivet vektlegges meget ulikt. Dalebø (1996) viser også til at lærernes manglende interesse for å utarbeide nye undervisningsopplegg som følge av ny læreplan, gjør at elevene ikke mottar den undervisning de har krav på. Dette støttes også av Etresvåg (1996) som mener at manglende

friluftslivsundervisning kan være et resultat av manglende planlegging fra lærerens side. Manglende erfaring og kunnskap om hvordan friluftslivsundervisning kan gjennomføres, i tillegg til store elevgrupper kan være bakgrunnen for dette (Dalebø, 1996; Etresvåg, 1996).

Veiledning trekkes fram som den vanligste pedagogiske tilnærming når det er snakk om friluftsliv (Bentsen et al., 2009), noe som skulle indikere at en friluftslivslærer bør inneha en betydelig mengde kunnskap om, kjennskap til og erfaring fra friluftsliv og opphold i naturen – nettopp for å kunne veilede sine elever og sørge for deres sikkerhet på tur. Løvoll (2009) mener på sin side at det er pedagogen som står i fokus med tanke på å forstå kunsten ved å undervise i friluftsliv. Det hevdes her at det er lettere å argumentere for undervisningsinnholdet, altså hvorfor og hvordan opplæringen bør foregå, dersom man først kartlegger de ulike kunnskapsformene som ofte inngår i denne type praksis. Løvoll viser til at det ser ut til å være *mesterlære*, der observasjon og imitasjon av mesteren står sentralt, og læring gjennom erfaring (erfaringslæring) er de mest fremtredende undervisningsformer i friluftsliv. Carr (i Løvoll, 2009) poengterer også at en person som vet hvordan ting gjøres ikke nødvendigvis vet hvordan man kan formidle denne kunnskapen på en god måte. Slik sett kan man tolke det dit hen at læreren har en avgjørende rolle for elevenes muligheter for friluftslivsundervisning og dermed friluftsfaglige undervisningsutbytte.

Det viser seg blant mine informanter at det er tydelige forskjeller når det kommer til utdanning og erfaring med friluftsliv. Interessen viser seg å være til stedet hos de aller fleste, da med noe varierende grad av engasjement, og det poengteres at friluftsliv er viktig for elevene. Samtidig vil jeg si at det også har vist seg at manglende formell kompetanse (utdanning) ikke nødvendigvis er en avgjørende faktor for å kunne gjennomføre god friluftslivsundervisning for elevene. I hvertfall ikke med de retningslinjer som ligger i form av kompetansemål som er definert i læreplanen, og som for meg framstår som relativt generelle og åpne for lokal tilpasning. Alme (2013) viser for øvrig til forskning som hevder at mangel på kompetanse er en potensiell forklaring for at friluftslivsundervisning blir nedprioritert. Lærerens erfaring og interesse for friluftsliv, og evne til å bryte opp i gamle undervisningsmønstre, framstår også som en sentral og avgjørende faktor for prioritering av dette hovedområdet.

Det presiseres i St.meld. 39 (2001-2002) at barn og unge er særlig prioritert som målgruppe når det gjelder å legge til rette for friluftsliv. Det pekes videre på at dersom vi skal beholde friluftslivet som viktig fritidsaktivitet i årene som kommer, må også fremtidige generasjoner

ha mulighet til å nyte naturopplevelser og mulighet til ferdighetsutvikling i friluftsliv som gjør dem kapabel til å ferdes på egen hånd i naturen. Slike ferdigheter skal videreføres fra kompetente og trygge lærere som har interesse for det de underviser i. Kompetanse og interesse fremheves også av en informant på spørsmål om hva som skal til for å tilby friluftsliv som engasjerer elevene:

Det krever jo selyfølgelig at man har lærere og kompetanse, men da kan jo lærerens kompetanse styre litt de tingene man kan velge på. Så kunne man kanskje klart å så få gjennomført et friluftsliv, som de som er interessert i det synes var kjekkere. Og som da en lærer med kompetanse eller bare kjempeinteresse for det kunne gjennomført også på en gøyere måte. Det hadde jo... Kunne vært litt gøyere (Børge).

Børge trekker her fram lærerens kompetanse som grunnmur for friluftslivsundervisning som gjør elevene interessert, og at lærerens kompetanse dessuten kan være utgangspunkt for hva innholdet i undervisningen er. På den måten mener Børge at undervisningen kan bli kjekkere for elevene. Alme (2013) poengterer for øvrig at det blir et spørsmål om tolkning når det er snakk om hvilken kompetanse læreren har eller burde ha. Blant annet kan lærere med høy kompetanse tolke læreplanen og kompetansemål i friluftsliv helt annerledes enn lærere uten tilstrekkelig kompetanse. Resultatet kan dermed bli store variasjoner i hvordan undervisning i friluftsliv blir gjennomført fra skole til skole, og lærerens interesse for fagfeltet er kanskje det som avgjør innholdet i undervisningen. Etter informantenes uttalelser å dømme, virker det ikke til å stå på hverken kompetanse eller interesse for å få gjennomført friluftslivsundervisning eller hvor viktig det er for elevene. Samtidig skal det sies at det er fåtallet av dem som har formell utdanning som baserer seg direkte på friluftsliv bortsett fra Børge (bachelorgrad i friluftsliv), Jens og Maria (begge med mellomfag friluftsliv). De få resterende informanter som faktisk har friluftsliv som del av sin utdanning, har tatt dette som innslag i lærer – eller idrettsutdanning, og tar utgangspunkt i friluftslivsturer fra slike studier når de snakker om relevant friluftslivsutdanning.

Børge virker å ha sterkest formell kompetanse når det kommer til friluftsliv. Han har to års høyskoleutdanning på dette området:

Jeg har en bachelor i idrett og friluftsliv. To år med friluftsliv har jeg der. Så sånn sett så har jeg jo formell kompetanse i hvert fall som er relativt bra (Børge).

Børge viser her til sin bachelorgrad hvor utdanning innen friluftsliv er tett knyttet opp mot idrettsutdanning, noe vi senere skal se at har sine fordeler og ulemper. Børge viser gjennom intervjuet at han er oppriktig interessert i friluftsliv for sine elever, og fremhever nærmiljøets muligheter for denne type undervisning på tross av beliggenhet i bynært og tettbebygget strøk. Det at Børge har tatt en bachelor med hovedvekt på friluftsliv, mener jeg også underbygger hans faktiske interesse på området. Børge er av dem som viser interesse gjennom forslag til tverrfaglige undervisningsopplegg i friluftsliv, og som ser muligheter for friluftsliv i ordinær kroppsøvingsundervisning. Likevel stopper det også her opp når det kommer til å skulle omgjøre ideer til gode planer og faktisk gjennomføring av undervisningen.

Flere av informantene kan skilte med mastergrad i idrettsvitenskap, uten at friluftsliv trekkes nevneverdig fram her. En av informantene viser i stedet til erfaring med friluftsliv fra folkehøyskolen:

Jeg har jo sånn formelt sett en mastergrad i idrettsvitenskap. Det er jo ikke veldig mye friluftsliv knyttet til det, men jeg har jo et år med friluftsliv fra en folkehøyskole. Uten at det er så veldig formelt, men da kjørte vi jo det hele året, og virkelig i dybden. Så personlig har jeg absolutt en interesse for friluftsliv (Mons).

Det at Mons har et år med friluftsliv fra folkehøyskole forteller noe om hans erfaringsnivå på dette feltet. Han peker på at friluftsbiten i masterutdanningen var forholdsvis beskjeden, men at han i løpet av et år på folkehøyskolen fikk friluftslivsundervisning som virkelig gikk i dybden. I lys av dette vil jeg poengtere at den uformelle kompetansen til Mons er sterkere enn den formelle kompetansen innen friluftsliv. Samtidig vil jeg trekke fram at dette sier noe om Mons sin faktiske erfaring og interesse for friluftsliv. Det, kombinert med formell pedagogisk kompetanse, gjør Mons godt rustet til å kunne gjennomføre undervisning i friluftsliv med trygghet i egen erfaring. Likevel representerer Mons en skole hvor friluftsliv i kroppsøving er så godt som ikke-eksisterende.

Cecilie har heller ingen formell utdannelse i friluftsliv, men er av dem som trekker fram turene fra idrettslinjen (videregående skole). Hun viser for øvrig interesse for friluftsliv gjennom kurs som er tatt på eget initiativ:

Jeg har ikke noe formell utdannelse i friluftsliv utover å ha idrett grunnfag og idrettsstudiet på NIH (Norges Idrettshøgskole). Har gått idrettslinjen selv, så jeg har jo den friluftslivserfaringen i fra det. Så har jeg turlederkurs gjennom DNT (Den norske

turistforening), men har ikke ledet noen friluftslivsturer i noen særlig grad. Så det er ikke sånn veldig mye erfaring. Men interessen er der, og har blitt mer og mer glad i det med årene, og er interessert i å bli enda mer aktiv med det (Cecilie).

På lik linje med Mons mangler altså Cecilie formell kompetanse når det gjelder friluftsliv. Likevel gir hennes utsagn en tydelig indikator på interessen for friluftsliv, både gjennom å ha tatt turlederkurs for DNT, og selvuttalt interesse for å bli mer aktiv innen friluftsliv. Det at Cecilie har tatt turlederutdanning gjennom en friluftsansjon, vil jeg si utgjør en viktig kompetanse hva turledere med elever i friluftsliv angår. Ikke bare er hun i stand til å lede grupper på en trygg måte i naturen, men hun har dessuten en pedagogisk tilnærming som gjør utgangspunktet godt for å gjennomføre undervisning i friluftsliv. Cecilie virker for øvrig usikker på egen kompetanse og mangler tydelig kjennskap til kompetansemål for friluftsliv.

Det som er viktig å poengtere er at åtte av ti kroppsøvingslærere i denne studien deler en oppvekst preget av mye friluftsliv, i tillegg til at de fleste også driver mye med friluftsliv i fritiden med familie og venner. I tråd med dette er de også opptatt av at friluftsliv er en viktig del av kroppsøvingsfaget, noe som sannsynligvis er et resultat av de gode opplevelser og positive erfaringer de har hatt i naturen både som barn og voksen. Dette vil dermed også kunne påvirke engasjementet for å ville legge til rette for mer fokus på friluftsliv i kroppsøving. En av informantene kommenterer følgende:

Ja, jeg kommer fra en familie som var fryktelig flink til å ta meg med ut på tur da jeg var liten. Og det har nok fulgt meg oppover, så jeg er fryktelig glad i naturen. Brukte mye tid, mest om sommeren kanskje, til å gå fra hytte til hytte (Maria).

Maria fremhever her sine turer i oppveksten med en familie som har benyttet mye tid sammen i fjellet. Hun har dessuten mange års erfaring fra en annen videregående skole, og trekker spesielt fram fantastiske forhold og beliggenhet som grunn for at friluftslivsundervisningen i mye større grad ble prioritert der, enn ved hennes nåværende skole. Hun har også undervist under L-97, men sier selv at hun har ikke reflektert noe særlig over forskjellene mellom de to timeplanene når det gjelder friluftsliv.

4.1.1 Lærerens behov for etterutdanning

Flere av informantene omtaler en kompetanse som ikke er av den formelle sorten, men som er tuftet på interessen for og erfaringene de selv har med friluftsliv. Det har også gjennom studien vist seg at mangel på formell kompetanse ikke nødvendigvis er et hinder for

friluftslivsundervisning, men at de lærerne som selv føler kompetansemangel blant annet ytrer et ønske om etterutdanning for å bli tryggere i sin friluftslivsundervisning. To av informantene uttrykker det på følgende måte:

For å snakke for min egen del, hvis det hadde vært... Det finnes jo en del sånne fagkurs og sånne ting, der det er litt praktisk rettet kursing, at da friluftsliv burde vært løftet mer fram kanskje (Cecilie).

Kursing av lærere. Det ville gjort oss litt sikre. Jeg vet jo hvordan det er å stå der med en klasse og læreplanen og være ny, da, på en skole og så skal du gjennomføre friluftslivet. Det er jo ikke lett (Ellen).

Ellen og Cecilie får her fram behovet for kursing og etterutdanning av lærere når det gjelder friluftsliv i skolen, og begrunner det med manglende trygghet i det elevene skal undervises i. Informantene viser også her interesse for å utvikle egen kompetanse for å imøtekomme læreplanens krav på en bedre måte. Det at utrygghet fører til nedprioritering mener jeg er overførbart til andre sammenhenger hvor de fleste vil velge bort arbeidsoppgaver de mangler kompetanse på. ”Kan du ikke friluftsliv, eller liker du det ikke selv, så gjør du det ikke selv om det står i læreplanen, tror jeg” (Jacobsen, 2004, s. 8). Andreassen (2001) mener at etterutdanningskurs kan bidra til innsikt og ideer til nye arbeidsmetoder i friluftsliv som igjen kan virke inspirerende og oppmuntrende.

Dermed kan også lærerens oppfatning av denne type undervisning påvirkes, noe som igjen kan føre til endret kultur og holdning internt i kollegiet og ledelsen. Jeg mener også at det burde tilbys kursing fra sentralt hold i forhold til hvordan det er mulig å tilpasse kompetansemålene i friluftsliv lokalt, og hva slags frihet læreren egentlig har. Dette ville igjen bidratt til at læreren sto bedre rustet til å gjennomføre undervisning i friluftsliv. Jonskås (2009) mener at lærerens friluftskompetanse henger tett sammen med hvordan fokuset rettes mot muligheter i stedet for begrensninger, og hevder i den sammenheng at det nok er behov for videreutdanning/ kursing i forhold til hvordan lærere kan undervise i friluftsliv på best mulig måte. I Etresvåg (1996) sin studie oppgir lærerne blant annet usikkerhet i emnet som grunn for at de ikke tilbyr sine elever friluftslivsundervisning. Så godt som ingen benytter seg av organisasjoner som står for utbredelse og utøvelse av friluftsliv, noe KUF (1994) oppfordrer til, og som kunne bidratt til kompetanseheving fra kompetente aktører. Dalebø (1996) trekker i sin studie også fram mangel på etterutdanning som en sentral faktor for hvorfor undervisning i friluftsliv blir prioritert bort.

4.1.2 Lærerens forhold til friluftsliv og idrett

I det følgende vil jeg belyse problematikken rundt kroppsøvlingslæreres interesse for og fokus på prestasjon og konkurranse, og at det er aktiviteten som skal vurderes når alt kommer til alt. Denne problematikken er et kjent fenomen, og er belyst av flere (Moen, 2013; Backman, 2011, Backman, 2010). Konkurransen er nettopp det som skal skille idrett fra friluftsliv, i hvert fall ifølge flere definisjoner (St.meld. 39, 2000-2001; Breivik, 1979; Dalebø, 1996), selv om friluftsliv og idrett er tett koblet opp mot hverandre i et historisk perspektiv (Mytting og Bischoff, 2008). *I vår norske tradisjon hører opprinnelig friluftsliv og idrett sammen* (Breivik og Løvmo, 1980, s. 8). En informant svarer følgende på spørsmål om erfaring med friluftsliv i kroppsøving:

Det dreier seg på en måte om å benytte naturen som en treningsarena. Vi har skog veldig nært, og vi kan ta den inn i basistrening og orientering og sånne ting, men blir nok ikke brukt så mye som rent friluftslivstema. Det blir mer kroppsøving ute enn det er friluftsliv, sånn sett, for man gjør ofte en annen aktivitet ute, som man på en måte kan si er mer basert på læreplanen, da, enn rent friluftsliv. Så det har på en måte med prioritering av tid å gjøre også. I og med at det er mange andre emner som du skal i gjennom, så blir det gjerne slik at man ikke tar seg tiden til den kosen som i friluftslivet for mange egentlig er viktigst (Lars).

Lars fremhever her hvor lett friluftsliv blir preget av idrettsaktivitet utendørs i stedet for ro og avstressing. Han får også fram at friluftslivet kommer i annen rekke, og går inn i en samlet informantgruppe når det gjelder å ha fokus på kompetansemålet for friluftsliv ved vg2, uansett hvilket trinn som undervises. Dette er tydelig å se på en av de andre informantenes uttalelser, som på sin side mener at friluftsliv er og blir en liten del av kroppsøvlingsfaget:

Slik som det fungerer nå, så er det egentlig en liten del av faget, både i forhold til mål, og har jo blitt mye mer lokalt forankret enn det det var i tidligere læreplaner. Altså særlig på vg1 så er jo målet det å trene og bevege seg i nærmiljøet, og det klarer man å få til i løpet av en totimers økt også. Så det er for så vidt greit. Utfordringen blir størst når man kommer på vg2 og vg3, når det blir mer dagsturer og planlegging av turer, overnatting og sånne ting, så. Så liksom det å få til de enkle turene er mulig. Men det blir mer vg1-pensum på alle årene (Lars).

Selv om Lars famler litt med hvilke kompetansemål som hører til de ulike trinn, er det tydelig at det kun er kompetansemålet som omfatter fysisk aktivitet som blir gjennomført. Han viser kjennskap til at målene for friluftsliv er blitt mer lokalt forankret, men har likevel ikke fått med seg at kompetansemål som omhandler overnatting er tatt bort i revidert plan. Dette

utspillet har likhetstrekk med andre uttalelser som trekker fram kombinasjon med trening som eneste mulighet for å få gjennomført undervisning på dette hovedområdet. Men som Lars også presiserer, kan resultatet da bli at det bare fokuseres på kompetansemålet som er gjeldende for vg2 – også på vg1 og vg3. Informantene begrunner dette fokuset med at det er enklest å organisere friluftslivsundervisningen slik. Lars nevner også at det blir mer fokus på den aktivitet som er rettet mer mot læreplanen, noe jeg ikke helt får til å harmonere. Friluftsliv utgjør et av tre hovedområder i kroppsøvfaget, og prioriteringen som Lars snakker om, burde i utgangspunktet gjenspeile dette. Ommundsen (1995) hevder at kroppsøvingslærere ofte bruker egne erfaringer og interesser som grunnlag for hvordan de underviser i kroppsøving. Dette vil også gjelde undervisning på hovedområdet friluftsliv, og det er slik sett interessant å høre hvordan en av informantene uttaler seg om dette:

Erfaring med friluftsliv er ganske vidt. Alt i fra fjell til sjø. En av interessene mine om sommeren er padling. Ellers står jeg mye på ski. Telemark og snowboard. Ja, det var en av grunnene til at jeg flyttet opp hit, da. Interessen for friluftsliv. Andre ting jeg driver med, jeg samler på 2000 meter topper. Har klatret litt tidligere, altså sånn sportsklatring, kan du si. Men det var mest som hobby, det driver jeg ikke med lenger. Ellers så bruker jeg naturen å trene i. Sykle og løpe og gå langrenn (Jens).

Jens viser til et forholdsvis bredt mangfold når det gjelder erfaring og interesse for friluftsliv, og fremhever det sportslige ved friluftslivsinteressen. Dermed vil det være sannsynlig at Jens også fokuserer på dette i sin friluftslivsundervisning med elevene, noe som igjen bidrar til at friluftsliv blir idrettsaktivitet i stedet.

Andreassen (2001) viser i sin studie til flere lærere som mener det er problematisk at friluftsliv har fått så stor plass i læreplanen, ettersom dette sannsynligvis går utover blant annet lagidrettene og andre aktivitetsformer. Backman (2010) hevder i den forbindelse at skolen ikke oppfyller sitt ansvar når det gjelder undervisning i friluftsliv. Han hevder at de friluftslivsaktiviteter som gjennomføres, drives på måter som ligger nært til gymnastikkens, den fysiske fostringens og konkurranse - og prestasjonsrettede idrettens premisser. Dalebø (1996) og Breivik (1979) hevder at det nok er selve konkurranseaspektet som utgjør faktoren som tydeligst skiller friluftslivet og idretten fra hverandre. Backman (2011) viser dessuten til forskning som belyser problematikken rundt kroppsøvingslæreres ofte konkurranse – og prestasjonsorienterte ideologi.

Moen (2011) har i sin forskning sett nærmere på den utdanningen norske kroppsøvlingslærere går gjennom for å kunne forstå hvordan kroppsøvlingsundervisningen foregår i skolen. Hun trekker fram at utdanningsinstitusjoner som utdanner kroppsøvlingslærere i all hovedsak fokuserer på idrett og videreformidling av idrettslig aktivitet. Det viser seg videre at kroppsøvlingsstudenter formening om at faget først og fremst handler om å lære ulike idretter og å bidra til bedret folkehelse, ikke påvirkes gjennom utdanningsløpet. Et slikt fokus kan videre være hemmende for å kunne undervise i friluftsliv etter de verdier som er forankret i den offisielle definisjonen, hvor også rekreasjon og avstressing står sentralt. At friluftslivundervisningen blir mer og mer rettet mot idrettsaktivitet og konkurranse, er ikke nødvendigvis positivt - spesielt med tanke på de elever som ikke finner seg godt nok til rette i kroppsøvlingshallen. Alme (2013) fremhever i den sammenheng at friluftsliv er et emne som skiller seg fra de tradisjonelle aktivitetene i kroppsøving, og kan appellere til flere av de elever som ikke er aktive innenfor en spesiell idrett. Hun understreker videre at friluftsliv ikke er preget av å kunne utføre riktige teknikker eller følge spillets regler, men heller å vise kunnskap om riktig fremtreden i naturen. En av informantene påpeker nettopp konkurranse - og prestasjonsfokuset når hun uttaler seg om forskjeller mellom idrett og friluftsliv:

Jeg føler nok det at i idrettsaktivitet, der skal du på en måte prestere. Elevene skal prestere noe. Kunne noe. Teknikk. De skal kunne være fysisk. Men jo mer en driver med friluftsliv også, så ser man jo at der er det jo også faktisk basistrening innenfor emnet da, men jeg synes ikke det skal være så prestasjonsfokusert. Det synes jeg ikke (Maria).

Jeg tolker hennes uttalelse som at hun mener friluftslivet i størst mulig grad skal foregå uten prestasjonsjag, og skiller dette tydelig fra idrettens krav. Hun viser likevel til at det kan knyttes fysisk aktivitet til emnet, men at det er en tydelig forskjell mellom de to hovedområdene idrettsaktivitet og friluftsliv.

Backman (2008) trekker fram hvilke verdier i friluftsliv som vektlegges i utdanning av svenske kroppsøvlingslærere, og viser til resultater som peker mot at undervisning innen sport og idrett står sterkere enn selve friluftslivsundervisningen. Dette hevder Bomo (2008) også er tilfellet i norsk lærerutdanning. Han påpeker at på tross av at friluftsliv har en sentral posisjon i læreplanen, virker det som om friluftsliv er kraftig nedprioritert ved våre utdanningsinstitusjoner. For øvrig er det viktig å legge merke til at friluftsliv i gjeldende læreplan faktisk fremmer blant annet trening som del av friluftslivet. Bakgrunn for endringen

som ble gjort i læreplanen, var ønsket om et mer konkret kompetansemål hvor elevens glede ved å være i naturen fremheves (Udir, 2011; Lyngstad, Flagestad, Leirhaug og Nelvik, 2011).

Dermed sidestilles altså friluftsliv og rekreasjon med trening og aktivitet, noe som til vil være noe på siden av enkelte definisjoner som er belyst i denne studien. Samtidig åpner det også for at treningsbasert og konkurransepreget undervisning (for eksempel orientering eller løpeturer i skogen), som kroppsøvlingslærerne ofte med dårlig samvittighet hevder er det nærmeste de kommer friluftslivsundervisning, faktisk sorterer under friluftsliv. Hansen (2013) sin studie viser at deler av kompetansemålene i friluftsliv praktiseres gjennom orienteringsløp. Her ser man tydelig at endringene i kompetansemålene har ført til endret praksis blant noen av lærerne, og prestasjon er tydelig fremtredende også under hovedområdet friluftsliv. Hansen hevder imidlertid at orientering, i sin tradisjonelle konkurransepregede form, ikke har så mye med friluftsliv å gjøre. Dermed dukker problematikken rundt ulike definisjoner av friluftsliv fram igjen, og nok en gang blir det opp til hver enkelt å avgjøre hva som bør vektlegges i friluftslivsundervisningen. Som en digresjon til konkurranseaspektet, vil jeg avslutningsvis trekke fram ulike konkurranser som arrangeres i vakre naturomgivelser over det ganske land, eksempelvis *Birkebeinerrennet*, *Kjeringi Open*, *Skåla opp* og *Finnmarksløpet*. Vil det være uriktig å påstå at slike begivenheter i varierende grad berører friluftslivsbegrepet? Selv om nettopp konkurransen her er et dominerende aspekt?

4.1.3 Friluftsliv i et helseperspektiv

Friluftsliv og rekreasjon blir uansett av læreplanen satt i tett sammenheng med trening, noe flere lærere åpenbart praktiserer uten å definere dette som friluftslivsundervisning. I tillegg virker det som om enkelte av lærerne er oppriktig bekymret for dagens ungdom og den inaktivitet som preger elevene. Dette kan igjen resultere i lærerens ønske om mest mulig fysisk aktivitet i kroppsøving – også når det er snakk om friluftsliv. To av informantene uttrykker seg slik:

Elevene sitter jo bare helt vanvittig mye, og de sitter jo mer enn bare min generasjon gjør. Og jeg er ikke gamle karen. Fordi at de sitter mer med datamaskin og telefoner selvfølgelig, som de sitter mye med. Så bare det å være i aktivitet, den generelle delen av læreplanen som handler om å på en måte være i aktivitet for aktivitetens skyld, gleden med bevegelse (Børge).

Nå i utviklingen i dagens samfunn, så er de nå overvektig. Altså fedme, de er inaktiv, og hele oppveksten der de overhodet ikke har vært på en tur i skogen, de har ikke... de vet ikke

hvordan det er å ta med seg mat og spise i naturen. Nei, de har aldri opplevd det. Det å gå opp en liten bakke er... Ja. Så det er store problemer i forhold til det (Randi).

Børge påpeker her dagens ungdom og deres inaktive vaner i forbindelse med telefonbruk og datamaskiner, og et tydelig ønske om å følge opp læreplanens intensjoner om fysisk aktivitet. Randi viser til problematikken rundt overvekt og fedme som følge av nettopp inaktivitet. Hun uttrykker også utfordringer knyttet til elevenes fysiske form knyttet opp mot undervisning i friluftsliv og ferdsel i naturen.

Helseperspektivet og bekymringer knyttet til folkehelsen er ofte en del av diskusjonen som kommer opp i forbindelse med kroppsøving og friluftsliv, og det finnes flere som støtter opp under at friluftsliv også omfatter fysisk aktivitet. Sjong (1992) og Miljøverndepartementet (2009) trekker frem at de positive virkningene som friluftsliv har for den psykiske helsen er tett knyttet opp mot fysisk aktivitet i naturen. Dette støttes også av Etresvåg (1996) som legger til aktivitetsgleden som en viktig motivasjon for å drive med friluftsliv. Livskvalitet og helse gjennom fysisk aktivitet, naturopplevelse og miljøforandring, trekkes også fram som positive elementer ved friluftslivet. Bischoff et al. (2007) viser til at friluftsliv gir overskudd og både psykisk og fysisk velvære, og kan på den måten forebygge skade og sykdom. Den offisielle definisjonen fra St. meld. 71 (1972-1973), som også er gjeldende i dag (St.meld. 39, 2000-2001), fremhever at friluftsliv er *”opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse”* (St.meld. nr. 71, 1972-73, s.11).

Moe og Standal (2011) peker i sin artikkel på hvordan helseargumenter har gitt kroppsøvingfaget fornyet vind i seilene. Det pekes her på at fysisk aktivitet i faget kan virke forebyggende på samfunnets helseproblemer som inaktivitet, overvekt, livsstilssykdommer og som en naturlig følge av dette; svakere folkehelse. Moe og Standal viser videre til solid dokumentasjon av fysisk aktivitet som viktig forebyggende faktor for blant annet hjerte – og karsykdommer, diabetes type II og høyt blodtrykk. Rapporten til Breivik og Sand (2011) konkluderer også med at friluftsliv utgjør en nøkkel for folkehelsen. Den største utfordringen i folkehelseperspektiv hevdes her å være økning av fysisk aktivitet blant folk, og i den forbindelse kan naturen være en arena for å fremme dette i større grad.

Helsefokuset som har en sentral posisjon i St.meld. 39 (2000-2001) når det er snakk om friluftsliv og turer/ utflukter, springer derimot ut fra at folk gjerne vil ha ro, fred og stillhet når de driver med friluftsliv. Det heter dessuten videre at friluftslivet ikke skal være preget av konkurranse eller motoriserte fritidsaktiviteter. Likevel virker det altså som om fysisk

aktivitet i stor grad er en del av friluftslivet – i hvert fall for mange. Dette gjelder kanskje i stor grad også for ungdom som stadig flytter grenser hva akrobatikk og kroppsuttrykk angår, og som hungrer etter å løsrive seg fra gamle tradisjonelle mønster. De nye friluftslivsaktivitetene fanger spesielt stor oppslutning blant unge og kjennetegnes ved at det er høye krav til mestring av teknikk og ferdighet. St.meld. 58 (1996-1997) peker også på at endringer i ungdommens friluftsliv tyder på at vi er på vei fra et tradisjonelt friluftsliv hvor høsting og opplevelse står sentralt, til et mer sportspreget friluftsliv hvor naturen er gjenstand for personlig utfoldelse.

4.2 Har kjennskap til læreplanen betydning for nedprioritering av friluftslivsundervisning?

Det som viser seg å være en rød tråd gjennom læreplanhistorien i det norske skoleverket, når det gjelder friluftsliv, er mangel på tydelige definisjoner. At friluftsliv per i dag er tildelt et eget hovedområde i kroppsøvingsfaget gjennom elevens 13 første skoleår, burde tilsi at dette fra sentralt hold oppfattes som viktig å prioritere. Åtte av ti informanter står imidlertid uten klare svar rundt læreplanens definisjon av friluftsliv og undervisning på feltet. Fire av ti informanter har undervist under flere læreplaner, både i grunnskole og i videregående skole, og har således lang undervisningserfaring i skoleverket. Likevel er kjennskap til nåværende læreplan og kompetansemål for friluftsliv i kroppsøving, mangelfull blant syv av ti informanter. To av informantene svarer følgende på spørsmål rundt dette:

Ja... Nå har jeg ikke alt i hodet, men det ene går på å bruke nærområdet som friluftslivsområde. Så går det vel noe på å sanke mat, eller bruke naturen som matkilde, mener jeg. Emm... Ja... Det er vel stort sett det det går på. Det er mulig det er... Altså, som sagt, så sitter jeg ikke inne med det i hodet (Jens).

Ja... Det er jeg ikke så god på (Cecilie)

Jens uttrykker manglende kjennskap til de ulike kompetansemål for friluftsliv, og sier han ikke har det i hodet. Han er også blant dem som har gått glipp av reviderte kompetansemål, hvor bruk av naturen som matkilde er blitt erstattet av målet om å ”*praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring*” (Udir, 2011, s. 15). Cecilie på sin side viser store mangler når det gjelder kjennskap til kompetansemålene i friluftsliv, og sier rett ut at dette er hun ikke så god på. Halvparten av mine informanter kjenner dessuten ikke til at friluftsliv faktisk er et eget hovedområde i kroppsøving:

Meg: Har du egne meninger om de ulike kompetansemål, og friluftsliv som eget hovedområde i kroppsøving?

Mons: Ja, nå tenker du HVIS det ble satt som et eget hovedområde?

Meg: Ja, friluftsliv ER jo et av tre hovedområder i kroppsøving, sammen med idrettsaktivitet og trening og livsstil.

Mons: Ja... (spørrende)

Meg: Hva synes du da om at friluftsliv utgjør et eget hovedområde i kroppsøving?

Mons: Nei, det er problematisk fordi at det forplikter litt, men så ser vi det at hverdagen den er ikke sånn at det er mulig å gjennomføre. Og da kommer jeg tilbake til det jeg sa i sted, at du føler at det står der fordi at det er politisk korrekt at det står der.

Mons er åpenbart uvitende om at friluftsliv er et eget hovedområde, og uttrykker at det forplikter litt selv om det i hans øyne ikke er mulig å gjennomføre. Han poengterer også at det for ham virker som om kompetansemål i friluftsliv bare står i læreplanen fordi det er politisk korrekt.

Syv av ti informanter påpeker videre at kompetansemålenes formulering utgjør en innvirkende faktor på prioritering av friluftslivsundervisningen, og at målene er for vide og vage. Alme (2013) mener at friluftsliv i LK-06 i større grad fremstilles på en teoretisk måte enn det som var tilfellet i R-94, og at det har fått en noe sterkere posisjon enn i tidligere læreplaner for kroppsøvingfaget ettersom det i LK-06 utgjør et eget hovedområde (Udir, 2006a). Jeg vil for øvrig trekke fram at friluftsliv utgjorde et eget punkt i kroppsøvingfaget i R-94 med egne mål for opplæringen, og med like mange undervisningstimer til disposisjon som i LK-06 (KUF, 1994; St.meld. 30, 2003-2004).

Etter min oppfatning blir kompetansemålene for friluftsliv formulert på en måte som gjør at læreren i større grad kan velge hvordan undervisningen skal organiseres og gjennomføres for at elevene skal nå kompetansemålet som er satt for hvert trinn. I tillegg innbyr nåværende formuleringer til lokale tilpasninger hva kompetanse, beliggenhet og tilgang på nødvendig utstyr angår. Dette mener også informantene i Hansens (2013) studie om lærernes møte med revidert læreplan (LK-06).

Jeg synes dermed det har oppstått et stort gap mellom hvordan friluftsliv blir belyst i læreplanens generelle del og i kompetansemål for friluftsliv, og lærernes oppfatning av

hvordan slik undervisning skal gjennomføres. Aadland, Arnesen og Nerland (2009) hevder at LK-06 gir mer rom for tilpasninger, men gir samtidig lite hjelp til mindre kompetente og erfarne lærere, og at det dermed oppstår store forskjeller i lærernes undervisningspraksis i friluftsliv. Det kommer også fram i både Hansens (2013) og min studie at samtlige informanter som kjenner til endringene i kompetansemål for friluftsliv, er av den oppfatning at kompetansemålene i friluftsliv nå er bedre og mer hensiktsmessig formulert. En av informantene uttrykker seg slik:

Nå har det jo kommet nye kompetansemål, eller de kom i fjor. Så da ble det, hvert fall sånn som jeg oppfattet det, litt enklere å gjennomføre. Ja, at man liksom klarer sånn delvis å dekke det, for det handler blant annet om å bruke friluftsliv som en arena for aktivitet og trening. Så den biten er jo blitt litt greiere (Børge).

Børge viser her til de nye kompetansemål som kom høsten 2012, og uttrykker tilfredshet med formuleringen av de nye målene. Han begrunner dette med at man nå i enkelte tilfeller klarer å imøtekomme læreplanens krav og kompetansemål når det gjelder friluftsliv, og fremhever kombinasjonen av friluftsliv og fysisk aktivitet. Børge sin positive holdning til reviderte kompetansemål samstemmer også med informantenes besvarelser i Hansens (2013) studie. Lærerne her stiller seg også positiv til endringene i kompetansemål på hovedområdet friluftsliv, og blant annet fokus på lokale tradisjoner og nærmiljø gjør gjennomføringen av friluftslivsundervisning enklere. Informantene her peker også på at det nå er enklere å tilpasse friluftslivsundervisningen til hver enkelt skole, og at det går mindre tid bort til reising og forflytning i forbindelse med undervisning i friluftsliv.

Goodlad (1979) deler inn læreplanen i fem ulike nivå: *Den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen.* Overgangen mellom de ulike nivåene er her kritiske, og jeg vil kanskje spesielt trekke fram overgangen fra den *formelle* læreplanen, til den *oppfattede* og *gjennomførte* læreplanen. Alme (2013) påpeker at det kan oppstå tydelige forskjeller fra det som har vært myndighetenes intensjoner med læreplanen til det som praktiseres i skolene, og Imsen (2006) viser til at lærerens tolkninger er det som danner grunnlaget for den undervisning som gjennomføres. Dalebø (1996) peker også på gapet som har gjort seg gjeldende mellom læreplan i kroppsøving, hvor friluftsliv inngår, og den undervisning lærerne gjennomfører for sine elever.

Dermed kan det argumenteres for at lærerens personlige ståsted også når det gjelder kjennskap til og tolkning av læreplanen vil påvirke innholdet i undervisningen. Kompetansemålene kan således ikke fungere som annet enn vage retningslinjer om lærerne velger å tolke dem dit hen. Imsen (2006) mener at jo mer åpne og generelle sentrale læreplaner er, jo mer ansvar legges i skolens hender med tanke på fantasi og kreativitet for å konkretisere planer og mål i tilstrekkelig grad. Lærerens definisjon av friluftsliv og forståelse for hvert enkelt kompetansemål vil altså kunne variere i stor grad – noe mine informanternes besvarelser er gode eksempler på. Det skal også legges til at ikke alle lærere er kompetent og erfaringsmessig moden nok til å ta det ansvaret Imsen (2006) viser til. Alme (2013) hevder for øvrig at ettersom friluftsbegrepet har store variasjoner når det gjelder tolkning, kan skolen kanskje være en arena som gir elevene en felles forståelse for begrepet. Jeg vil imidlertid ikke si meg helt enig i dette, ettersom ulike definisjoner, også i min egen studie, vitner om store definisjonsforskjeller blant kildene. ”*Det finst ikkje noko presist, endeleg eller sant syn på naturen, men fleire ulike oppfatningar av natur og friluftsliv, alt etter kven vi er*” (Mytting og Bischoff, 2008, s. 245). Dette gjelder også blant kroppsøvlingslærere.

4.2.1 Informantenes erfaringer med friluftslivsundervisning i kroppsøving

I det foregående har informantene vist store variasjoner hva egne definisjoner og forståelse av friluftslivsbegrepet angår. Kjennskap til kompetansemål for friluftsliv har videre vist seg å være mangelfulle hos de fleste. Hva er så lærernes faktiske erfaringer med friluftsliv i kroppsøvlingsundervisningen? Gode erfaringer med denne type undervisning vil muligens stimulere til økt fokus og et ønske om tydeligere prioritering av emnet, mens negative opplevelser derimot kan bidra til ytterligere nedprioritering. En av informantene trekker blant annet fram dårlig erfaring med å skulle ta timer fra andre fag i forbindelse med gjennomføring av en noe mer tidkrevende friluftslivsundervisning:

Det å få gjennomført noe friluftslivsaktivitet er ganske vanskelig. Og å prøve å få flere timer ved å ta av andre fag, det blir heller ikke sett på som populært, for da får man minustimer, da, vet du. Så på de to årene jeg har jobbet her, tror jeg ikke jeg har hatt noe annet enn å gå ute litt i skogen. Det var det eneste fordi de (elevene) ikke hadde med seg klær heller, da (Erling).

Erling påpeker her hvor vanskelig han opplever gjennomføring av friluftslivsundervisning. Det knyttes også ubehag til å skulle ta timer fra andre fag, og at man da må gi tilbake ved en senere anledning. Erling trekker dessuten fram elevenes bekledning som en annen rammefaktor for hvorfor ikke friluftslivsundervisningen går som den skal. Dermed kan man

lese av utsagnet at erfaringen med å skulle gjennomføre undervisning i friluftsliv er knyttet til utfordringer både med tanke på hensyn til andre fag og til elevenes manglende utstyr og bekledning. Dette vil kunne bidra til at interessen for å prioritere friluftsliv blir svekket. En annen informant uttrykker også dårlig samvittighet når det blir stilt spørsmål om undervisning i friluftsliv:

Jeg vet det er et hovedområde, men det er der samvittigheten kommer inn, at en får ikke gjennomført det som et hovedområde i det hele tatt. Derfor så har jeg jo lagt opp til at orientering, som også er en idrett, klarer en å vinkle til å lære seg litt om kart og kompass, selv om det kanskje blir byorientering. Prøve å legge opp til at de blir kjent med ulike typer kart ved å bruke teorioppgaver i forhold til det. Har gjort det veldig enkelt ved å si at vinterturen som skolen arrangerer, den går på friluftsliv. For de fleste de bruker jo ikke den dagen til å gå på ski, men bruker den til å stå på ski i bakke. Da blir det bekledning, hvordan er det vi skal kle oss når vi skal stå på ski, det blir jo ikke friluftsliv, men å se på det litt enkelt. Så en får dekket litt med kart og kompass, men ellers veldig lite (Maria).

Maria fremhever at friluftslivsundervisningen ikke blir gjennomført, og trekker også fram orientering som del av friluftslivsundervisningen, men understreker at dette samtidig er en idrett. I tillegg omtaler hun kort og enkelt at vinterturen i skolens regi er friluftsliv, men sier samtidig at de fleste som benytter ski oppholder seg i skibakkene og skiheisene. Det er i mine øyne et tankekors at vinterturer, aktivitetsdager og andre utflukter som en selvfølge sorteres under friluftsliv når fokus på kompetansemålene i friluftsliv er glemt helt bort i slike sammenhenger. Det er begrenset hvor godt grunnlag det er å kalle skikjøring i preparerte løyper, med skitrekket som transportmiddel, for friluftsliv etter læreplanens intensjoner. Det er vel faktisk også langt på vei i strid med det som er målet for dette hovedområdet. Ikke bare blir det her lagt opp til bruk av motoriserte hjelpemidler for å komme seg opp i bakkene, men jeg vil si at det strider mot ideologien rundt det enkle friluftslivet, hvor utstysbehovet er beskjedent. Krav om utstyr til alpinkjøring vil ofte være stort, og vil kunne utgjøre en altfor høy terskel for flere til i det hele tatt å kunne delta.

En av informantene representerer en skole som til en viss grad faktisk får gjennomført friluftslivsundervisning gjennom såkalte *grønne dager*:

Vi har jo noe her som heter grønne dager. Der hvor timeplanen blir oppløst, og der vi kan få halve og hele dager hvor vi kan få kroppsøving. Så det er først og fremst der vi kan få

gjennomført noe, kan man si, da. Men det blir veldig sånn enkelt friluftsliv, da. Det blir å tenne bål og drive litt med kart og kompass og bekledning. Det er stort sett det det begrenser seg til. Det er ikke noe overnatting (Jens).

Jens trekker her frem helt essensielle sider ved friluftsliv som elevene er ment å opparbeide seg kompetanse på, nemlig det enkle friluftslivet, bålfyring, bruk av kart og kompass, og bekledning. Jeg er uenig i at dette er et begrenset friluftsliv, og læreplanen legger også, i mine øyne, opp til det enkle grunnleggende ved friluftslivet. Han virker imidlertid å legge listen ganske høyt for hva han betegner som friluftslivsundervisning, og mangler nok også en oppdatering på de ulike kompetansemål, spesielt med tanke på at mål om overnatting er tatt bort fra gjeldende læreplan.

En annen informant peker på sentrale forskjeller mellom friluftslivets posisjon i læreplanen (formell læreplan) og undervisningen som finner sted (gjennomført læreplan) både i grunnskole og videregående skole:

Vi opplever da egentlig, jeg har jobbet 10-12 år i grunnskolen før jeg begynte i videregående skole, at det er lettere å få til der enn det det er her (videregående skole). Fordi at da var man ikke så bundet opp i at det måtte skje i kroppsøvingssammenheng. Du kunne gjerne kalle det for en utedag for eksempel, og gjøre det litt mer tverrfaglig. Her er det mye mer låst til fag. Skal du ha en dag her, så er det veldig mye mer komplisert i forhold til andre fag som da vil bli involverte. Og i vanlig kroppsøvingssammenheng her i videregående, så er jo det bare to timer i uken. Og da er det, hvis man ser både på den nye og den gamle læreplanen, så sier det seg selv at det må gå utover noe. Og friluftsliv som da er, kan være relativt omfattende å organisere, tidsmessig... Altså tidsbruken på friluftsliv er vel relativt stor i forhold til andre ting. Altså hvis du setter i gang med et opplegg, så vil det også her, som sikkert også mange andre videregående skoler også gjør, er at vi har da lagt det litt til sides. Og så har vi en aktivitetsdag på vår og høst, og der prøver vi å putte inn litt. Blant annet en overnattingstur for vg2 med kanopadling og bål, men det blir jo mer en kosetur, enn et faglig opplegg (Mons).

Her er det flere moment som må kommenteres. Mons tekker fram sin 10 – 12 år lange erfaring, og hevder at friluftsliv ikke er så knyttet opp mot fag i grunnskolen som det er i videregående skole. Det var ifølge Mons enklere å gjennomføre utedager og tverrfaglige opplegg i grunnskolen, mens det hele er mer komplisert ved høyere trinn. Han påpeker også at friluftsliv, som er mer tidkrevende enn de andre hovedområdene, da gjerne må ofres.

For det første er dette, ut fra læreplanens intensjoner å dømme, i stor grad opp til de lærerne som kan trekke inn friluftsliv i sitt fag å planlegge godt nok sammen. For det andre er det anbefalt av flere å bruke friluftsliv som et tverrfaglig virkemiddel, selv om blant annet Dalebø (1996) hevder at dette tilsynelatende har gått i glemmeboken. Haugsjå (i Breivik og Løvmo, 1980) fremhever friluftsliv som et enestående fagområde når det er snakk om muligheter for integrering med andre fag, og Andreassen (2001) hevder at et godt samarbeid med andre fag og lærere på skolen kan bidra til en fyldigere dekning av målene i undervisningen. Tverrfaglige prosjekter vil med andre ord kunne by på store undervisningsmuligheter, dersom lærerne og skoleledelse er tilstrekkelig interessert og evner å legge ned tid og ressurser for den slags planlegging.

4.3 Har andre faktorer betydning for nedprioritering av friluftslivsundervisning?

I de forrige punkt har jeg belyst informantenes kompetanse, erfaring og interesse som rammefaktor for gjennomføring av undervisning på hovedområdet friluftsliv. I tillegg har jeg belyst informantenes definisjon av friluftsliv, og dessuten deres kjennskap om læreplan og kompetansemål i friluftsliv. I en rekke av uttalelsene har informantene nevnt rammefaktorer som de selv opplever som begrensende, utover det som har med personlig utgangspunkt å gjøre. Dette legitimeres også i St.meld. 39 (2000-2001) som peker på at det knyttes en del utfordringer til gjennomføring av friluftslivsundervisning med tanke på skolens beliggenhet, tilgang til naturområder og skolens økonomiske situasjon. Manglende kunnskap, evner og motivasjon for gjennomføring av denne type undervisning fremstår også som et hinder, og det bør derfor satses på utvikling av veiledningsmateriell og utdanningstilbud som kan bidra til at lærerne står bedre rustet til denne type undervisning. Noen av de nevnte momentene blir poengtert av flere informanter i min studie, men mangel på tid og fagets omfang blir trukket fram av samtlige.

4.3.1 Tid og fagets omfang

Tid til disposisjon og kroppsøvningsfagets omfang trekkes fram av samtlige informanter i denne studien som den helt klart største og mest hemmende rammefaktoren som resulterer i manglende undervisning i friluftsliv. Dette viser seg også å gjelde for kroppsøvningslærere i ungdomsskolen (Sætre, 2005), noe som peker mot at det heller ikke her er tilstrekkelig med tid til å gjennomføre undervisning i friluftsliv – sett med lærerens øyne. Fagets omfang og tid til disposisjon vekker engasjement blant informantene når de blir spurt om hvorfor friluftsliv i kroppsøving blir nedprioritert:

Nei, fordi det bare er to timer i uken, og du får gjort veldig lite i løpet av to timer. Så det egner seg egentlig ikke til noe friluftsliv, to timer, altså. Så det er rett og slett tiden (Jens).

Nei, det er jo dette med tid selvfølgelig er viktig. Hvis det skal være friluftsliv, så må en jo ha tid til å komme seg ut, og når man først er ute, må man, på en måte, være ute et par timer, tenker jeg. Som et lite minimum (Børge).

Men vi har ikke kapasitet, nok tid til å få gjennomført det på en skikkelig måte. Det er sånn hurra, hurra... Ut i skogen og tjo og hei, og så blir det liksom lite innhold (Randi).

Her viser både Jens, Børge og Randi at kroppsøvingsfagets omfang gir begrensninger i forhold til prioritering av friluftsliv. Jens mener at med to timer til disposisjon, er friluftsliv uegnet. Børge uttrykker også at det er behov for å bruke tid både til forflytning og utendørs opphold. Randi fremhever stresset som melder seg i forbindelse med å skulle gjennomføre undervisning i friluftsliv i løpet av to timer, og at det dermed blir lite innhold i undervisningsopplegget. En annen informant med erfaring fra flere læreplaner sier følgende:

Nei, det sier seg selv. Det er minst halvparten av det det burde vært. Jeg tenker at 5 timer i uken hadde vært helt glimrende. For noen år tilbake var det jo tre timer en periode, og den ene timen er sårt savnet, absolutt. Det er klart, en 50 % økning er ganske mye, da. Altså det som er utfordring i friluftsliv er jo på en måte tiden (Lars).

Lars mener at antall timer i kroppsøving burde dobles, selv om han innser at en 50 % økning er mye å be om. Han viser til at det er fagets timeantall som er hovedproblemet. Det er viktig å presisere at antall undervisningstimer i kroppsøving i videregående skole har stått på stedet hvil siden innføringen av R-94, men at det i LK-06 regnes i hele klokketimer (56 enheter) i motsetning til R-94 som regnet med 45 minutters enheter (75 enheter). Timeantallet for kroppsøving er noe høyere i grunnskolen (Udir, 2011; Meld. St. 22, 2010-2011, Hansen, 2013).

En av informantene mener at fagets omfang grenser til det komiske, og blant flere fremhever også han helseaspektet som grunnlag for å øke antall timer i kroppsøving:

Nei, jeg synes jo det er en vits. Det er latterlig uansett om du har friluftsliv som tema eller om du har egentrening eller du har... Hva som helst innen kroppsøving. Og det er jo en vits å høre politikere prate om, eller la være å prate om, fysisk aktivitet, når den ene rapporten etter den andre, år etter år etter år, slår fast viktigheten av det, ikke sant? Nå om dagen, da, så

prater de jo veldig om dette med realfag (dårlige resultater på nasjonale prøver i Norge), ikke sant, og man skal satse på det. Men det er jo en kombinasjon, det fungerer ikke i teoretiske fag, om du ikke har en kropp som fungerer fysisk. Dette er så åpenbart og så dokumentert gjennom forskning, hvilke behov mennesket har når det gjelder fysisk aktivitet. Og man trenger for så vidt ikke å kalle det for kroppsøving, og ikke nødvendigvis friluftsliv heller. Det handler om å lage et systematisert tilbud av en eller annen art, der fysisk aktivitet er systematisert, som går utover to timer i uken. Og to timer er jo ikke to timer. Det handler at vi skal skifte og... Det er litt over en klokke i praksis. Så vi må jo le av og til hvis vi skal fordype oss i noe som helst. For det blir jo egentlig bare på papiret. Det er noen som må skjønne ett eller annet sted at det å gjøre noe i praksis, tar gjerne litt lenger tid enn å gjøre noe i teorien (Mons).

Mons mener her at timeantallet i kroppsøving er en vits, og synes det samme om politikernes manglende handlekraft til tross for stadig mer omfattende forskningsgrunnlag som peker på viktigheten av å være i fysisk aktivitet. Han trekker også fram forskning som peker mot at fysisk aktivitet gir bedre teoretiske skoleprestasjoner, og at det ikke nytter bare å fokusere på resultater ved nasjonale prøver. Mons påpeker dessuten at det som på papiret er to timer kroppsøving, i praksis utgjør litt over klokke om man regner med tid i garderoben før og etter undervisning. Dette mener han også burde være åpenlyst for dem som bestemmer innholdet i læreplanen og fagenes omfang.

Singh, Uijtdewilligen, Twisk, Mechelen og Chinapaw (2012) hevder at på tross av skolens mulighet til å tilrettelegge for fysisk aktivitet, ser det ut til at økt fokus på bedre resultater i teoretiske fag stjeler av tiden hvor elevene skal/ kan være fysisk aktive. I Meld. St. 16 (2010-2011) pekes også på at det er i både barnas og samfunnets interesse at man gjennom skoler og barnehager bidrar til at barn og unge får en sunn fysisk og psykisk utvikling. Det hevdes videre at gode læringsmiljøer bidrar til gode skoleprestasjoner og sosial kompetanse, noe som igjen virker positivt inn på elevenes helse (Meld. St. 16, 2010-2011). Med utgangspunkt i dette mener Breivik og Sand (2011) at finansiering og fordeling av ulike anleggstyper som passer idrettens profil, i liten grad harmonerer med befolkningens aktivitetsvaner hvor bruk av naturen fremheves tydelig.

St.meld. 39 (2000-2001) understreker at for å legge best mulig til rette for en økt satsing på friluftsliv i ungdomsskole og videregående skole, må en vurdere å øke antallet kroppsøvingstimer ettersom antallet per i dag er svært lavt både i grunnskole og i

videregående skole. Dalebø (1996) viser også til at for begrenset med undervisningstid er benyttet som en massiv begrunnelse for manglende undervisning i friluftsliv ved allmennfaglig studieretning. Samtlige informanter mener her at læreplanen er for ambisiøs i forhold til den tiden som er til disposisjon. Alme (2013) peker på at friluftsliv er et emne som krever mye tid, og at det med bare to timer kroppsøvingsundervisning i uken dessverre blir lett å prioritere ned friluftsliv i konkurransen med hovedområdene *Idrettsaktivitet og Trening og livsstil*.

Blant annet mangel på tid fremstår også i Andreassens (2001) studie som begrensende faktorer for gjennomføring av undervisning i friluftsliv, og informantene i Jonskås (2009) sin studie påpeker tydelig at det hadde vært behov for flere undervisningstimer i kroppsøving per år. Det fremheves her at flere timer per økt hadde vært fordelaktig for elevenes undervisningsutbytte. Lyngstad et al. (2011) foreslo ved revidering av LK-06 endringer i kompetansemålene som omhandler friluftsliv i sin rapport. Her ble blant annet kroppsøvingsfagets tidsramme vektlagt, og ble ansett å gjøre det vanskelig å bygge kompetansen som tidligere var nevnt i kompetansemålene.

Et tydelig behov for mer tid til både planlegging, gjennomføring og etterarbeid i forbindelse med friluftslivsundervisning har altså gjort seg gjeldende. Selv om man kan si at fysisk aktivitet og trening kan trekkes inn i kompetansemål for vg2, er det likevel mye innen friluftsliv som er mer tidkrevende enn en løpetur i skogen. Dersom vi ser behovet og mener at friluftsliv har noe å gi dagens ungdom, må vi være villig til å ta konsekvensene av dette i skolesammenheng (Haugsjå i Breivik og Løvmo, 1980). Bredere tidsrammer kan være et virkemiddel som kan gi økt friluftslivsinteresse blant elevene. Således er det betimelig å stille spørsmålstegn rundt fagets omfang, og hvilke muligheter en har for å øke friluftslivsundervisningen både i kroppsøving og andre fag.

Ifølge resultatene i Jacobsen et al. (2001) sin studie er undervisning i *friluftsliv* på ungdomstrinnet mindre ivaretatt enn undervisning i *leik og idrett*, men likevel prioritert i større grad enn *dans*. Undersøkelsen peker også på en viktig trend som står helt sentralt når det gjelder friluftslivsundervisning i videregående skole, nemlig at prioritering av undervisning i friluftsliv avtar i takt med at elevene blir eldre. Prioritering av friluftslivsundervisning er med andre ord dalende fra småskoletrinnet, via mellomtrinnet, og opp til ungdomstrinnet. Undersøkelsen peker på ulike årsaker til at resultatene får et slikt utfall, men trender har klar sammenheng med manglende undervisning på hovedområdet

friluftsliv i kroppsøving i videregående skole. Det er dermed også nødvendig (som Lyngstad et al. 2011 også påpeker) å se nærmere på tiden som er til rådighet i kroppsøvingsfaget i videregående opplæring, om ikke bare for friluftslivsbitens del, men også for å ivareta elevenes mulighet til fysisk aktivitet, rekreasjon og kroppslig utfoldelse.

Enkelte av lærerne tar også til orde for hva som bør gjøres for å kunne imøtekomme de utfordringer som begrenset antall undervisningstimer i kroppsøving gir. Flere av informantene mener dette er et ansvar som bør ligge hos sentrale myndigheter, og at det må skje en oppjustering i timeantall på dette nivået, før man kan regne med at det skjer noe i skolen. En informant uttrykker også frustrasjon ved at det kommer nye og reviderte kompetansemål, uten at det blir lagt opp til mer rom for fleksibilitet i skolehverdagen:

Nei, altså jeg tror det må komme noe fra sentralt hold, skal det bli en endring her. For jeg tror det kommer til å fortsette å være akkurat slik som det er i praksis, hvis fagets timetall holder seg. Og de kan sette opp så mange kompetansemål som de bare vil, men når man ikke har tid eller fleksibilitet i hverdagen knyttet til at du kan gjøre det tverrfaglig, så vil vi være der vi er i dag (Mons).

Mons trekker frem sentrale myndigheter som han mener må ta grep før det kan forventes endringer i skolen, og mener videre at forholdene og prioritering i undervisningen forblir den samme om timetallet i kroppsøvingsfaget blir stående uendret. Han etterlyser dessuten større tidsmessig handlingsrom i forbindelse med tverrfaglige opplegg, noe som per i dag er begrenset. Jeg vil nok en gang trekke fram at kompetansemålene, slik de er formulert etter revidert plan, framstår som svar på den kritikk som tidligere er kommet fra kroppsøvingslærere. Deriblant kom det tydelig kritikk og negative tilbakemeldinger i forbindelse med å skulle benytte naturen som matkilde (kompetansemål for vg1). Mange skoler anså det som nærmest umulig å imøtekomme dette kompetansemålet som følge av sin beliggenhet, og blant annet fem av seks informanter i Bomo (2008) sin studie følte at de ikke klarte å følge opp læreplanen her. Dette er det gjort noe med fra sentralt hold, etter revideringsforslag (Lyngstad et al., 2011), og er nå formulert slik at hver enkelt skole i større grad kan tilpasse kompetansemålet etter lokale forhold. Likevel bærer enkelte uttalelser i studien fremdeles preg av at lærerne ikke er helt fornøyd. En informant sier blant annet følgende om kompetansemålene i friluftsliv:

Kanskje kompetansemålene kunne vært litt annerledes også. Så kan man nok stille spørsmål til om hvis man skulle hatt kompetansemål direkte i friluftsliv også. Det synes jeg også man burde tørre å diskutere. Om friluftslivet skulle vært en sånn der... Litt mer på lik linje som innsats, på en måte, at man skal få det inn i de andre kompetansemålene. Det er jo egentlig det vi gjør, da, føler jeg. Men det er jo sånn jeg opplever med noen kompetansemål at det virker som at det bare er trykket inn i kroppsøvingfaget fordi at det er en, én som har tatt del i arbeidet som synes at det må vi ha med (Børge).

Børge tar altså til orde for at kompetansemålet for friluftsliv er med i læreplanen på grunnlag av en persons mening om at dette må være med. Han ønsker også å få fram en diskusjon om friluftsliv faktisk bør utgjøre et eget hovedområde i kroppsøving, eller om det burde vært mer innbakt i de resterende kompetansemål, slik han opplever at er tilfellet i dag. Utsagnet kan jeg langt på vei si meg enig i, tatt manglende fokus, etterutdanningstilbud og praktisk veiledning fra sentralt hold i betraktning. Samtidig er kompetansemålene faktisk gjort noe med etter massiv kritikk fra skolene. Dermed kan det noen ganger se ut til at forhold som er utbedret fremdeles problematiseres for å kunne legitimere en eventuell nedprioritering av undervisning i friluftsliv. Møtevirksomhet, planlegging, erfaringsutveksling faglærere og skoler i mellom, bruk av intern kompetanse, som for øvrig flere informanter i min studie hevder at befinner seg i kollegiet, er virkemidler som i større grad læreren selv må ta ansvar for å benytte seg av.

4.3.2 Lærerens holdning til gjennomføring av friluftslivsundervisning

Det virker på meg som om informantene selv oppfatter sin egen holdning til friluftslivsundervisning som meget god, og både beliggenhet og utstyr er etter alt å dømme tilstrekkelig for å kunne imøtekomme læreplanen, også på dette hovedområdet. Likevel vil jeg påpeke at engasjementet og viljen til å yte en ekstra innsats i forbindelse med planlegging, arbeid med lokale læreplaner/ kompetansemål og kriterier for måloppnåelse, ser ut til å utebli. Selv om flere av mine informanter uttrykker at de selv føler at de har tilstrekkelig kompetanse, interesse og erfaring, synes jeg ofte resten av besvarelsene vitner om noe annet. Min oppfatning er at om interessen og kompetansen var tilstrekkelig, og at lærerne følte seg trygg nok på å gjennomføre undervisning i friluftsliv, ville også tiden brukt på dette hovedområdet økt betraktelig. I Jacobsen et al. (2001) sin studie uttaler blant annet en kvinnelig lærer ved småskoletrinnet seg om hvordan friluftslivsundervisningen skjer i praksis. Hun tviler på at innholdet i undervisningen har forandret seg så veldig på grunn av ny læreplan, men fremhever i stedet lærerens kunnskap og interesse som avgjørende faktor for hvordan dette gjennomføres. Dette gjenspeiler en utviklingstrend som absolutt er i tråd med

de funn som også er innhentet i min studie, og det er ingenting som tyder på at det er forskjell mellom grunnskole og videregående opplæring på dette området. Snarere tvert i mot. Lærerne i min studie støtter gjennom sine svar oppunder utsagnet fra den kvinnelige informant, samtidig som flere av dem også tar til orde for at egen kompetanse og interesse er god nok.

Det kjempes dessuten en evig kamp blant annet om tid og økonomi som går på sparebluss, noe som igjen resulterer i færre muligheter til å drive friluftslivsundervisning utenfor skolens umiddelbare nærhet. Skoler med beliggenhet i de store byene kan ofte se ut til å være mest rammet av nettopp dette, selv om resultatet fra min studie ikke viser noen forskjell mellom skoler på bygden og skoler i byen. De aller fleste informantene fremhever at de har tilgang på naturlige områder som kan benyttes til friluftslivsundervisning, og dem som er litt i tvil, mener jeg også har områder som er egnet. Etter min mening virker det mer som om læreren ikke følger opp egne definisjoner på friluftsliv og læreplanens føringer, og i stedet problematiserer denne type undervisning i større grad enn det som er nødvendig.

Dalebø (1996) stiller spørsmål om hva det er som gjør at reformer (i dette tilfellet R-94) ofte ikke fører til reelle endringer, og mener det er flere grunner til dette. Blant annet er innføring av en ny standard, altså en mer eller mindre kompleks endring av det som har vært, avhengig av at de som i praksis skal gjøre endringene er villig til å gjennomføre ekstraarbeidet som skal til. En annen grunn, som også er belyst over, kan være at de involverte ikke føler seg tilstrekkelig kompetent til å gjennomføre endringer, og mangler ideer til hvordan det eventuelt skal gjøres. Her vil jeg igjen trekke fram fraværet av veiledning på friluftslivsundervisning fra sentralt hold. Praktiske eksempler som her er gitt, fokuserer på friluftsliv i grunnskolen, og dermed etter de kompetansemål som er satt for de aktuelle trinn her. Dermed står læreren på bar bakke når det gjelder hjelp fra dem som har utformet læreplanen og føringer for hva som skal inngå i undervisningen, og læreren må enten ta utgangspunkt i egen kompetanse og erfaring, eller aktivt hente dette fra andre (kolleger, ledelse, lokale organisasjoner etc.). På den måten er det sannsynlig at holdningen blir negativ til denne type undervisning, og at det føles mer eller mindre meningsløst når det heller ikke prioriteres fra sentrale myndigheter.

Dalebø (1996) peker på at en tredje potensiell grunn til at lærere ikke følger opp de endringer som innføring av en ny læreplan krever, er at de anser det som umulig å innfri de mål som er definert her. Dalin (1994) hevder i denne sammenheng at mange reformer er for dårlig planlagt, og at de ikke bygger på erfaring rundt skoleutvikling. Han mener klart og tydelig om innføring av en reform at ”...*det er lett å komme i gang, det er vanskeligere å fortsette og det*

krever en god strategi for å fullføre” (Dalin, 1994, s. 249). Dette understreker på mange måter også hvilket ansvar som ligger hos skoleledelse og læreren som faktisk skal sette dette ut i livet – og opprettholde arbeidet.

4.3.3 Informantenes definisjon av begrepet friluftsliv

I sitt arbeid med gjennomgang av de ulike læreplaner i grunnskolen fra og med N39 og fram til L-97, finner Haslestad (2000) nesten ingen gode definisjoner eller klare avgrensninger av begrepet friluftsliv. Han mener at det er først med mønsterplanene (M74 og M87) at friluftslivet ble viet en mer sentral plass i grunnskolens læreplaner, uten at en tydelig definisjon medfølger. Dalebø (1996) belyser også problematikken rundt at det ikke eksisterer noen fast definisjon av friluftsliv i læreplanen for kroppsøving i R-94, og at det igjen legger ansvaret på hver enkelt lærer å skulle definere innholdet i sin friluftslivsundervisning.

Samtlige informanter i min studie er blitt spurt om å definere friluftslivsbegrepet ut i fra egen forståelse, og selv om det er tydelige likhetstrekk blant informantenes definisjoner, skiller også noen seg ut med egne syn på hva som egentlig kan betegnes som friluftsliv. Grunnen til at informantene er spurt om dette, er for å kunne ta stilling til om for vide eller for snevre definisjoner kan medvirke til nedprioritering av friluftslivsundervisning. En av informantene definerer friluftsliv på følgende måte:

Friluftsliv i mitt hode er å oppleve og å være i naturen. Ikke nødvendigvis at man må gå ti mil eller å sove i snøhule eller noe sånt, men det er på en måte å oppleve kanskje både... Jeg er veldig opptatt av alle årstidene. Oppleve naturen både på sommer, vinter, høst og vår. Og på en måte hvilke muligheter den naturen vi bor midt i her på (skolens navn). Bruke helselagene sine poster rundt omkring bare for å oppleve det å være i naturen. Glemme pulsklokke, glemme intervaller, altså alle de tingene man stresser veldig mot, da, men bare det å nyte og benytte naturen, tenker jeg er friluftsliv. Og det handler om opplevelsen av å være der. Du bare går og er, på en måte. I motsetning til mange andre aktiviteter som er veldig tidsbestemt og styrt av noen, så mener jeg at friluftsliv må være veldig uti fra din egen tanke om hvor man er hen og hva akkurat jeg gjør når jeg er der. Sånn tenker jeg er friluftsliv (Lars).

Lars presiserer her at det er selve oppholdet i naturen uten stress og prestasjonsjag, og gjerne til ulike årstider, som er det essensielle ved friluftsliv. Han presiserer også at man i naturen bare skal nyte opplevelsen og være til stedet der og da, og at fysiske krav og avstander ikke er vesentlig. En annen informant tar i sin definisjon også til orde for at det ikke er så viktig hvor langt man drar eller hva man gjør, så lenge man er ute:

Definerer det som å være ute i naturen. Og da handler det ikke om nøyaktig aktivitet, og det handler for min del bare om å være ute. Om man går ti meter bak huset og sitter i skogen og koser seg med småungene, eller om man drar en km inn for å brenne bål, går langs en grusvei eller om man drar på Hardangervidda... Alt er liksom friluftsliv. Det handler bare om å være ute, uansett vær, da. Det er sånn som jeg føler det. Oppleve naturen og været, kjenne litt på kroppen uansett vær (Børge).

Børge føyer seg altså inn i rekken av dem som mener avstander i friluftsliv er uvesentlig, og trekker i stedet fram naturopplevelsen og det å kjenne været på kroppen. Det virker altså til å gå igjen i informantenes definisjoner at friluftsliv er forbundet med det å være ute, i tilknytning til naturen og at friluftslivet skal foregå med enkle midler/ enkelt utstyr. Det ser ikke ut til å spille noen rolle hvor langt hjemmefra man er, eller hvilket utstyr man har, men at friluftslivet tvert i mot er basert på et liv i pakt med naturen og på dens premisser. Dahle (2007) peker i den sammenheng på at friluftsliv først og fremst handler om følelsen av glede ved å være i naturen, alene eller sammen med andre, det å erfare glede og harmoni med naturlige omgivelser og gjøre noe meningsfullt. I tillegg snakker åtte av informanter om bålet som samlingspunkt og dets sosiale verdi. Det å lære elevene å fyre bål, grille på bål og det sosiale rundt bålet går igjen nærmest som et eget symbol på friluftslivet blant lærerne.

Kongsrud (2004) hevder at det enkle friluftslivet kan utgjøre en arena for formidling av verdier som ungdommen har behov for, da kanskje spesielt med tanke på ro, lavt tempo og menneskelighet. Den friluftspolitikken som føres i dag fremhever også det enkle friluftslivet i harmoni med naturen. Friluftslivets verdi, både som helsefremmende faktor og med tanke på miljøvern, er også sterkt poengtert (St.meld. nr. 39, 2000-2001).

Etter informantenes uttalelser å dømme er det flere ting som preger kroppsøvingslæreres definisjoner av friluftsliv. Det at blant annet Lars fremhever fraværet av konkurranse og prestasjonsjag med pulsklokken, er i tråd med den offisielle definisjonen som er nedfelt i St. meld. 39 (2000-2001) og som understreker at friluftsliv ikke skal være preget av konkurranse eller motoriserte fritidsaktiviteter. Læreplanen legger for øvrig til rette for at trening og fysisk aktivitet skal knyttes opp mot friluftslivsundervisning, uten at dette nødvendigvis medfører omfattende konkurransevirkosomhet. Alme (2013) påpeker nettopp læreplanens begrensede definisjon av friluftsliv og stiller spørsmål om den frie luften i parken er av samme kvalitet som den frie luften i skogen, en problemstilling også Breivik (1979) retter lys mot.

Friluftsliv er et begrep som høster ulike definisjoner alt etter hvem, når og i hvilken kontekst man spør (Dalebø, 1996; Naustdal, 2012). Begrepet friluftsliv kan settes inn i en rekke forskjellige perspektiver, og er således et relativt (Mikkelsen, 2013), dynamisk og kompleks begrep (Alme, 2013). Dalebø (1996) viser til at kanskje nettopp variasjonen i hva den enkelte ligger i ordet friluftsliv gjør begrepet vanskelig å definere konkret nok.

Flere av informantene svarer videre ivrig på spørsmål rundt hva som er viktig i forbindelse med undervisning i friluftsliv, noe som også gir en pekepinn på hva lærerne legger i friluftslivsbegrepet i skolesammenheng. En av informantene svarer følgende på spørsmål om hva han mener er det viktigste å lære sine elever i friluftsliv:

Gleden med å være ute med andre. Lære seg å bare ta det litt som det kommer når man er ute, uansett vær, da, på en måte. Og ta vare på hverandre. Gleden av å... Gleden av å se en utsikt sammen (Børge).

Børge trekker her fram det sosiale aspektet, og at ikke alt nødvendigvis trenger å være så planlagt når man er på tur. Han fremhever dessuten det å ta vare på hverandre og å nyte naturopplevelser sammen med hverandre. Flere informanter er også tydelig opptatt av den gode opplevelsen:

Jeg tror jeg ville vektlagt en god opplevelse for elevene, og legge det opp på en sånn måte at alle kan mestre. Og da må man legge opp til en sånn lavterskel, type aktivitet, som ikke krever, eller som gjør at de som er mindre fysisk aktiv, mindre spreke ikke blir veldig langt bak. For eksempel det å være i kano eller på vann, sånne ting som vi alle, at alle ligger på samme nivå, da. At alle opplever at de får det til. Og så tenker jeg at hvis man får til å gjøre noe som de fleste elevene i utgangspunktet ikke gjør. At man klarer å ta dem med ut på noe som de gjør mindre av (Cecilie).

Cecilie er av dem som trekker fram opplevelsen og elevenes behov for mestring. Hun er tydelig på at alle bør ha likt utgangspunkt, og at undervisningen bør legges opp på lavterskelnivå også for dem som ikke er i topp fysisk form. Mestringsfølelsen kan ifølge henne oppnås ved å gjøre aktiviteter som ingen er vant med, og hvor alle stiller tilnærmet likt. En annen informant mener at det ofte kan være lettere å fjerne de fysiske forskjellene ute:

Alt er jo mye lettere ute. Det synes jeg. Og så synes jeg når man først opplever å mestre, da, og har gått på en topp... Altså det lille vi gjør, da går vi opp på en topp. Hvis du da er veldig,

veldig svak, om du da skal gå fire hundre meter, så har du besteget noe. Og da blir det jo VELDIG gøy. Altså det blir jo veldig synlig. Og da er du jo akkurat lik som de veldig gode. Ja. Det føles bedre kanskje å ha mestret noe i friluftsliv, enn å mestre noe i gymsalen (Ellen).

På lik linje med Cecilie poengterer også Ellen her hvor viktig det er at elevene opplever mestring og at man får stille med likt utgangspunkt som de andre elevene. Hun mener også at alt er lettere ute, og at det for enkelte elever kan føles bedre å mestre noe ute, enn å mestre i gymsalen. Naturen og friluftslivet *kan* på den måten for *noen* av elevene være nettopp den arenaen som trengs både for å oppleve mestring og for å vise til andre ferdigheter og kompetanse enn den som senterer seg rundt kroppsbeherskelse og ballbehandling.

At friluftsliv i skolen kan ha positive effekter i elevenes sosialisering prosess trekkes også fram av Jakobsen (2007), og Lauritzen (2010) viser til at friluftsliv kan oppleves som en arena som utfordrer elevene til samarbeid og der de utvikler en positiv gjensidig avhengighet for hverandre. Insen (2005) trekker også fram at de unges sosialisering er viktig, ikke minst i forbindelse med trening av sosiale ferdigheter. Lillejord, Manger og Nordahl (2010) hevder at det er sammenheng mellom sosial og skolefaglig kompetanse, noe som kan tale for at friluftsliv som sosialiseringarena kan medføre positive ringvirkninger også i forbindelse med teoretisk klasseromsundervisning.

Bentsen et al. (2009) viser til flere studier som fremhever at undervisning i naturen kan ha vesentlig betydning for elevenes helse, læring og trivsel i skolesammenheng. Kongsrud (2004) trekker videre fram at en ofte drar på tur sammen med andre, og at samarbeid og samhold er en viktig faktor for en god opplevelse. I Naustdals (2012) undersøkelse kom det fram blant elevene at de satt igjen med et inntrykk av å lære minst like mye om hverandre i turfølgert som de lærte om naturen og omgivelsene. Læring blir her trukket fram som sosialt fenomen i denne sammenheng, og elevene opplever godt samhold, gode vennskap og mulighet for å lære av hverandre som viktige momenter for læringsutbytte i friluftslivsundervisning.

I en oppsummering rundt lærernes definisjoner av begrepet friluftsliv, vil jeg si at det eksisterer store variasjoner. Noen fokuserer på fysisk aktivitet i forbindelse med opphold i naturen, dels med støtte fra en noe tvetydig generell del i læreplanen, mens andre trekker fram fred, ro og det sosiale aspektet ved friluftsliv. Dette er også delvis forankret i læreplanen. Konkurransespektet ser for flere ut til å være en naturlig og foretrukket del av

friluftslivsundervisningen, og mange av informantene fremmer i den forbindelse orientering som naturlig del av friluftsliv i skolesammenheng. Felles for dem alle er synet på at friluftsliv bør foregå utendørs og i naturlige omgivelser. Ved å trekke fram informantenes definisjoner på friluftslivsbegrepet, ønsker jeg å få fram hvor ulikt dette kan tolkes, og at undervisningen dermed kan ha store variasjoner fra skole til skole. At det også i læreplanen mangler en tydelig definisjon på friluftsliv, gir i mine øyne også et tvetydig signal om hvordan denne type friluftsliv skal gjennomføres.

4.3.4 Utstyr og bekledning

En av rammefaktorene som også er omtalt mye av mine informanter, er utstyr og bekledning. De fleste informanter peker på at mangel på dette bidrar til at de ikke legger opp til mer friluftsliv enn det som er tilfellet per dags dato. Når det gjelder utstyr vil jeg på mange måter driste meg til å si at dette står i kontrast både med offentlige definisjoner og med de uttalelser lærerne har om friluftsliv som det enkle livet i naturen. En av informantene fremhever det enkle friluftslivet og poengterer at det ikke bør stilles høye krav til utstyr:

Har alltid ment at friluftsliv i skolen skal være friluftsliv med enkle midler, som man ofte prater om. At det skal være noe alle kan få gjennomføre, selv med joggesko. Og man kan gjøre mye med joggesko. Man tåler å bli våt på bena i løpet av en dag. Og gå over en bekk, da, det tåler man. Så jeg mener at man bør tenke i de baner, da (Børge).

Børge eksemplifiserer her hvordan enkelt utstyr ikke nødvendigvis trenger å være noen hindring for gjennomføring av friluftslivsundervisning. Han vil også ha frem at man tåler å bli våt på bena og at dette ikke bør være en hemmende faktor. For øvrig vil jeg presisere at dette avhenger litt av hvilke årstider man er ute i, og at tilstrekkelig bekledning kan utgjøre store forskjeller i forhold til en god og en dårlig opplevelse for elevene. Mangel på utstyr, sammen med fagets omfang, oppgis også som grunn til manglende friluftslivsundervisning i Dalebø (1996) sin studie, men fremstår kanskje som mindre nødvendig i forhold til læreplanens krav om enkelt friluftsliv i nærmiljøet (Dalebø, 1996). Formålet med friluftsliv er dessuten å inspirere og motivere til sunn livsstil, og bør etter min mening dermed være tilpasset et nivå som er overkommelig for samtlige elever – i hvert fall i startfasen. Dalebø (1996) mener at utstyrsbarrierer ikke kan tillates å utgjøre et hovedproblem i forbindelse med undervisning i friluftsliv, dersom skolene har gjennomgått læreplanens intensjoner med dette hovedområdet.

Når det derimot blir snakk om elevenes bekledning som del av utstyrsbehovet, har jeg som sagt større forståelse for at dette kan utgjøre en avgjørende faktor når det er snakk om å skape

en god opplevelse og førstemøte med naturen i skolesammenheng. Uttrykket ”*Det finnes ikke dårlig vær, bare dårlige klær*” blir fattig når læreren står med et godt planlagt undervisningsopplegg, ovenfor en elevgruppe som ikke har regntøy, egnede sko eller varme nok klær til å delta utendørs noen timer. Etresvåg (1996) peker på at barn i dagens oppvekstgenerasjon er fremmedgjort i forhold til naturen. Manglende erfaring og kunnskap kan bidra til å skape frykt og usikkerhet i utøvelse av friluftsliv. Skolen fremstilles her som en sentral aktør som kan bidra til å bevisstgjøre elevene på holdninger, ferdigheter og kunnskaper som tilegnes i friluftsliv. Informantene i Almes (2013) studie trekker fram at det viktige med friluftsliv i skolen var å kunne lære seg viktige holdninger og verdier i friluftsliv og natur. Mange (altfor mange, i mine øyne) av mine informanter sier de blir ved skolen og har innendørs undervisning dersom det regner og været er dårlig, mye grunnet elevenes bekledding og holdning:

Det er ikke mange som er vant med å være ute. Så de har nok ikke skotøy eller gode nok klær, da, til å kunne eventuelt være ute. Hvis de hadde hatt gode klær, så er det mange som ikke tar det med seg likevel. Det opplever jeg bare med vanlig undervisning også, bare det å være på grusbanen utenfor skolen. Når vi skal ut å løpe, så sier jeg: Ja, ta med dere litt gode klær. Det er meldt regn i morgen. Og så likevel så kommer de i shorts og t-skjorte. Så hvis man da skal ha friluftsliv, så kreves det på en måte enda lenger arbeid med elevene for å virkelig skjønne bare det med klær (Børge).

Børge får tydelig fram at elevene ofte ikke er vant med å være ute, og at bekledding i form av sko og klær ikke er tilstrekkelig. Han påpeker også at de som faktisk har utstyr ikke viser tilstrekkelig interesse til å faktisk ta det med seg når de får beskjed om det. Elevene må ifølge Børge læres opp og skjønne hvorfor riktig bekledding og utstyr spiller en rolle i friluftslivssammenheng. Her mener jeg man må stoppe opp og ta stilling til hva elevene skal lære. Det nytter ikke bare å dra ut på tur uten at elevene har kunnskap om det helt grunnleggende ved å utendørs opphold. Som for eksempel riktig bekledding. Det å kle seg mot vind og vær, ta på seg varme klær når man er i ro, og lette på bekledding når man er i aktivitet eller under forflytning. Flere av informantene trekker frem nettopp det å kjenne på været når det er snakk om hva som er viktig å lære elevene gjennom undervisning i friluftsliv:

Det handler bare om å være ute, uansett vær, da. Det er sånn som jeg føler det. Oppleve naturen og været, kjenne litt på kroppen uansett vær (Børge).

Børge får fram at friluftsliv handler om å være ute uansett vær, og at elevene får kjenne dette på kroppen. Likevel har syv av ti informanter i studien en oppfatning av at friluftsliv er noe man i skolesammenheng kun bedriver før høstferien og etter påskeferien. En av informantene uttrykker det slik:

Men det blir bare på høst og vår. Vi har ikke brukt hverken snøhule eller telt på vinterstid. Jeg føler meg litt utrygg der, da. Jeg kan nå innrømme det til deg, da. I forhold til hvis noe skal skje, for jeg er stort sett alene (Randi).

Randi sier at det ikke legges opp til vinterfriluftsliv. Hun begrunner dette med at hun ikke føler seg trygg nok ettersom hun som oftest er alene ved slike tilfeller, og er redd noe skal skje når hun er på utflukt med elevene. Jeg har stor forståelse for denne utryggheten, og at ressurser ofte ikke strekker til i forhold til å kunne sette inn flere lærere til undervisning i friluftsliv. Generell del av læreplanen (både R-94 og LK-06) fremhever for øvrig friluftslivet både i ukjent terreng og til ulike årstider:

Samtidig må opplæringen fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet, over å leve i et vakkert land, over landskapets linjer og årstidenes veksling. Og den bør vekke ydmykheten over det uforklarlige, gleden over friluftsliv, nøre hugen til å ferdes utenfor oppstukne veier og i ukjent terreng (Udir, 2006c; KUF, 1994).

Det er nok vår, sommer og høst som utgjør det tidsrommet på året hvor naturen benyttes aller mest her til lands. Vinterfriluftslivet krever ofte noe mer erfaring, litt mer utstyr og kunnskap (om sikkerhet, bekledning, skader og værforhold), og det er ofte skientusiastene, toppturfolk og de spesielt interesserte som benytter vinterfriluftslivet fullt ut. Men nok en gang blir definisjonsspørsmålet berørt.

På lik linje som i min studie, svarer informantene i Jonskås (2009) sin undersøkelse at de dekker friluftsbiten i kroppsøving med en aktivitetsdag i starten av året eller på våren. Dalebø (1996) viser dessuten i sin studie at det ikke er noen av de fire videregående skoler hun har undersøkt som underviser i friluftsliv mer enn to aktivitetsdager i året, noe som er en tydelig indikator på hvor stor plass friluftsliv får i løpet av et skoleår. Og selv om det sosiale aspektet kan trekkes frem som en verdi, bør man fremme undervisning knyttet opp mot kompetansemålene når først slike anledninger byr seg. Helt naturlig vil det her være å legge inn undervisning om blant annet nødvendig bekledning og utstyr, og da med medvirkning fra elevenes side. Skidager er ofte for mange elever forbundet med barrierer når det gjelder

tilgang på nødvendig skiutstyr, både til bakkekjøring og til langrennsløypene. Det sosiale vil, i mine øyne, være en naturlig del av det å løse utfordringene sammen på tur uansett – om det er å planlegge, gjennomføre og evaluere sammen, eller om det er å benytte ulike naturomgivelser til friluftsliv med lokal forankring og fokus på rekreasjon sammen. Aktivitetsdagene blir altså bare ”koseturer” uten forankring i læreplanens kompetansemål på hovedområdet friluftsliv, selv om det ved flere skoler er bestemt at slike dager dekker undervisning i friluftsliv.

4.3.5 Vurdering i friluftsliv

Syv av ti informanter påpeker at de finner det problematisk å vurdere sine elever i friluftsliv. De knytter dette opp mot stadig tydeligere krav om dokumentert vurdering, og at innsats nå også skal være en del av vurderingsgrunnlaget. Det stilles spørsmål ved hvordan innsats skal vurderes i friluftsliv, og det er flere av informantene som selv mener vurdering i friluftsliv ikke er riktig. To av informantene uttrykker seg slik i forbindelse med vurdering i friluftsliv:

Friluftsliv er vanskelig. Jeg synes det er vanskeligere å vurdere, sette en karakter på. Så er jo innsatsen en del av faget nå da, så den kunne jo en jo trukket bedre inn selvfølgelig. Friluftsliv for meg er jo å... Det handler ikke om vurdering altså. Men lover og regler om vurdering er en begrensende faktor. Det å vurdere folk ute på tur synes jeg er utrolig synd (Børge).

Det blir litt mer sånn rundere vurdering i friluftsliv. I idrettsaktivitet har du jo ulike momenter, ikke sant. Du har lay-up i basketball, du har... ja... Jeg synes egentlig ikke noe om å vurdere i friluftsliv fordi jeg synes det er vanskelig selv. Og så gir jeg liksom elevene en tallkarakter på hvordan de oppholder seg i naturen. Det synes jeg er problematisk. Det skulle vært bestått/ ikke bestått (Jens).

Børge sier her at det er vanskelig å sette en karakter på elevene i friluftsliv, og at friluftsliv ikke for ham handler om vurdering. Likevel trekker han frem at lover og regler gjør kravene til vurdering tydelig, noe som kan føre til at aktivitet hvor elevene skal prestere blir foretrukket fremfor friluftsliv. Jens følger også opp med at det blir en mer rund vurdering i friluftsliv, og at det ikke blir konkret nok hva som skal vurderes. Han synes ikke selv noe om å vurdere i friluftsliv fordi det er vanskelig, og stiller dessuten spørsmålstegn ved det å skulle gi en tallkarakter på hvordan elevene oppholder seg i naturen. Jens mener elevene burde vært vurdert til bestått eller ikke bestått i friluftsliv.

Lillejord et al. (2010) påpeker at lærerens undervisnings – og vurderingspraksis har stor innvirkning både på elevenes trivsel og læringsutbytte på skolen, noe som gjør lærerrollen til en avgjørende faktor for hver enkelt elevs skolehverdag. Som på andre områder, vil det også her være store variasjoner fra lærer til lærer, og fra skole til skole. For mange elever vil friluftsliv og aktivitet i naturen være en nødvendig arena til å vise ferdigheter, kunnskaper og innsats i form av samarbeid, ønske om mestring og ferdighetsutvikling. Det at innsats er tatt inn som grunnlag for vurdering i kroppsøvfingsfaget etter revidert læreplan (Udir, 2011), kan etter min mening både åpne og stenge dører for friluftslivsundervisning. Aadland et al. (2009) belyser dessuten problemstillingen rundt den tradisjonelle tilnærming til friluftslivet, preget av oppdagelse, spenning og undring, som nå knyttes sterkere opp mot kompetansemål og vurdering av ferdigheter. Lars er av de ytterst få i min studie som ikke synes det er vanskelig å vurdere elevene i friluftslivsundervisning:

Jeg mener at man til en viss grad må drive vurdering uansett hva man gjør, men hvis du tenker på hva det er vi vurderer, så tenker jeg at det finnes helt klart ferdighetsmål du kan si finnes i friluftsliv. Det med å laget et bål. Alle skal lage seg et bål, man kan godt si at det skal være sporløst. Lage bålet, og etterpå bålet er slukket, så skal det ikke synes at det har vært noe bål der. Det er jo en litt vanskelig oppgave. Kan for eksempel vise prinsipp for oppakking. Være en hyggelig turkamerat. Være ekstra hjelpsomme. Er det noen som synes det er litt tungt nå, da bærer jeg sekken din en liten stund så du får det litt bedre. Så jeg tenker at «ingen grenser» (tv-program) kanskje burde vært pensum på friluftsbiten når det gjelder opptreden på tur, det med å hjelpe hverandre. Så jeg synes ikke det er vanskelig å vurdere, men det er klart det er noe mer utfordrende (Lars).

Lars hevder her at man til en viss grad må drive med vurdering uansett hva innholdet i undervisningen er, og eksemplifiserer ulike ferdighetsmål som kan knyttes opp mot friluftsliv. Han synes ikke det er vanskelig å vurdere, men mener at målene for turen må være konkretiserte og tydelig for elevene. Han fremhever opptreden og samarbeidsevne som en konkret ferdighet hos elevene, og trekker frem tv - programmet *Ingen grenser* som potensielt pensum i den forbindelse. En annen informant uttrykker problematikken med vurdering slik:

Man må ha et vurderingsgrunnlag på eleven. Å gjøre sitt beste for å ha det, da. Og da føler jeg jo at konkret undervisning lettere fører til en vurdering som på en måte er lettere for eleven å forstå. Så derfor føler jeg at når jeg skal vurdere dem, så må det være konkrete undervisningsopplegg, og som er litt vanskelig med friluftsliv, fordi at når jeg er i en hall eller

på grusbanen utenfor, så har jeg alle elevene foran meg. Med en gang vi drar ut på tur, så strekker elevene seg over en større linje, så man får jo ikke sett alle. Så det gjør det også vanskelig å vurdere. Man må ha det klart på papiret, hvordan vurderingen har vært (Børge).

Børge trekker her fram utfordringen rundt det å skulle vurdere store elevgrupper samtidig, og påpeker at dette er enklere dersom man har hele gruppen samlet foran seg. Han viser til kravet om tilstrekkelig vurderingsgrunnlag, og mener dette blir vanskeligere i forbindelse med friluftslivsundervisning ettersom elevene da er mer spredt.

Jonskås (2009) understreker at læreren er avhengig av å innhente informasjon som danner vurderingsgrunnlaget for sine elever, noe jeg vil påpeke at også gjelder i kroppsøvingfaget og derunder friluftsliv. Vurderingsproblematikken rundt store elevgruppen som poengteres av Børge, kan ifølge Dalebø (1996) spille inn i forhold til prioritering av friluftsliv. Jonskås (2009) har videre funnet at en stor likhet mellom lærerne i sin studie om vurdering i kroppsøving, er at ingen maktet å gjennomføre undervisning på hovedområdet friluftsliv og har dermed for svakt grunnlag for å vurdere elevenes kompetanse på dette området.

Kroppsøvingfaget har vært gjenstand for diskusjon spesielt i forhold til vurderingspraksis og vurderingsbestemmelser i læreplanen for faget. Blant annet knyttes det spørsmål til hvorvidt elevens forutsetninger skal virke inn på vurderingsgrunnlaget av elevens kompetanse, og hvor mye resultater på ulike prestasjonstester skal telle. Tilbakemeldinger kan peke i retning mot at kroppsøvingfaget er i ferd med å utvikle en kultur for måling og testing som virker å være et hinder for det som er formålet med faget (Meld. St. 22, 2010-2011). Mine funn tilsier at flere lærere fokuserer på at det i kroppsøving skal være mest mulig fysisk aktivitet blant elevene, og at friluftsliv kan inneholde for lite av dette. Funn som dette er i samsvar med Dalebø (1996) sin studie, som også indikerer at enkelte lærere fokuserer på dette. I et stillesittende samfunn ser jeg behovet for fysisk aktivitet. For øvrig er det i mine øyne ikke på den måten man lærer elevene om lokale friluftstradisjoner, pakke ryggsekk eller nyte gleden og roen med å være i pakt med naturen.

Jeg synes i denne forbindelse at det melder seg et sterkt behov for å bruke tid til å utarbeide kriterier for måloppnåelse også for hovedområdet friluftsliv. Som tidligere nevnt er dette først og fremst læreren, eventuelt i samarbeid med sitt fagmiljø og ledelse, sitt ansvar å utforme, planlegge og deretter gjennomføre undervisningen. Naustdal (2012) peker imidlertid på at det med friluftslivets egenart kan være vanskelig å formulere tydelige vurderingskriterier, og at dette også er noe som kan ha store variasjoner skolene i mellom. Det blir også nevnt at

dersom læreren har et ambivalent forhold til det å sette karakter i friluftsliv, noe mange av mine informanter virker til å være eksempler på, vil dette igjen svekke vurdering av hver enkelt elev i friluftsliv. Naustdal (2012) hevder i den forbindelse at lærere som verdsetter friluftslivets egenart og naturopplevelser, vil muligens ha problemer med å sette karakter på elevenes utvikling av ferdigheter.

4.3.6 Elevmedvirkning

St.meld. 39 (2000-2001) er en sentral kilde som poengterer viktigheten av engasjerte og kompetente lærere, noe som også vil være gjeldende for undervisning i friluftsliv. Mytting og Bischoff (2008) trekker frem en veileders rolle i friluftsliv, som jo læreren skal være, med god erfaring og kunnskap, og som dessuten skal fungere som motivator når det gjelder undring, glød og engasjement (Mytting og Bischoff, 2008). Syv av ti informanter nevner imidlertid elevenes holdning og interesse for friluftsliv som en tydelig medvirkende faktor til at undervisning på dette feltet prioriteres ned:

Det er litt sånn generelt en laber holdning til å være ute (Cecilie).

Vi har ikke sånne elever i dag, som dem som var da. Altså da brukte vi egentlig området mye mer enn det som er i dag. For i dag vil ungene, eller ungdommene, vil være inne i en hall, dem vil være på en fotballbane (Linda).

Både Cecilie og Linda hevder at holdningen og interessen blant elevene ikke er god, og at dette påvirker lærerens prioritering av friluftslivsundervisning. Linda mener også at det er store forskjeller på interessen blant elevene i dag og tidligere, og viser til at elevene i dag ønsker å være inne eller på en fotballbane. Fra mitt ståsted synes jeg det er synd at elevinteressen får være medvirkende til at friluftslivsundervisning blir prioritert bort. Dette mener jeg dessuten er med på å bidra til et mer inaktivt samfunn. Jeg vil videre driste meg til å stille spørsmål om det ikke er lærerens oppgave å motivere og inspirere elevene til å få interesse for friluftsliv, og til å la dem bidra både i forberedelser og gjennomføring, som også kompetansemål på vg3 legger opp til.

Når det gjelder aktivitetsdager som er nevnt av flere informanter i det foregående, virker ikke elevene på noen måte å være delaktig hverken i planlegging, gjennomføring eller etterarbeid. Nettopp manglende elevmedvirkning, har vist seg å være gjeldende for de fleste skoler i denne studien, noe som er skuffende med tanke på hvilke positive effekter dette har for læringsutbyttet for elevene. Kongsrud (2004) mener at elevmedvirkning i planleggingsfasen

virker å være viktig ettersom det skaper ideer, forventninger og forestillinger hos den enkelte. Elevene kan samarbeide i forberedelsene og sosiale ferdigheter blir på den måten utfordret. Kongsrud peker også på at nøkkelen for å skape motivasjon hos sine elever ligger nettopp i forberedelsene, og at det i tillegg er viktig at elevene selv får prøve seg i praksis, og at læreren ikke bare snakker om hvordan ting skal utføres. Veilederen kan her både fortelle, vise (mesterlære) og forklare, men bare eleven kan gjøre det og lære selv (erfaringslæring). Et stadig tilbakevendende utgangspunkt i denne sammenheng er John Deweys ”*learning by doing*” (Dewey i Store norske leksikon, 2013). Man kan si at en læreres oppgave er grunnleggende for undervisningen, men at det er deltakelse og medvirkning fra elevenes side som er det helt essensielle. Jeg vil også nevne at elevmedvirkning er forankret i læreplanen (LK-06) gjennom prinsipper for grunnopplæringen (Udir, 2006a).

Mikkelsens (2013) studie indikerer at elever kan erfare å bli passive deltakere og lite engasjerte, når det gis liten anledning til medbestemmelse under planlegging eller gjennomføring av friluftsliv. Studien indikerer også at elevinvolverende pedagogikk og etablering av mindre grupper i friluftsliv på videregående skole, kan være et positivt bidrag til varig deltakelsesatferd også i fremtiden. Elevene må få prøve å padle, orientere, pakke sekk og klatre selv, og kun da kan man lære hvordan det gjøres. Grunnlaget for å våge og prøve ligger i den trygghet, aksept og tillit man klarer å skape innad i en gruppe på tur, og dermed ligger et stort ansvar på lærerens skuldre i forhold til å legge til rette for å ivareta dette. La elevene bli kjent gjennom presentasjoner og prat, la dem jobbe og leke sammen, og lage gode regler for hvordan nettopp vi ønsker å ha det på tur (Mytting og Bischoff, 2008). Selv om det tilsynelatende ikke praktiseres på noen av skolene jeg har vært i kontakt med, er det likevel noen som ser poenget med elevmedvirkning. En av informantene sier at hun ofte legger til rette for demokratiske valg fra elevene når det gjelder aktivitet i hallen, og svarer følgende på spørsmål om fordeler ved å la elevene påvirke innholdet i forbindelse med friluftsliv:

Du får jo større deltakelse. Og så får de... Når de får være med å styre og bestemme, så får de et helt annet eierforhold i det de skal gjøre. Og så kan det være med på å... Mye enklere å lage kompetansemål i forhold til hva det er vi skal oppnå på den turen. Er det å lage mat i naturen? Er det det som er målet? Er det bål? Er det kano og fiske? Ja. Det er mye enklere å få med elevene, og dra dem med (Randi).

Randi mener hun oppnår større deltakelse blant elevene dersom hun involverer dem og lar dem påvirke innholdet i undervisningen. Hun mener dette gjør at de får et sterkere eierforhold

til det som skal gjøres. Som nevnt er det bortimot ingen av mine informanter som tar med elevene på slik planlegging, og det virker ikke som om det å ta dem med planleggingsarbeidet i det hele tatt er vurdert som en mulighet. Selv om dette er et tydelig kompetansemål (vg3).

Jeg er av den oppfatning at friluftslivsundervisning i videregående opplæring har et vesentlig større potensiale når det gjelder deltakelse og læringsutbytte, dersom læreplanens intensjon om elevmedvirkning blir fulgt opp tettere. Et tankekors er også resultater som kommer fram i en studie gjennomført av Wiken (2011) i forhold til elevenes syn på friluftsliv som eget fagområde. I en spørreundersøkelse viser det seg blant elever ved vg3 at friluftsliv, orientering og dans rangeres lavest i forhold til elevenes selvopplevde læringsutbytte i aktiviteter og idretter. 50 % av elevene i studien mente også at det var unødvendig å lære om friluftsliv og naturbruk i kroppsøvingsfaget (Wiken, 2011). Dermed kan det se ut til at friluftslivsfeltet er forholdvis nedstemt i elevmassen på vg3, og at lærerens interesse, erfaring og evne til å inspirere elevene nok en gang må trekkes fram som viktig virkemiddel for å legitimere fagfeltet også for elevene. Flere av mine informanter lar seg påvirke både av holdninger til friluftsliv blant elevene og elevenes fysiske form. Det blir etter min mening problematisk å la elevenes manglende interesse for friluftsliv og deres fysiske form være avgjørende når man planlegger undervisning i friluftsliv. Her spiller derimot lærerens formidlingsevne, friluftskompetanse og interesse en helt avgjørende rolle. På lik linje som ved andre fagretninger trenger eleven å bli presentert for de ulike fagfelt som er nedfelt i læreplanen, og så må det være opp til hver enkelt elev i etterkant å finne ut om dette er noe man ønsker å fortsette med etter endt videregående opplæring. Jeg klarer ikke se for meg at brøk hadde blitt valgt bort i matematikk som følge av elevenes manglende interesse. Læreren har et ansvar for å utvikle elevens friluftskompetanse på lik linje med elevens kompetanse på de to andre hovedområdene i kroppsøving, og dessuten i andre fag.

Et annet poeng som fremheves av flere kilder er dessuten at ungdom og dermed elever i videregående skole, ofte har andre behov enn voksne når det gjelder å benytte friluftslivet og naturen i fritidssammenheng. Friluftslivet som kilde til overskudd er nok en fellesnevner for begge generasjoner, og at det for ungdommen utgjør et fritt rom hvor en kan slippe unna hverdagens rutiner, stress og mas. For øvrig stiller ungdommen høyere krav til selvtutfoldelse og uttrykk for identitet. Kongsrud (2004) viser til at ungdommer er opptatt av å være i aktivitet, søke nye utfordringer og på den måten lære nye ting. Dette gjenspeiler seg i interessen for motor, dataspill, internett, snøbrett, dans og andre aktiviteter man kan knytte til

ungdomskulturen. Samtidig fremstår denne type friluftsliv som en måte å bruke naturen på som kan forenes med sentrale friluftstradisjonelle verdier, hvor respekt for og ivaretagelse av naturen er grunnleggende.

Bischoff og Odden (2002) hevder at de nye mestringsorienterte aktivitetene sorterer under betegnelsen friluftsliv, og at ungdommens friluftsliv er et produkt av dagens samfunnskultur. Carstens og Esaissen (1999) viser allerede i 1999 til at ungdommen ikke driver med samme type friluftsliv som sin foreldregenerasjon. De viser til Østlandsforskning, og peker på at det er betydelig færre personer i alderen 16-24 år som går på skitur i skog og mark ved tusenårsskiftet, enn fra slutten av 1970 – og begynnelsen på 1980 – tallet. Bær – og soppstaking virker også til å appellere mindre til ungdom enn tidligere, mens sykkel – og løpeturer i naturomgivelser hadde større oppslutning enn hos foreldregenerasjonen.

Således ser det altså ut til at friluftslivet moderniseres fra det enkle og naturnære, til det mer moderne sportspregede friluftslivet gjennom ungdomskulturen (Carstens og Esaissen, 1999). I lys av dette må lærerens ansvar for å inspirere og motivere elevene når det gjelder friluftsliv trekkes fram på nytt. Som det også påpekes i St.meld. 39 (2000-2001), ligger sannsynligvis den største utfordringen i hvordan man fremstiller friluftslivsaktiviteter, og at man gjennom god formidling klarer å få aktivitetene til å fremstå som attraktive og sosiale for elevene. Dette er spesielt viktig ettersom samhold og sosiale relasjoner er viktige verdier i ungdomsårene (St.meld. 39, 2000-2001).

4.3.7 Skolens beliggenhet og størrelse

Skolens beliggenhet har vist seg gjennom informantenes besvarelser å være en mindre fremtredende faktor for nedprioritering av friluftsliv i kroppsøving. Skolens beliggenhet ser ut til å innby til friluftslivsundervisning, noe flere informanter både fra by og bygd gir uttrykk for. En av informantene som representerer byskolene i studien, beskriver skolens beliggenhet og muligheter for friluftsliv på følgende måte:

(Bynavn) er en liten by, skolen ligger midt i byen, men det er altså 10 minutter/ ett kvarter å gå opp så er du i marka. Sånn at vi har et veldig fint område, og det er så mye fine opparbeida både turstier og... Du har både i forhold til vann, så hvis du vil fiske, eller vil legge inn å sanke bær, altså bruke naturen på den måten, så er det... Vi er ikke avhengige av transport for å komme oss til friluftsliv. Den er det... Bena frakter oss fra A til B altså. Så det er veldig lett tilgjengelig (Linda).

Linda, som gjennom intervjuet viser stor interesse for friluftsliv, viser at det er muligheter for gjennomføring av undervisning i friluftsliv også for byskolene. Hun trekker frem muligheter for fiske, bruk av turstier, sanking av bær og at skolen ikke er avhengig av transportmiddel utover egne bein. Beliggenhet trekkes som oftest fram av mine informanter i forbindelse med frustrasjon knyttet til mangel på tid til friluftslivsundervisning. Skolens beliggenhet avgjør hvor langt man må reise for å oppsøke egnede naturomgivelser. De aller fleste informanter slutter seg til Lindas utsagn, og presiserer for øvrig at skolens beliggenhet i forhold til naturomgivelser er god for å kunne gjennomføre friluftslivsundervisning med enkle midler og på et grunnleggende nivå. Etresvåg (1996) hevder at det er de minste skolene i sin studie som framstår som dem som tilbyr minst friluftslivsundervisning, og peker på at dette kan være et resultat av for lite fagmiljø med tilstrekkelig friluftskompetanse. Dermed blir også arbeid med utvikling av lokale læreplaner for friluftsliv mangelfull.

Dette virker ikke til å være helt sammenfallende med mine funn, da lærerne ved de minste og mest desentraliserte skolene her virker til å ha solid kompetanse innen friluftsliv, og at det således ikke ser ut til at dette er en avgjørende faktor for planlegging eller praktisering av friluftslivsundervisning. Alme (2013) sine informanter virker tilsynelatende å tilpasse friluftslivsbegrepet i forhold til skolens beliggenhet, og som et eksempel kommer det frem her at det som *må* sortere under friluftsliv i bynære strøk, ikke gjelder for skoler i mindre urbane strøk. Jeg vil presisere dette perspektivet ved å sammenligne en storbypark med en fjelltopp eller en innsjø, trygt beskyttet av nasjonalparkens stempel. Tjener begge lokaliseringer like godt som arena for friluftsliv?

4.3.8 Skolens kultur og tradisjon for undervisning i friluftsliv

En faktor som halvparten av informantene trekker fram som en viktig faktor for nedprioritering av undervisning i friluftsliv, er skolens kultur og tradisjon for friluftsliv. I den forbindelse trekkes blant annet spenningsforholdet mellom idrettsaktivitet og friluftsliv fram, og en av informantene uttaler blant annet følgende:

Det er jo nesten som å bannelitt i kirken her jeg sitter, for... Her er vi veldig glad i ballspill. Men jeg tror at alle elevene lærer seg en spesifikk idrett utenom skolen, sant?! Altså vi trenger ikke dra i gang håndballtreninger her på skolen, for det er veldig sært og spesielt. Jeg synes jo da at friluftsliv burde hatt mye større plass enn særiddrettene. Men det KAN vi, hvis vi vil. Det er kanskje litt av kulturen vi sliter med, mer enn hva som faktisk står i læreplanen (Ellen).

Ellen viser tydelig i intervjuet at hun synes det er ubehagelig å snakke om, men drister seg likevel til å poengtere skoleledelsens og kollegiets prioritering av ballspill, og at kulturen og manglende vilje til å gi rom for blant annet friluftsliv er mer styrende enn selve læreplanen. Etter informantenes uttalelser å dømme, er Ellen ikke alene om å stille spørsmålsteget ved skolens undervisningstradisjon som hemmende faktor for endring og nytenking. Seks av ti informanter påpeker skolens manglende kultur for friluftslivsundervisning som en åpenbar grunn til nedprioritering.

Green (2002) viser i sin studie til at de fleste lærere poengterte skolens og kollegiets orientering mot idrett og sport som en begrensning for lærere som ønsket å bryte med tradisjonelle undervisningsmønstre. Han hevder i den sammenheng at kroppsøvlingslæreres hverdagsfilosofi og ideologiske tilnærming til undervisningen må forstås i sammenheng med det sosiale og kollegiale nettverk læreren befinner seg i. Dette kan ofte settes i sammenheng med lærernes habitus (oppvekst, erfaringer og verdier) og den kontekst de er en del av. I lys av dette er det lærerens egen bakgrunn og påvirkning fra kollegaer, ledelse, elever og foreldre som avgjør lærerens undervisningspraksis. Green viser også til at kroppsøvlingslærere ofte er tydelig orientert mot sport og konkurransepreget aktivitet i mye større grad enn rekreasjonsbasert undervisning, noe som kan ha sammenheng med deres tidligere liv som idrettsutøvere.

Fire av informantene kommenterer dessuten at det er vanskelig å komme inn som nyutdannet lærer, og med et ønske om å påvirke og utvikle undervisningspraksis ved skolen. En yngre informant uttrykker seg slik på spørsmål om innvirkning i kollegiet:

Nei, nå er jeg rimelig fersk. Jeg prøver å holde hodet litt lavt ennå (Erling).

Erling påpeker at han mener det er lurt å holde seg litt i bakgrunnen ettersom han lite undervisningserfaring å vise til. Samtidig har både Erling og flere andre informanter i studien gode forslag til hvordan man kan organisere undervisningen for å få friluftsliv mer fram i lyset. Samtlige av informantene, både med og uten undervisningserfaring, svarer likevel at det blir med tanken og at forslagene aldri legges fram for ledelsen. Green (2002) belyser denne problematikken og hevder at en rekke unge lærere i sin studie følte en tydelig begrensning ved det å være et ungt medlem av kollegiet. Dermed fortsetter man gjerne i samme undervisningstradisjon hvor de sterkeste interessene i kollegiet avgjør prioriteringene. Alme (2013) hevder at det som blir gjort av friluftslivsundervisning avhenger av hvordan skolen og

kollegiet velger å vekte emnet, hvordan begrepet defineres og hvor viktig de anser det for å være. Dette gir ulik friluftslivsundervisning fra skole til skole. Dermed er det sannsynlig at et kollegium preget av et sterkt friluftsfaglig miljø, kunne bidratt til større prioritering av dette feltet. Dette underbygger også behovet både for kompetanse og interesse for friluftsliv når det gjelder å prioritere friluftslivsundervisning i kroppsøving i større grad.

Dalebø (1996) har i sin studie sett på ulike faktorer som har virket inn på om skolene gjennomfører friluftslivsundervisning eller ikke, men da i forhold til innføringen av R-94. Studien viser at friluftsliv er et nedprioritert fagområde ved samtlige skoler, og at mangel på tid, utstyr og etterutdanning, samt store elevgrupper, utfordringer med evaluering og merarbeid med utvikling av lokale læreplaner har stor betydning for manglende friluftslivsundervisning. Dette støttes også langt på vei av Andreassen (2001) som mener at ulike faktorer som tid, økonomi, utstyr, kompetanse og elevers/ foreldres innstilling kan ha hemmende effekt på mulighetene for å få gjennomført læreplanens retningslinjer. Han peker også på at det kan være vanskelig å trekke et tydelig skille mellom faktorer som enten hemmer eller fremmer skolens virksomhet.

5 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å finne mer ut om kroppsøvlingslæreres begrunnelser og ulike rammefaktorens betydning for nedprioritering av friluftslivsundervisning i kroppsøvlingsfaget ved studiespesialiserende linjer.

Det er flere grunner til at friluftslivsundervisning nedprioriteres. Kroppsøvlingsfagets omfang er helt klart den mest omtalte og vektlagte rammefaktor blant informantene. Samtlige påpeker at to timer med kroppsøvlingsundervisning ukentlig gjør at friluftslivsundervisning nedprioriteres til fordel for aktivitet preget av konkurranse og prestasjon.

Det kommer også tydelig fram at kompetansemålet (friluftsliv) for vg2 er det eneste som inkluderes i kroppsøvlingsundervisningen på samtlige trinn i videregående skole. Kompetansemål for vg2 fokuserer på bruk av naturen til trening, rekreasjon og friluftsliv. Syv av ti informanter uttaler i den forbindelse at orienteringsløp er det nærmeste de kommer friluftslivsundervisning. Informantene begrunner dette med behovet for å skaffe et vurderingsgrunnlag for hver enkelt elev. De fleste informanter er tydelig orientert mot idrettslig aktivitet hvor vurdering av elevens kompetanse i deres øyne enklere lar seg gjøre. Flere informanter ønsker videre å ha mest mulig fysisk aktivitet i faget ettersom de er bekymret elevenes helse. Orientering og idrettslig aktivitet benyttet til vurdering i friluftsliv underbygger uansett fagets fokus på prestasjon. Vurdering i friluftsliv betegnes i tillegg som utfordrende og problematisk av de fleste informanter i studien.

Lærerens bakgrunn i form av kompetanse, erfaring og interesse for friluftsliv, viser seg også å være en avgjørende faktor for nedprioritering av friluftslivsundervisning. Åtte av ti informanter har lite eller ingen formell utdanning i friluftsliv. Halvparten av informantene etterlyser i den forbindelse også kursing og tilbud om etterutdanning på området, og begrunner dette selv med manglende faglig trygghet. Selvuttalt interesse for friluftsliv ser ikke ut til å være tilstrekkelig når det kommer til planlegging og gjennomføring.

Syv av ti informanter viser svært begrenset kjennskap til kompetansemålene for friluftsliv ved de ulike trinn. Informantene viser videre betydelige variasjoner i hvordan de definerer friluftsliv og hvordan de tolker læreplanen på dette området, noe som gjør utgangspunktet for gjennomføring av friluftslivsundervisning svært ulikt fra skole til skole. Om man ser på kompetansemålene for hovedområdet friluftsliv, er det gode muligheter for å tilpasse friluftslivsundervisningen til lærerens kompetanse og skolens lokale forhold. Dette forutsetter

imidlertid at lærerne setter seg grundig nok inn i hva formålet er ved hvert enkelt kompetansemål. Kompetansemålene som ofte betegnes som vide og generelle, kan med andre ord tilpasses lokale forhold i vesentlig større grad enn det som viser seg å være tilfelle.

Etter informantenes uttalelser å dømme, virker skolens beliggenhet ikke til å være medvirkende til nedprioritering av friluftslivsundervisning. Åtte av ti informanter omtaler tvert i mot skolens tilgang på egnede naturområder som gode, i hvert fall om man skal legge opp til undervisning knyttet til det enkle friluftsliv uten store behov for utstyr og transport.

Fire av ti informanter trekker fram skolens kultur og tradisjon for friluftslivsundervisning som avgjørende faktor for nedprioritering. Fire av ti lærere påpeker også kollegiets orientering mot ballidrett og lagspill som hinder for nytenking og endring av undervisningspraksis i kroppsøving.

De fleste skoler løser problematikken knyttet til friluftslivsundervisning med å la aktivitetsdager av ulik karakter sortere under friluftsliv. Det er imidlertid ingen av studiens informanter som kan vise til nevneverdig fokus på kompetansemål og elevmedvirkning ved slike arrangement.

Når det gjelder fagets omfang bør det fra skolens side legges ned mer arbeid i å kartlegge muligheter og planlegge undervisning med et større innslag av tverrfaglig virksomhet hvor friluftsliv inngår. Endringsvilje fremstår i flere tilfeller i studien som tydeligere grunn til nedprioritering av friluftslivsundervisning, enn fagets omfang, skolens beliggenhet og manglende utstyr. Det bør opprettes kontakt med skoler som faktisk gjennomfører friluftslivsundervisning for å innhente erfaringer og tips, i stedet for å la seg påvirke av skoler med lavt prioriteringsnivå på dette området.

5.1 Videre forskning

Jeg har i denne studien konsentrert meg om kroppsøvingslæreres begrunnelser for nedprioritering av friluftsliv. Problemområdet er dessuten avgrenset til studiespesialiserende linjer. I videre forskning kunne det være interessant å innlemme også skoleledelse og rektors innfallsvinkel i forhold til økonomiske rammer, faglige prioriteringer, holdning og interesse som avgjørende faktorer for prioritering av friluftsliv i kroppsøving. Jeg holder dessuten fast ved tanken om at elevenes selvopplevde læringsutbytte i friluftsliv er interessant, og at det bør forskes også blant elevmassen. Dette vil kunne bidra til ytterligere diskusjon rundt legitimering av friluftsliv i kroppsøvingsfaget og skolen generelt.

I arbeidet med medvirkende faktorer kan det i fremtidig forskning være interessant å benytte kvantitativ tilnærming av de ulike faktorer for å kunne generalisere eventuelle funn i større grad enn det denne studien kan tillate seg. Dette vil kunne blant annet kunne belyse behovet for å vurdere kroppsøvingsfagets omfang på nytt.

De aller fleste lærere i min studie mener det er problematisk å skulle vurdere elevene i friluftsliv og at dette for mange strider mot det de selv definerer som friluftsliv. Dermed kan det være interessant å se nærmere på skolenes vurderingspraksis med en kvantitativ tilnærming, for dermed å kunne belyse problematikken rundt manglende vurderingsveiledning fra sentralt hold på dette feltet.

Litteraturliste

- Aadland, H., Arnesen, T. E. og Nerland, J. E. (2009). *Friluftsliv in the Norwegian lower secondary school*. Paper utgitt ved Høgskulen på Stord/ Haugesund. Stord.
- Alme, E. (2013). *Korleis blir friluftsliv framstilt og forstått i den vidaregåande skulen: Ein kvalitativ undersøking av korleis kroppsøvingslærarar og rektorar opplever og erfarar friluftsliv i kroppsøvingsundervisninga*. Masteroppgave i idrettsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oslo.
- Andreassen, F. (2001). *L97 – Kroppsøving – Friluftsliv. En studie av hvordan kroppsøvingslærere i ungdomstrinnet vurderer forhold knyttet til læreplanen i faget kroppsøving og emnet friluftsliv*. Hovedfagsoppgave. Norges idrettshøgskole. Institutt for samfunnsfag. Oslo.
- Backman, E. (2011). Friluftsliv: A contribution to equity and democracy in Swedish physical education? An analysis of codes in Swedish physical education curricula. *Journal of Curriculum studies*. Vol. 43, no. 2, pp. 269-288.
- Backman, E. (2010). *Friluftsliv in Swedish physical education: a struggle of values: educational and sociological perspectives*. PhD, Stockholm. Stockholms universitet.
- Backman, E. (2008). What is valued in *friluftsliv* within PE teacher education? – Swedish PE teacher educators' thoughts about *friluftsliv* analysed through the perspective of Pierre Bourdieu. *Sport, Education and Society*, Vol. 13, no. 1: pp. 61-76.
- Bagøien, T. E. (1999). *Barn i friluft – om verdifullt friluftsliv*. Oslo: Sebu forlag.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det norske samlaget, Oslo.
- Bentsen, P., Andkjær, S. og Ejbye-Ernst, N. (2009). *Friluftsliv – Natur, samfund og pædagogik*. København. Munksgaard Danmark.
- Berg, Ø., Fensli, R. og Arnesen, R. (2002). *Norsk fjellhåndbok*. Arendal: Friluftsførlaget
- Bischoff, A. og Odden, A. (2002). *Nye trender i norsk friluftsliv – utvanning eller forsterking av gamle mønster og idealer*. Innlegg ved FRIFOs konferanse Forskning i friluft. Øyer. Hentet 17. februar 2014 fra: www.frifo.no/file=1412
- Bischoff, A., Marcussen, J. og Reiten, T. (2007). *Friluftsliv og helse – en kunnskapsoversikt*. Høgskolen i Telemark. Institutt for idrett og friluftslivsfag.
- Bomo, S. Ø. (2008). *Implementeringen av kunnskapsløftet: Hvilke erfaringer er gjort i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet blant kroppsøvingslærere på VG1?* Masteroppgave i idrettsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oslo.

Breiskalbakken, M. K. (2010). *Jeg er han med sekken. En kvalitativ studie av hvordan en lærer praktiserer friluftsliv i uteskolen*. Masteroppgave i idrettsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oslo.

Breivik, G. og Sand, T. S. (2011). *Fysisk aktivitet og sosial ulikhet; utviklingstrekk og status*. Nasjonalt råd for fysisk aktivitet. Rapport: Fysisk aktivitet; omfang, tilrettelegging og sosial ulikhet. Hentet 8. februar 2014 fra: <http://helsedirektoratet.no/publikasjoner/fysisk-aktivitet-omfang-tilrettelegging-og-sosial-ulikhet-revisjon/Sider/default.aspx>

Breivik, G. & Løvmo, H. (1980). *Friluftsliv: Endel bidrag til utvikling av emneområdet friluftsliv*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Breivik, G. (1979). *Friluftsliv – noen filosofiske og pedagogiske aspekter*. Oslo. Kompendium nr. 50. Norges Idrettshøgskole.

Brügge, B. (2007). Friluftsliv with preschool children. I Henderson, B. og Vikander, N. (2007) *Nature first – outdoor life the friluftsliv way*. Kap. 12, s. 121-129. Toronto. Natural Heritage Books.

Carstens, H. og Esaissen, B.A. (1999). *Friluftsliv*. Oslo: Naturforlaget.

Christensen, K. (2011). *Lite nytt under solen*. Artikkel hentet 22. mai 2014 fra: <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyhetsarkiv/2011/november/reproduksjon-av-kroppsovingslarere/>

Dahle, B. (1994). Norwegian friluftsliv: A lifelong communal process. I Henderson, B. og Vikander, N. (2007) *Nature first – outdoor life the friluftsliv way*. S. 23-37. Toronto. Natural Heritage Books.

Dalebø, G. (1996). *Læreplanen i kroppsøving, reform 94: "Den opplevde barriereplan": Ei undersøkelse omkring implementering av friluftsliv i kroppsøvingsfaget ved fire videregående skular*. Hovedfagsoppgåve ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling – Teorier om forandringer*. Oslo. Universitetsforlaget.

Den Norske Turistforening (2005). *Fjellvettreglene*. Hentet 12. mars 2014 fra: <http://www.turistforeningen.no/fjellvettreglene/>

Dewey, J. (2013). Store norske leksikon. Hentet 6. mars 2014 fra: http://snl.no/John_Dewey

Ebdrup, N. (2012). *Hva er hermeneutikk?* Hentet 20. februar 2014 fra: www.forskning.no/artikler/2012/februar/314145

Etresvåg, S. (1996). *Undervisning i friluftsliv på grunnkurset i videregående skoler i Nord- og Sør-Trøndelag: en undersøkelse blant kroppsøvingslærere etter at Reform 94 trådte i kraft*. Hovedfagsoppgåve ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger.

Faarlund, N. (1973). *Friluftsliv – HVA-HVORFOR-HVORDAN*. Hentet 29. oktober 2013 fra: <http://www.naturliv.no/faarlund/hva%20-%20hvorfors%20-%20hvordan.pdf>

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen. Fagbokforlaget

Fangen, K. (1997). *Fra erfaringsnær til kritisk – fortolkning som samfunnsvitenskapelig utfordring*. Notat, nr. 10. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo. Hentet 4. mai 2014 fra: folk.uio.no/katrif/erfaringsnaer-til-kritisk-1.pdf

Foss, J.C. (2011). *Uforpliktende gøy eller faglig moro? - om elevers selvopplevde læring i friluftsliv valgfag*. Masteroppgave i idrettsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oslo.

Goodlad, J. I., mfl. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.

Green, K. (2002). Physical education teachers in their figurations: A sociological analysis of everyday “philosophies”, *Sport, education and society*. Vol. 7, no. 1, pp. 65-83.

Grøntjernet, M. (2013). *Villmarksjenta*. Oslo. Pantagruel Forlag AS.

Hansen, E. S. J. T. (2013). *Endringer i kroppsøvingsfaget 01.08.2012 – implementering og konsekvenser*. Masteroppgave i idrettsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oslo.

Haugsjå, S. (1980). ”Friluftsliv, også i skolen”. I: Breivik, G. & Løvmo, H. (1980). *Friluftsliv: Endel bidrag til utvikling av emneområdet friluftsliv*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Haslestad, K.-A. (2000). *På leting etter hva friluftsliv egentlig er – med utgangspunkt i ulike perspektiver – og med et spesielt fokus på friluftsliv i grunnskolens læreplaner*. Fagartikkel til pedagogikk hovedfag (PED 341). Hentet 28. november 2013 fra: www.naturliv.no/haslestad/oppgave.doc

Imsen, G. (2006). *Lærerens verden – innføring i generell didaktikk*. 3. utgave. Oslo. Universitetsforlaget

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utgave. Oslo. Universitetsforlaget.

Jacobsen, E. B. (2004). Erfaringer med friluftsliv i kjølvannet av L97. I: *Kroppsøving*. 54. (2), s. 6-11.

Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I.-Å., Fjeld, J. B., Gundersen, K. T. & Stokke, R. (2001). *L97 og kroppsøvingsfag – fra blå praktbok til grå hverdag? – Lærernes erfaringer med knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving*. Hovedrapport 1. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, rapport 3/ 2001.

Jacobsen, J. E. (2007). *Friluftsliv i ungdomsskolen: skolen kan hvis skolen vil*. Hovedfagsoppgave i idrettspedagogikk. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Jensen, M. (2010). *Friluftsliv som arena for sosial læring og mestring i alternative skoletiltak*. Mastergradsavhandling. Høgskolen i Telemark, avdeling for idrett og friluftsliv. Hentet 5. november 2013 fra: http://teora.hit.no/dspace/bitstream/2282/1029/1/Master_thesis.pdf

Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* Masteroppgave i idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oslo.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, KUF (1994). *Læreplan for videregående opplæring: Kroppsøving*. Hentet 13. januar 2014 fra: www.udir.no/Upload/larerplaner/Felles%20allmenne%20fag/5/lareplan_kroppsoving.rtf

Kjærvik, N. (2002). *Fjellet – På tur i Breheimen og Jotunheimen*. Skald AS.

Klett, A. F. (2009). *Friluftsliv for mine tanker - en diskursanalyse av elitens motiver for friluftsliv i perioden 1850-1905*. Masteroppgave i historie, kultur- og religionsvitenskap. Institutt for arkeologi. Universitetet i Bergen.

Kongsrud, T. D. (2004). *Hvordan opplever elevene undervisningen der det utvidede klasserommet er et primitivt skogsmiljø*. Hovedfagsoppgave i idrettspedagogikk. Institutt for samfunnsfag. Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lauritzen, Å. (2010). *Friluftsliv – en vei mot et inkluderende læringsmiljø? En kvalitativ studie om mulige kvaliteter ved friluftsliv*. Masteroppgave i tilpasset opplæring ved Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk. Oslo.

Lauvås, P. og Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Leirhaug, P. E. (2013). Ferdigheter, innsats og kroppsøvingens nye klær. I: *Kroppsøving*. 63. (1), s. 8-10.

Lillejord, S., Manger, T. og Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2*. Bergen. Fagbokforlaget.

Lovdata.no (2013). *Lov om friluftslivet/ Friluftsløven*. Hentet 12. mars 2014 fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1957-06-28-16>

Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E. og Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen*. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving. Hentet 13. januar 2014 fra: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf?epslanguage=no

Løvoll, H. S. (2009). *Aristoteliske perspektiv på praksisforståelser i friluftsliv*. Vitenskapsteoretisk essay. Notat 16/ 2009. Høgskulen i Volda. Hentet 27. april 2014 fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/154042/notat16-09.pdf?sequence=1>

Martinsen, L.-B (2005) *På tur med Lars Monsen*. Regi for NRK: Kjæreng, F. [DVD]

- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. (2. utgave). London: Sage Publications.
- Meld St. 16 (2010-2011). *Nasjonal helse – og omsorgsplan (2011-2015)*. Helse – og Omsorgsdepartementet. Hentet 12. mai 2014 fra: <http://www.regjeringen.no/pages/16251882/PDFS/STM201020110016000DDDPDFS.pdf>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – mestring - muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Mikkelsen, T. (2013). *Friluftslivsundervisning i videregående skole: Autonomi eller kontroll? En kvalitativ undersøkelse av elevers erfaringer med friluftsliv i kroppsøvingfaget*. Masteroppgave i idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oslo.
- Miljøverndepartementet (2009). *Naturopplevelse, friluftsliv og vår psykiske helse*. Rapport fra det nordiske miljøprosjektet ”Friluftsliv og psykisk helse”. Hentet 11. mai 2014 fra: <http://www.regjeringen.no/upload/MD/Vedlegg/Rapporter/T-1474.pdf>
- Miljøverndepartementet, NOU (2004). *Lov om bevaring av natur, landskap og biologisk mangfold (Naturmangfoldloven)*. Hentet 21. mai 2014 fra: <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20042004/028/PDFS/NOU200420040028000DDDPDFFS.pdf>
- Moe, V. F. og Standal, Ø. F. (2011). *Kroppsleg læring og praktiske kunnskaper i ny lærerutdanning*. Artikkel i rapporten *Å lære å bli lærar*. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane, avd. for lærerutdanning og idrett.
- Moen, K. M. (2013). *Er det noen vits med kroppsøving i skolen?* Kronikk utgitt ved Høgskolen i Hedmark, avd. for folkehelsefag. Elverum. Hentet 10. april 2014 fra: www.hihm.no/Hovedsiden/Campus-Elverum/Nyheter-ved-Campus-Elverum/Er-det-noen-vits-med-kroppsøving-i-skolen
- Moen, K. M. (2011). *Shaking or stirring? A case-study of physical education teacher education in Norway*. Hentet 12. mai 2014 fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171359/Moen%202011.pdf?sequence=1>
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Mytting, I. og Bischoff, A. (2008). *Friluftsliv*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Naustdal, E. K. (2012) *Hvorfor skal jeg reise så langt bare for å få tre?* Masteroppgave i idrettsvitenskap, seksjon for kroppsøving og pedagogikk, Norges Idrettshøgskole. Hentet 4. juni 2013 fra: http://brage.bibsys.no/nih/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_31374/1/EKNaustdal_MAS_2012.pdf
- Ommundsen, Y. (1995). Kroppsøving og læringsutbytte. I: *Bedre Skole: Norsk lærerlags tidsskrift for pedagogisk debatt*. (4), s. 107-114.

- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. S. 169-186. Beverly Hills, Ca: Sage. Hentet 20. februar 2014 fra: legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centress/ross/ctl1014/Patton1990.pdf
- Ronglan, L. T. (2013). Idrettsforskerens engasjement: Om hvordan man arbeider seg «inn og ut av feltet». I Friis Thing og Ottesen (red.). *Metoder i idrætsforskning*. København: Munksgaard.
- Ryvarden, L. (2007). *Norges nasjonalparker*. Danmark. 3. opplag. Damm & søn AS.
- Sandemose, A. (1933). *Janteloven*. Hentet 22. april 2014 fra: <http://snl.no/Janteloven>
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W. R., Mechelen, W. v., Chinapaw, M. J. M. (2012). *Physical Activity and Performance at School*. JAMA Pediatrics. ARCH PEDIATR ADOLESC med/vol 166 (no. 1), Jan 2012. Hentet 13. februar 2014 fra: <http://archpedi.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=1107683>
- Sjong, M.-L. (1992). *Friluftsliv i behandling av belastede grupper. En oversikt over forskning og utredning*. DN-rapport 1992 – 8. Trondheim: Direktoratet for Naturforvaltning. Hentet 13.mars 2014 fra: <http://www.miljodirektoratet.no/no/Publikasjoner/Publikasjoner-fra-DirNat/DN-rapporter/Friluftsliv-i-behandling-av-belastede-grupper/>
- St.meld.nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings – og forskningsdepartementet.
- St.meld.nr. 39 (2000-2001). *Friluftsliv - ein veg til høgare livskvalitet*. Oslo: Miljøverndepartementet.
- St.meld. nr. 40 (1986-1987). *Om friluftslivet*. Oslo: Miljøverndepartementet
- St.meld. nr. 58 (1996-1997). *Miljøvernpolitikk for en berekraftig utvikling*. Oslo: Klima – og miljødepartementet. Hentet 2. mai 2014 fra: www.regjeringen.no/mobil/nb/dep/kld/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-58_1996-97.html?id=191317
- St.meld. nr. 71 (1972-1973) 6: *Langtidsprogrammet 1974-1977, Spesialanalyse Friluftsliv*. Oslo: Finansdepartementet. Hentet 3. april 2014 fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/1e513be8947c753f0f87478162b73f20?lang=en#0>
- Sætre, F. (2005). Friluftsliv - eit lavt prioritert hovudemne i kroppsøvingsfaget? I: *Kroppsøving*. 55. (1), s. 22-24.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Tordsson, B. (2007). What is friluftsliv good for? Norwegian friluftsliv in a historical perspective. I Henderson, B. og Vikander, N. (2007) *Nature first – outdoor life the friluftsliv way*. Kap. 5, s. 62-74. Toronto. Natural Heritage Books.

Tordsson, B. (2000). "Risikotakeren" I lys av forskjellige perspektiver på friluftsliv. Hentet den 26. januar 2014 fra:
<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D%22BjrnTordsson01.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274460305251&ssbinary=true>

Ulstrup, S. (2007). Nature guidance and guidance in friluftsliv. I Henderson, B. og Vikander, N. (2007) *Nature first – outdoor life the friluftsliv way*. Kap. 11, s. 114-120. Toronto. Natural Heritage Books.

Utdanningsdirektoratet (2012a). *Læreplan i kroppsøving*. Læreplankode: KR01-03. Hentet 12. januar 2014 fra: http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Komplett_visning/?print=1

Utdanningsdirektoratet (2012b). *Rundskriv Udir – 08 – 2012: Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 13. januar 2014 fra: <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet (2012c). *Rundskriv Udir – 01-2013: Kunnskapsløftet – om fag – og timefordelingen for grunnopplæringen og tilbudsstrukturen i videregående opplæring*. Hentet 28. mars 2014 fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2013/Udir-1-2013-Kunnskapsloftet-fag-og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/Udir-1-2013-Vedlegg-1/3-Videregaaende-opplaring/#a3.3.1>

Utdanningsdirektoratet (2011). *Høringsbrev om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 22. januar 2013 fra: http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2011/Hoeringsbrev_kroppsoving_081211.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2006a). *Læreplan i kroppsøving*. Læreplankode: KR01-01. Hentet 12. januar 2014 fra: http://www.udir.no/kl06/KRO1-01/Hele/Komplett_visning/?print=1

Utdanningsdirektoratet (2006b). *Friluftsliv i kroppsøving*. Hentet 1. april 2014 fra: <http://www.udir.no/gammeltinnhold/Gamle-lareplanveiledninger/Kroppsoving/Kroppsoving/Eksempel-fra-hovedomradene/container-artikler-hoyremeny/Friluftsliv-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet (2006c). *Generell del av læreplanen*. Hentet 19. april 2014 fra: www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for Praktisk - pedagogisk utdanning*. Hentet 27. mai 2013 fra: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/2Rammeplan_2003_PPU.pdf

Valdal, S. A. (2013). *Friluftsliv i Vest og Øst. En kvalitativ studie om elevers og læreres oppfatninger av programfag friluftsliv på en videregående skole*. Masteroppgave i idrettsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oslo.

Wergeland, I. (2009). *Synovateundersøkelse om befolkningens friluftsvaner og holdninger*. FRIFO og Direktoratet for Naturforvaltning, s. 1-47.

Wiken, A. R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving? Hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er dette i tråd med Kunnskapsløftet 2006?* Masteroppgave i idrettsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oslo.

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu* (oversatt av Vebjørn F. Andreassen). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Intervju med:

Fylke:

Dato:

Informasjon

Kortfattet informasjon om prosjektets hensikt og formål.

Bakgrunn

Lærers erfaring, interesse og kompetanse innen friluftsliv
(undervisning i skolens regi og/ eller private turer/ utflukter/ utdanning)

Friluftsliv i kroppsøvfingsfaget

- Fortell litt om din erfaring med friluftsliv som del av kroppsøvfingsfaget.
- Hvordan vil du definere begrepet *friluftsliv* (undervisningssammenheng)?
 - Hvordan mener du selv *friluftsliv* er definert i læreplanen?
- Fortell litt om kompetansemålene for de ulike trinn på hovedområdet *friluftsliv*.
 - Egne meninger om kompetansemålene og friluftsliv som eget hovedområde.
- Har du undervist i kroppsøving etter ulike læreplaner (L-97 og LK-06)?
 - Erfarte forskjeller mellom læreplaner
 - Betydning for prioritering av friluftsliv i kroppsøving

Organisering av friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget

- Fortell om hvordan friluftslivsundervisningen organiseres i kroppsøving ved din skole.
 - Hvordan legger skoleledelsen til rette for at du kan følge opp elevenes kompetanse når det gjelder friluftsliv?
- Skolens beliggenhet og tilgang til friområder, som naturlig utgangspunkt for friluftsliv.
 - Gir organisering av skolehverdagen rom for å benytte slike områder?
 - Mulig å gjennomføre friluftslivsundervisning i løpet av en kroppsøvingstime?

- Forslag til organisering av undervisning slik at friluftsliv kan prioriteres i større grad.
 - Har du lagt dette fram som forslag for skoleledelsen?
- Faktorer som påvirker din organisering og planlegging av friluftslivsundervisning.
- Hva er, etter din mening, det viktigste du kan lære dine elever i friluftsliv? Hvorfor?
- Hva mener du om kroppsøvingsfagets omfang (2 timer i uken) i videregående skole?
 - Burde det vært flere/ færre undervisningstimer? Hvorfor?
- Planer for friluftslivsundervisning i kroppsøving skoleåret 2013/ 2014
(Tidspunkt, omfang og innhold/ fokus i undervisning/ fokus på kompetansemål)

Grunner til manglende undervisning i friluftsliv gjennom kroppsøving

- Grunner til at friluftsliv som hovedområde i kroppsøving ofte må prioriteres bort.
 - Er dette til fordel for undervisning på de andre hovedområdene i faget?
 - Hva vil du trekke fram som den mest tungtveiende grunnen?
- Viktigste grunner til at friluftsliv i kroppsøving blir nedprioritert ved *din* skole.
 - Kan/ bør dette gjøres noe med? Lokalt/ sentralt? Hva?
- Fortell om din grad av innvirkning på hvordan friluftslivsundervisning i kroppsøving blir prioritert ved stud. spes. linjer ved denne skolen. Blir din mening hørt?
 - Mer/ mindre undervisning i friluftsliv i kroppsøving?
 - Hvordan kunne du tenke deg å undervise i friluftsliv, hvis du fikk velge?
 - Hva hindrer deg/ dere i slik undervisning?
 - Hva må til for å prioritere dette hovedområdet i større grad?
 - Andre årsaker (forklar)

Friluftskompetanse

- Tilbyr skolen idrettslinje med friluftsliv som programfag ved din skole?
- Hvordan påvirker dette eventuelt undervisning i friluftsliv i kroppsøving ved studiespesialiserende linjer?
- Benytter skolen friluftskompetansen som finnes er å finne blant det pedagogiske personalet ved skolen?

Avslutning av intervju

• Hvilke to grunner til manglende friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget i vgs, tror du er de to mest og to minst avgjørende?

- Organisering av skolehverdagen
- Fagets omfang (2 undervisningstimer i uken)
- Skolens tilgang til friområder
- Skoleledelsens holdning til slik undervisning
- Klima/ værforhold
- Manglende kompetanse/ interesse fra kroppsøvingslærerens side
- Sikkerhet (fare for skader/ ulykker på tur)

• Eventuelt flere utfordringer knyttet til gjennomføring av friluftslivsundervisning i kroppsøving ved studiespesialiserende linjer?

- Har du noen innspill som kan være nyttig for dette prosjektet?
- Generelle meninger om friluftslivsundervisning?

Takk for hjelpen og gode svar!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Hvorfor nedprioriteres undervisning på hovedområdet *Friluftsliv* i kroppsøvingfaget?

Bakgrunn og hensikt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie som har til formål å innhente kunnskap om potensielle begrunnelser til at læreplanfestet friluftslivsundervisning i kroppsøvingfaget ofte må prioriteres bort. Dine innspill, erfaringer og begrunnelser vil kunne gi en bevisstgjøring rundt, og økt forståelse for, utfordringer knyttet til undervisning på hovedområdet *Friluftsliv* i fellesfaget kroppsøving, som har et omfang på beskjedne 2 timer i uken.

Hva innebærer studien?

Forskningsprosjektet inngår i studiet *Master Idrettsvitenskap* ved Høgskulen i Sogn og Fjordane/ Norges Idrettshøgskole. Målgruppen for studien er kroppsøvingslærere ved studiespesialiserende linjer i videregående skoler, og jeg ønsker å intervju kroppsøvingslærere som opplever utfordringer i forbindelse med organisering av fullverdig friluftslivsundervisning gjennom kroppsøvingfaget. Intervjuene blir gjennomført som såkalte semistrukturerte intervjuer av interesserte og frivillige kroppsøvingslærere. Intervjuet tillater fri tale, og den blir ikke styrt av meg på andre måter enn at jeg stiller de spørsmål som er relevant for studien. Jeg ønsker å gjennomføre mine intervjuer i løpet av høsten 2013, og det vil bli tatt lydopptak av intervjuene. Intervjuets varighet avhenger av intervjupersonens besvarelser, men er beregnet til å vare i 30 – 45 minutter.

Mulige fordeler og ulemper

En mulig fordel med deltakelse i prosjektet er økt bevisstgjøring hos en selv og i neste omgang skoleledelse rundt utfordringer knyttet til friluftslivsundervisning i kroppsøvingfaget. Dermed kan man i større grad kartlegge hvilke utfordringer ved undervisningen det er mulig å gjøre noe med, slik at dette hovedområdet kan imøtekommes på lik linje med de resterende hovedområder i faget. Informasjon, erfaringer og kunnskap som blir gitt i intervjuene vil også kunne bidra til å påvirke til mer hensiktsmessige og realistiske mål for friluftslivsundervisning i kroppsøving, samt tydeligere definisjon av hvilke aktiviteter som sorterer under hovedområdet *Friluftsliv*. Det er ikke forbundet ulemper ved deltakelse i prosjektet utover den tid som er satt av til selve intervjuet. Det er kun prosjektleder og veileder(e) som har tilgang til besvarelser (anonymt) som blir gitt under intervju, og deltakelse i studien vil ikke ha noen konsekvenser i forhold til arbeidsgiver eller arbeidsforhold.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Samtlige lydopptak fra intervjuene vil bli slettet etter at besvarelsene er analysert og ferdig behandlet (medio mai, 2014). Informasjonen som registreres skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og

fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En navnløs kode knytter deg til dine opplysninger. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Om du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten at det påvirker din øvrige behandling. Dersom du har spørsmål til studien, kan du kontakte Morten Birkeland Engelsen (prosjektleder) på tlf: 911 26 503.

Ytterligere informasjon om studien finnes i kapittel A – utdypende forklaring av hva studien innebærer.

Ytterligere informasjon om personvern og forsikring finnes i kapittel B – Personvern og forsikring.

Samtykkeerklæring følger etter kapittel B.

Kapittel A- utdypende forklaring av hva studien innebærer

Kriterier for deltakelse

I denne studien intervjues kroppsøvlingslærere ved studiespesialiserende linjer fra ulike og geografisk spredte videregående skoler i Sør-Norge. Deltakerne underviser i kroppsøvlingsfaget med samme omfang (2 timer per uke), hvor hovedområdet *Friluftsliv* inngår. Studien skal innlemme både kvinnelige og mannlige kroppsøvlingslærere, og det er ønskelig å intervjuere lærere med varierende erfaring, kompetanse og interesse for friluftsliv. Det er videre ønskelig å få med interesserte lærere i prosjektet, slik at sannsynligheten for innholdsrike og informative besvarelser øker.

Bakgrunnsinformasjon om studien

Bakgrunnen for at friluftsliv som fag er tatt inn i skoleverket er tydelig knyttet opp mot vår norske kultur og identitet, og mye er tuftet på vår tradisjonelle tilnærming til naturen i et historisk perspektiv. ”*Hele menneskets utviklingshistorie har foregått i naturen, og vår kropp, vårt sanseapparat og vårt intellekt er tilpasset et liv i nært samspill med naturen*” (Miljøverndepartementet, 2004; Naustdal, 2012; Jensen, 2010). Naturopplevelsen utgjør selve kjernen i friluftslivet, som etter hvert har kommet seg innenfor skolens vegger og etablert seg som faglig tilnærming på alle aldersnivå. Friluftsliv er å finne både i rammeplan for barnehage, læreplan for grunnskole, videregående opplæring, høyskoler og universitet. Hovedområdet *Friluftsliv* i læreplanen (kroppsøving, K-06) for videregående opplæring vektlegger kompetanse som er nødvendig for å kunne ferdes i og verdsette opphold i naturen. Lokale friluftstradisjoner og bruk av nærmiljøet til naturopphold, sommer som vinter, vektlegges.

Etter kontakt med en rekke videregående skoler i ulike fylker i Sør-Norge viser det seg at der ofte er knyttet store utfordringer til det å gjennomføre friluftslivsundervisning i kroppsøvlingsfaget. Innhenting av informasjon rundt potensielle grunner til at dette hovedområdet ofte nedprioriteres vil kunne hjelpe kroppsøvlingslærere med å bevisstgjøre både seg selv og skoleledelse, men også sentrale styringsorgan, rundt hvilke utfordringer det er mulig å gjøre noe med. Deretter vil det dessuten dannes et grunnlag for å se på løsninger for dette hovedområdet som kan gjøre friluftslivsundervisningen mer gjennomførbar for videregående skoler flest.

I lys av dette er det gjennom studien interessant å gjøre seg bedre kjent med hva kroppsøvlingslærere ved studiespesialiserende linjer i videregående skole begrunner manglende friluftslivsundervisning med. Intervjubesvarelser vil kunne gi svar på en rekke sentrale problemstillinger rundt dette.

Tidsskjema – hva skjer og når skjer det?

Intervjuer vil bli gjennomført i løpet av høsten (okt – des) 2013.

Studiedeltakerens ansvar

Deltakerens ansvar belager seg på å gi fyldige besvarelser i forbindelse med sin subjektive oppfatning av grunner til nedprioritering av undervisning på hovedområdet *Friluftsliv* i kroppsøvlingsfaget. Deltakeren vil bli opplyst om mulige beslutninger/ situasjoner som avslutter deres deltakelse i studien tidligere enn planlagt.

Kapittel B - Personvern og forsikring

Personvern

Opplysninger som registreres om deg er hvilken erfaring, formell kompetanse og interesse du har for friluftsliv og friluftslivsundervisning. Personlige opplysninger utover dette er ikke relevante, og vil derfor ikke bli innhentet. Det er dessuten kun prosjektleder og veileder som har tilgang til lydopptak og besvarelser som blir gitt gjennom intervju.

Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg og sletting av prøver

Hvis du sier ja til å delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet innsamlede prøver og opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

Forsikring

Det er ikke knyttet risiko til gjennomføring av intervju eller deltakelse i prosjektet generelt, og det er av den grunn ikke nødvendig med forsikring.

Informasjon om utfallet av studien

Alle som deltar i denne studien har rett til å få informasjon om utfallet/ resultatet av studien. Dette kan innhentes ved henvendelse til Morten Birkeland Engelsen (prosjektansvarlig).

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert, rolle i studien, dato)

Vedlegg 3: Tilbakemelding/ prosjektvurdering (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Høifages gate 29
N-5037 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nd.uib.no
Orgnr: 985 321 884

Odd Lennart Vikene
Institutt for idrett Høgskulen i Sogn og Fjordane
Pb 133
6856 SOGNDAL

Vår dato: 04.10.2013

Vår ref: 35666 / 2 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.10.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>35666</i>	<i>Friluftsliv som hovedområde i kroppsøvingsfaget</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Odd Lennart Vikene</i>
<i>Student</i>	<i>Morten Birkeland Engelsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Morten Birkeland Engelsen Skotten 6444 FARSTAD

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nd@uio.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7804 Trondheim. Tel: +47 73 59 39 01. lynn-saarso@ntnu.no
TRIMSØ NSD: Sivil Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. ndnao@silu.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35666

Formålet med prosjektet er å undersøke friluftsliv som hovedområde i kroppøvfingsfaget i videregående skoler. Det vil gjennomføres en intervjuundersøkelse med 8-10 kroppøvfingslærere. Utvalget er rekruttert via skoler, og deltakere som er interessert i å delta tar selv kontakt med student.

Personvernombudet finner informasjonskrivet til utvalget tilfredsstillende utformet forutsatt at det presiseres at deltakelse i studien ikke vil ha noen konsekvenser i forhold til arbeidsgiver eller arbeidsforhold. Vi ber om at revidert informasjonskriv sendes til personvernombudet@nsd.uib.no

Forventet prosjektslutt er 29.05.2014. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Lyddopptak, navnliste/koblingsnøkkel, og samtykketjekløringer slettes. Indirekte personopplysninger fjernes, omskrives, eller kategoriseres tilstrekkelig.