

BACHELOROPPGAVE

Friluftsliv i skolen

Hvordan oppfatter og jobber lærere med friluftsliv i kroppsøvningsfaget i videregående skole?

av

221 Håvard Grøteide

og

202 Sindre K. Natvik

Outdoor education in school

Bachelor i friluftsliv

ID3-322

Desember 2016



HØGSKULEN i
SOGN OG FJORDANE



**Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt
institusjonelle arkiv (Brage)**

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven «Friluftsliv i skolen» i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og navn og sett kryss:

221 *Thorvald Grøteide*
kandidatnummer og navn

JA NEI

202 *Sindre F. Natvik*
kandidatnummer og navn

JA NEI

Forord

Oppgaven er skrevet i forbindelse med bachelorutdanningen i friluftsliv ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Skriveprosessen har på mange måter vært lærerik. Blant annet har vi prøvd oss på kvalitative forskningsintervju, og fått et dypere innblikk i hvordan friluftsliv formidles i skolen. I oppgaven har vi fått innblikk i tre læreres arbeid med friluftsliv i kroppsøvningsfaget.

Vi vil gjerne takke Åge Lauritzen for god veiledning og motiverende ord. Vi vil også takke informantene som har stilt opp til intervju, og Torfinn Langelid som har gitt oppgaven "et blikk utenfra".

Sogndal, desember 2016

Håvard Grøteide og Sindre Natvik

Sammendrag

Friluftsliv er en del av Norges kulturarv, og utgjør ett av hovedområdene i kroppsøvfingsfaget både i grunnskolen og i videregående opplæring. Forskning tyder imidlertid på at friluftsliv er det hovedområdet som er minst representert i undervisningen. Dette gjelder særlig senere i utdanningsforløpet. I vår oppgave har vi valgt å fokusere på lærernes oppfatning av friluftsliv, og hvordan de arbeider med det på sin skole.

Det metodiske arbeidet er basert på kvalitative forskningsintervju. I denne forbindelse har vi vært i kontakt med tre lærere fra to ulike skoler. Den ene av skolene gjennomfører mye friluftslivsundervisning, mens på den andre fremstår det som om friluftsliv har fått langt mindre fokus. Studien har gitt innblikk i at oppfatningen av friluftsliv og hvordan dette praktiseres kan ha store variasjoner fra skole til skole. Vi har også fått inntrykk av at dersom undervisningen i friluftsliv er gjennomtenkt og godt tilrettelagt kan det bidra til å nå et bredere spekter av elever, og dermed også bidra til tilpasset undervisning i kroppsøving.

Innhold

Forord.....	3
Sammendrag.....	4
1. Innledning	7
2. Teori	8
2.1 Friluftsliv.....	8
2.1.1 Friluftslivets historie og friluftsliv i dag.....	9
2.2 Friluftsliv i skolen	10
2.2.1 Friluftsliv i læreplanen	10
2.2.2 Gjennomføring av friluftslivsundervisning.....	12
2.3 Læring i friluftsliv	13
2.3.1 Praksisfelleskapet.....	13
2.3.2 Forventing om mestring.....	14
3. Metode.....	16
3.1 Hva er kvalitativ metode?	16
3.1.1 Kvalitativt intervju.....	17
3.1.2 Valg av metode	17
3.2 Fremgangsmåte	18
3.2.1 Utvalg	18
3.2.2 Intervjuguide.....	18
3.2.3 Gjennomføring.....	19
3.2.4 Behandling av data.....	19
3.2.5 Analyse og tolking	20
3.3 Validitet og reliabilitet	20
3.3.1 Validitet.....	20
3.3.2. Reliabilitet	21
3.4 Etske vurderinger	22
4. Resultat og diskusjon	23
4.1 Friluftsliv.....	23
4.2 Friluftsliv i skolen	25
4.2.1 Friluftsliv i læreplanen.....	26

4.2.2 Utfordringer ved gjennomføring av friluftslivsundervisning.....	28
4.3 Læring i friluftsliv	30
4.3.1 Praksisfelleskapet.....	30
4.3.2 Forventning om mestring	31
5. Oppsummering og veien videre.....	33
6. Bibliografi	35
7. Vedlegg.....	37

1. Innledning

Hovedområdet friluftsliv omfatter kompetanse som trengs for å kunne ferdes i og verdsette opphold i naturen. Det skal legges vekt på lokale friluftstradisjoner, bruk av nærmiljøet og hvordan man kan orientere seg og oppholde seg i naturen til ulike årstider (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 3).

Slik blir ett av tre hovedområder i kroppsøving i videregående skole presentert av Utdanningsdirektoratet. Dette er bare ett av flere steder læreplanen tar for seg friluftsliv. Etter å ha blitt bedre kjent med læreplanen gjennom dette studiet har vi tenkt tilbake til vår egen skolegang i videregående skole og har opplevd et misforhold mellom hva læreplanen sier og hvilken plass vi opplevde friluftsliv hadde i undervisningen. Vi opplevde langt mindre friluftsliv i vår kroppsøvingsundervisning, enn det læreplanen har som mål. Derfor har vi et ønske om å få mer kunnskap om friluftslivsundervisningen i videregående skole. For å oppnå dette vil vi ta utgangspunkt i læreres erfaringer og refleksjoner rundt emnet. Med dette som utgangspunkt har vi kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan oppfatter og jobber lærere med friluftsliv i kroppsøvingsfaget i videregående skole?

Videre i oppgaven vil vi i del to ta for oss de teoretiske perspektivene som er relevant for å belyse problemstillingen vår. Del tre gjør rede for den metodiske fremgangsmåten vi har brukt. I del fire diskuterer vi de teoretiske perspektivene opp mot den informasjonen vi har fått gjennom intervju av våre informanter. Til slutt samler vi trådene i en avslutning.

2. Teori

I dette kapittelet vil vi ta for oss teori, og relevante forskningsresultater som er knyttet til vårt problemområde. Vi har valgt å dele dette inn i tre kategorier. "Friluftsliv" hvor vi tar for oss hva begrepet friluftsliv innebærer og friluftslivets historie i Norge. "Friluftsliv i skolen" her tar vi for oss utdanningsdirektoratets retningslinjer for undervisning i kroppsøving og friluftsliv. I denne delen vil vi også presentere tidligere forskning på friluftsliv i skolen. Under "Læringsteorier" tar vi for oss teorier som er relevante for undervisning i friluftsliv.

2.1 Friluftsliv

I Norge er naturen lett tilgjengelig. Det er få andre steder friluftsliv står så sterkt i et lands kultur (Tordsson, 2010). Tordsson (2005) trekker frem undersøkelser som tyder på at 90 prosent av den voksne befolkning driver med friluftsliv. Av disse oppgir en fjerdedel friluftsliv som sin viktigste fritidsaktivitet. Tordsson (2005) peker samtidig på at mange trolig fremstiller seg som mer aktive enn de faktisk er. Dette begrunner han ved at friluftsliv er godt etablert i det norske folk, og at det er en oppfatning av at det er "noe udelt godt, som en bør bruke sin fritid til" (Tordsson, 2005, s. 163). Ordet friluftsliv ble for første gang brukt i litteraturen i Ibsens dikt "paa vidderne" i 1859. For Ibsen dreide friluftslivet seg om at mennesket oppdager sin individuelle særart i naturen (Tordsson, 2010). Friluftsliv er et abstrakt og filosofisk begrep som kan forstås på ulike måter. Likevel har friluftslivet en tydelig plass i den norske kulturen. Det har gjennom tradisjon blitt lagt ned fortolkningsmønstre for hva dette begrepet innebærer. Den enkelte har dermed et grunnlag for å kunne forstå og praktisere friluftsliv på sin måte (Tordsson, 2010). Med andre ord kan friluftsliv bli forstått og praktisert ulikt fra person til person. Det er likevel enkelte føringer som går igjen på forståelsen av friluftsliv. Det eksisterer også en offentlig definisjon av friluftsliv, denne finner vi i Stortingsmelding nr. 18, og lyder: "Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse" (St.meld. 18, 2015-2016, s. 10). I stortingsmeldingen kommer det frem at denne definisjonen ikke omhandler motorisert ferdsel, men legger vekt på samhandlingen av fysisk aktivitet og naturopplevelse (St.meld. 18, 2015-2016). Hvordan denne definisjonen forstås avhenger av hva en oppfatter som friluft og natur. I stortingsmeldingen står det at ut ifra denne definisjonen vil også opphold og aktivitet i parker og grøntområder forstås som friluftsliv. På den andre side er det å komme vekk fra andre folk, bryte hverdagens mønster og komme ut i den frie naturen vekk fra byer noe mange forbinder med friluftsliv (Tordsson, 2010). Fredman (2015) viser også til at 90 prosent av svensker ser på fjellturer som friluftsliv, mens 10 prosent mener det samme om å gå tur i parken. Dette er ikke tall på nordmenns meninger, men da Fredman (2015) sin artikkel omhandler friluftsliv i Norden generelt kan en anta at en ville fått lignende svar i Norge.

Ved å ikke ha klare rammer og regler for hvordan det skal utføres, skiller friluftslivet seg fra sport og idrett. Likevel ligger det i friluftsløven (Lovdata, 2015) klare regler for hvordan vi skal oppføre oss i naturen. Dette omhandler allemannsretten, sporløs ferdsel og motorisert ferdsel i utmark. Fjellvettreglene (Den Norske Turistforening, 2016) foreslår også retningslinjer for trygg ferdsel i naturen. De fleste nordmenn kjenner til disse reglene, og finner det naturlig å følge dem i naturen. Hverken fjellvettreglene eller friluftsløven legger føringer på hvilke aktiviteter som skal gjennomføres, og hva som regnes som friluftsliv. Disse reglene fremstår altså mer som retningslinjer for å skape gode opplevelser for deg selv og de som kommer etter.

2.1.1 Friluftslivets historie og friluftsliv i dag

At friluftsliv har utviklet seg til å få så stor betydning kan en se i hvordan det har blitt sett på, og endret seg opp igjennom historien. Det vi i Norge i dag kaller friluftsliv har vokst frem de siste 100-150 årene. Tordsson (2010) deler denne perioden inn i fire *samfunnsprosjekter*.

I: Det Nasjonale prosjektet. Dette prosjektet foregikk ved århundreskiftet, og utover tidlig på 1900-tallet. I denne perioden vokste industrien frem i byene. Dette gjorde at den "friske luften" på fjellet, ved havet og i skogen ble ettertraktet. Samtidig var dette en periode hvor eliten var opptatt av å forme Norges nasjonale identitet. Det var viktig å skille Norge fra Danmark og Sverige, dermed ble det sett opp mot fjell, vidder og fosser. I denne perioden ble det individuelle møtet med naturen og bygdekulturen sett på som viktig for å bli et dannet menneske.

II: Mellomkrigstidens sosiale prosjekt. I dette prosjektet ble idealet om ensomhet og individuell utfoldelse i naturen lagt til side. Denne perioden var preget av at det sosiale sto i sentrum. Av frykt for at samfunnet skulle rives fra hverandre av sosiale skiller ble naturen og friluftslivet brukt som en arena uten klasser, hvor alle møttes på lik linje.

III: Etterkrigstidens moderniseringsprosjekt. Under krigen ble den Norske naturen brukt strategisk for å kjempe mot okkupasjonsmakter. Den ble også brukt til rekreasjon for å komme unna kysten og byene som var preget av okkupasjonen. Dermed ble naturen sett på som en alliert, og forbundet med frihet. Perioden var preget av at teknologien som hadde skapt ødeleggelse under krigen nå skulle bygge opp landet. Naturen ble sett på som en potensiell ressurs, og utbygging av for eksempel vannkraft ble idealisert. Dette var også med på å gjøre naturen mer tilgjengelig gjennom anleggsveier som tok en til fjells. Kombinert med at arbeidere fikk mer fritid og bedre råd gav det den enkelte større muligheter til å drive med friluftsliv.

IV: Det økologiske prosjektet. Dette prosjektet utviklet seg fra slutten av 60-tallet og utover 1980-årene. Etterkrigstidens utbygging og jag etter ressurser hadde begynt å vise sine negative effekter på miljøet i form av døde fiskevann, sur nedbør og lignende. Økologien vokste frem med Nils Faarlund, Arne Næss og Sigmund Kvaløy i spissen. Dette innebar meninger om at samfunnet måtte endres fra grunnen av for å bli bærekraftig, og

gjenopprette pakten med naturen. Friluftslivet ble brukt for å skape venner til naturen. Friluftslivets egenart ble løftet frem til å omhandle mer enn rekreasjon. Idealet var “*Et rikt liv med enkle midler*” der friluftsliv skulle inspirere til en endret livsstil, uten forbruk av ressurser (Tordsson, 2010).

Tidligere har vi gjort rede for at begrepet friluftsliv kan oppfattes forskjellig av den enkelte person, og at det ikke er gitt hvilke aktiviteter som inngår i begrepet. Vi ser at friluftslivet har vært preget av trender, felles oppfatninger og ulike formål gjennom historien. Det er også tydelig at friluftslivet spiller en viktig rolle som fritidsaktivitet i Norge i dag (Tordsson, 2005). Av levekårsundersøkelsen for 2016 (Statistisk Sentralbyrå, 2016) ser en at fotturer og skiturer i fjell og skog er de mest populære. Soppstaking og bærplukking har gått litt ned, men står fortsatt sterkt. Dette er aktiviteter som forbindes med det enkle eller tradisjonelle friluftslivet. I tillegg ser en at det særlig blant unge vokser frem nye aktiviteter. Eksempler på disse aktivitetene er jibbing, topptur og freeride (Fredman, 2015). Blant de framvoksende aktivitetene er det en klar trend mot en sportsliggjøring, samt at de nye aktivitetene er mer utstyrskreven (Fredman, 2015). Det kommer også frem at mange av disse aktivitetene ser ut til å ligge i en gråsoner for hvorvidt folk mener de inngår i friluftslivet. Men en ser en klar tendens mot at friluftslivet i dag er blitt mer aktivitetsorientert (Fredman, 2015). Ved denne utviklingen kan en stille spørsmål om den også gjør seg gjeldende i skolen (Alme, 2013)

2.2 Friluftsliv i skolen

I dette kapitlet gjør vi først rede for friluftslivets plass i læreplanen og tar deretter for oss tidligere studier som omhandler friluftsliv i kroppsøving.

2.2.1 Friluftsliv i læreplanen

Friluftsliv kommer inn i skolen under faget kroppsøving. Først skal vi ta for oss plassen det har i læreplanen, med spesielt fokus på den videregående skolen. Læreplanen er bygget opp av fire ulike deler. Nilssen (2016) skriver at den omfatter *en generell del* som er felles for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Deretter *prinsipper for opplæring*, som inneholder hovedprinsipper for skolens og lærebedriftens opplæring av lærlinger og lærekandidater. Videre *fag- og timefordeling*. Og til slutt *læreplaner for fag* i grunnskole og videregående opplæring. Disse ulike delene legger retningslinjene for hva undervisningen skal inneholde. Samtidig skriver Nilssen (2016, s. 1) at “læreplanene i fagene forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen, bestemmes på lokalt nivå på den enkelte skole”. Det er med andre ord overlatt tolkninger for hvordan læreplanen skal formidles i hver enkelt skole. Videre ser vi nærmere på hver enkelt del av læreplanen.

Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, og overordnede mål for opplæringen angis. Planen inneholder også det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I den generelle delens innledning står det blant annet:

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2015a, Innleiing).

Læreplanens generelle del er delt i ulike avsnitt som er kategorisert etter hva som blir kalt ulike typer mennesker. Innholdet består av det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannende, det samarbeidende, det miljøbevisste og det integrerte mennesket. For vår problemstilling er avsnittet om det miljøbevisste mennesket mest relevant. Der blir det blant annet gjort rede for at opplæringen må gi bred kunnskap om sammenhengene i naturen, og om samspillet mellom natur og mennesket. Når det gjelder friluftsliv er det kanskje mest interessant å se på det som er skrevet om *naturglede*. Der står det at opplæringen må fremme gleden over fysisk aktivitet, naturens storhet, å leve i et vakkert land, linjer i landskap og endringer i årstider. Opplæringen bør gjøre en ydmyk rundt det uforklarlige, glad over friluftsliv, interessert i å ferdes utenfor oppstikka veier og bruke kropp og sanser for å utforske verden (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Friluftsliv blir også beskrevet som et verktøy for å opparbeide naturforståelse.

Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. Fostringa må leggje vekt på sammenhengen mellom naturforståing og naturoppleving: kunnskapen om elementa og om samspelet i livsmiljøet må gå saman med erkjenninga av at vi er avhengige av andre arter, samkjensla med dei og gleda over naturliv (Utdanningsdirektoratet, 2015a, Det miljømedvitne mennesket).

Med dette til grunn vet vi at friluftsliv skal være med å danne det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring, dette står allerede i den generelle delen av læreplanen.

Når det gjelder prinsipper for opplæring, utdyper de forskriftene til opplæringsloven. Da medregnes læreplanverket for opplæringen og må ses i lys av det samlede regelverket (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Denne delen av læreplanen har flere underpunkter, blant annet om tilpasset opplæring og likeverdige forutsetninger. Det står ikke noe spesifikt om friluftsliv og vi velger derfor å ikke gå nærmere inn på prinsipper for opplæring. Det samme gjelder fag- og timefordeling, der det ikke blir redegjort spesielt for friluftsliv. Derfor tar vi videre for oss neste og siste del av læreplanen som er læreplaner for fag.

Læreplanen i kroppsøving består av seks overskrifter. Formål, grunnleggende ferdigheter, hovedområde, kompetansemål, timetall og vurdering. I formålet står det blant annet at

elevene skal “lære å praktisere og verdsette trygg ferdsel og opphold i naturen” (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 1). De grunnleggende ferdighetene beskrives med forslag om hvordan de kan brukes og jobbes med i undervisningen. Når det gjelder hovedområde, er friluftsliv oppført som et eget hovedområde som en av to i 5.-7. klasse og en av tre i 8. klasse-Vg3. Mens 1.-4. klasse består av ett hovedområde som kalles aktivitet i ulike rørslemiljø. Friluftsliv som hovedområde blir beskrevet generelt for alle trinnene fra 5. klasse og oppover. Vi siterer beskrivelsen i begynnelsen av innledningen. Det beskrives at hovedområdet friluftsliv omfatter kompetanse som må ligge til grunn for å ferdes i og verdsette opphold i naturen. Lokale friluftstradisjoner, bruk av nærmiljø, orientering og opphold i naturen til ulike årstider skal vektlegges (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Videre tar læreplanen for kroppsøving for seg kompetansemålene. Det er utformet kompetansemål etter 4., 7. og 10. årstrinnet. I videregående skole er det kompetansemål for hvert enkelt trinn. Målene er delt i de samme tre delene som hovedmålene. I videregående skole er det ett kompetansemål for hvert trinn som omhandler friluftsliv. I henholdsvis Vg1, Vg2 og Vg3 er målet for opplæring at eleven skal kunne “praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring” (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 8), “bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv” (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 9) og “planleggje og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måtar å orientere seg på” (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 10).

2.2.2 Gjennomføring av friluftslivsundervisning

Kroppsøvfaget kan lett bli til et fag som bare appellerer til elever som allerede er aktive innen idrett (Alme, 2013). Friluftsliv skiller seg fra de andre emnene i kroppsøvfaget ved at det ikke er preget av teknikk og spilleregler. Friluftsliv omhandler allmenn kunnskap om hvordan en oppholder og oppfører seg i naturen. Dette gjør friluftsliv til et nyttig emne for å kunne tilby variasjon, og tilpasse undervisningen til en større elevmasse (Alme, 2013). Friluftsliv er som nevnt ett av tre hovedområder i læreplanen for kroppsøving. Friluftsliv skal altså ha en tilstedeværelse i skolen. Det jobbes mot at elevene skal lære seg grunnleggende ferdigheter, og oppleve gleden ved å være ute i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Likevel indikerer forskning på at den praktiske gjennomføringen av emnet friluftsliv sjelden lever opp til intensjonene i læreplanen (Leirhaug & Arnesen, 2016).

Alme (2013) har i sin mastergradsavhandling intervjuet lærere og rektorer fra to ulike skoler. Av disse intervjuene kom det frem at samtlige mener friluftsliv er viktig å formidle i skolen. Friluftsliv oppfattes som et lavterskeltilbud, og en god mulighet til å kunne gjennomføre tilpasset opplæring. Både lærerne og rektorene mente det var friluftslivets egenverdi som burde stå i sentrum for undervisningen, altså gleden ved å være ute i naturen. Det ble også trukket frem at friluftsliv har en nytteverdi i form av å være helsebringende. Til tross for dette nedprioriteres friluftslivet. Hovedgrunnen til nedprioriteringen oppgis som at friluftsliv

er et ressurskrevende emne. Her legges spesielt tid frem som en av ressursene det er mangel på. Mangel på økonomi og støtte fra resten av skolen trekkes også frem (Alme, 2013; Leirhaug & Arnesen, 2016). Leirhaug og Arnesen (2016) har gjennomført fokusgruppeintervju om gjennomføringen av friluftslivsundervisning i videregående skole. Av disse samtalen kom det frem at friluftsliv er det emnet i kroppsøving som blir minst ivaretatt. Undervisningen legges hovedsaklig til en eller to aktivitetsdager i året. "I fokusgruppene ved fire av skolene kobler lærerne aktivitetsdag til friluftslivsdelen i kroppsøving, men det virker ikke spesielt gjennomtenkt eller planlagt" (Leirhaug & Arnesen, 2016. s. 140). Dette understøttes av spørreskjema som er besvart av elever ved de samme skolene. Seksti prosent rapporterer at de ikke har hatt friluftsliv i kroppsøvingsfaget (Leirhaug & Arnesen, 2016). I likhet med Alme (2013) sin undersøkelse oppgir også lærerne i Leirhaug og Arnesen (2016) sine fokusgrupper tid som hovedproblemet med å gjennomføre friluftsliv. Det argumenteres med at å komme seg til et naturområde, for så å gjennomføre opplegg der, er mer tidkrevende enn hva som er mulig i en vanlig kroppsøvingstime. Alme (2013) trekker frem at enkelte av hennes informanter (spesielt ved bynære skoler) har tatt i bruk parker og grøntarealer for å drive friluftsliv. Dette er fordi det blir mulig å oppsøke områder som ligger nært skolen. Selv om det kommer frem at lærerne helst ville tatt i bruk naturområder som er mindre preget av menneskelige inngrep, kommer dette innenfor Stortingsmeldingens definisjon av friluftsliv (St.meld. 18, 2015-2016).

2.3 Læring i friluftsliv

I dette kapitlet ser vi nærmere på aktuelle læringsteorier og –perspektiv. Først gjør vi rede for praksisfelleskapet med grunnlag i sosiokulturell teori. Deretter forklarer vi teori om forventning om mestring. Til slutt tar vi for oss motivasjon i et pedagogisk perspektiv. De ulike delene knyttes nærmere mot friluftsliv senere i oppgaven vår, i resultat- og diskusjonsdelen.

2.3.1 Praksisfelleskapet

Alle læringsteorier tar utgangspunkt i at mennesket kan skaffe seg kunnskap. Det som skiller teoriene er forståelsen av hva kunnskap er, hvor kunnskapen kommer fra og hvordan mennesker får kunnskap (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2013). En teori som er sentral i den norske skolen, også i kroppsøvingundervisningen er sosiokulturell teori. Teoriene tar utgangspunkt i tre grunnleggende forutsetninger. Først baserer teoriene seg på at læringen skjer når mennesker deltar i kunnskapsprosesser. Deretter viser de til at mennesker er aktive medskapere av kunnskap. Til slutt har sosiokulturelle teoretikere en forståelse av at kunnskap kan forandres (Manger et al., 2013). Neste avsnitt forklarer sosiokulturell teori nærmere.

Sosiokulturell teori kan betraktes som et tverrfaglig teorifelt. Ifølge Manger et al. (2013) omhandler det retninger som blant annet “sosiohistorisk” teori, “kulturhistorisk” teori og “situert” teori, samt teoritradisjoner som pragmatisme og aktivitetsteori. De ulike pedagogiske begrepene kan samles under det sosiokulturelle perspektivet fordi det betrakter læring som en integrert del av ulike *praksiser* vi deltar i, både i og utenfor skolen. En gjennomgående forståelse innenfor de ulike sosiokulturelle retningene er at mennesket lærer når det *arbeider* med kunnskap i en sosial sammenheng. Manger et al. skriver at “lærerens didaktiske kunnskap må omfatte hvilke pedagogiske grep som må til for at elevene skal kunne delta aktivt i sosiale læringsfelleskap” (2013, s. 179). Derfor er det en viktig del av lærerens pedagogiske kompetanse å vite hvordan han eller hun kan organisere gode læringsfelleskap hvor elevene kan jobbe på måter som hjelper dem til å lære av hverandre.

Den russiske psykologen Lev Vygotskij har vært en sentral person i utviklingen av sosiokulturell teori. Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at han blant annet begynte å bruke begrepet “den nærmeste utviklingssonen”. Han deler i tre soner der den første er hva eleven kan gjøre uten hjelp, som er den *oppnådde kompetansen*. Deretter kommer hva eleven kan gjøre med adekvat støtte og veiledning, den *nærmeste utviklingssonen*. Den tredje sonen kalles *fremtidig kompetanse*, og er hva eleven ennå ikke har forutsetning for å gjøre. Det nivået som undervisningen i øyeblikket bør konsentreres om er den nærmeste utviklingssonen. Vygotskij (1978) forklarer betydningen av å konsentrere undervisningen på den nærmeste utviklingssonen ved å peke på at eleven i samarbeid med voksne, gjennom samtale og imitasjon kan gjøre ting som han eller hun ikke kan gjøre alene. Derfor kan man se på den nærmeste utviklingssonen som en vei til “tilpasset opplæring”, når det gjelder valg av oppgaver, innhold og vanskelighetsgrad. Da blir tilpasset opplæring noe som konsentrerer seg om den enkelte elevs nærmeste utviklingssonen, noe som bidrar til at elevene stadig strekker seg og er i utvikling. Det stiller krav til en differensiert undervisning. Tilpasset opplæring har en sentral del i norsk skole og er blant annet forankret i Opplæringslovens § 1-3. Der står det at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2016).

2.3.2 Forventing om mestring

Videre tar vi for oss teori som har en annen vinkling enn den sosiokulturelle teorien. En teori som tar for seg menneskets motivasjon og deres egne opplevelser av egen evne til å mestre er den sosialkognitive teorien. Et svært viktig navn når det gjelder utvikling av denne teorien, er Albert Bandura. Teorien var et resultat av hans økende interesse for forskning om hvordan mennesker kan påvirke sine egne tanker, følelser og handlinger, og en erkjennelse av at faktorer i miljøet og personlige faktorer ikke kan studeres uavhengig av hverandre. Manger et al. (2013) beskriver at læring skjer ifølge den sosialkognitive teorien i et gjensidig samspill mellom adferd, personfaktorer og miljø. Det vil si at vårt liv og våre omgivelser blir påvirket aktivt av vår måte å tenke på. Det som er helt sentralt i det

gjensidige samspillet er personfaktoren *forventning om mestring* ("self-efficacy"). Den forteller oss at sammenlignet med mennesker som tviler på sine muligheter til å lære, vil de som har høy forventning om mestring i gitte oppgaver, jobbe hardere, være mer utholdende og prestere bedre (Manger et al., 2013).

Manger et al. (2013) skriver at forventning om mestring handler om hvordan lærte forventninger om mestring av avgrensede oppgaver, gir suksess. Det som avgjør er at de som lærer har tro på at de kan utføre handlinger effektivt, med den kunnskapen og de ferdighetene de har. Det betyr at to elever som har like forutsetninger kan prestere ulikt på den samme oppgaven. Fordi de har ulik forventning om mestring. Høy forventning om mestring kan hjelpe en med å omsette evner, kunnskaper og ferdigheter til effektive handlinger i bestemte situasjoner. Det betyr at det ikke er en stabil egenskap ved personen, men at den er *kontekstavhengig*. Det kan for eksempel bety at en elev har lav forventning om mestring innen idrett, men har høy forventning om å kunne tenne bål. Forventningen handler ikke om vurdering av hvor flink man er innenfor et bredt område, men om man kan klare den konkrete oppgaven som krever en løsning. Med andre ord kan en elev ha en generell oppfatning om å ikke lykkes i skolen, uten at det har mye å si om han eller hun lykkes i en oppgave. Høy forventning om mestring på et område er viktig fordi det er motiverende for fremtidige oppgaver innenfor det området (Manger et al., 2013).

3. Metode

I dette kapitlet tar vi for oss de vitenskapelige forskningsmetodene som ble brukt i prosjektet vårt. Først blir de ulike metodene presentert, og det blir redegjort for hvilke vurderinger som ble gjort i forhold til hvilke metoder som vi anså best egnet til oppgaven. Deretter forklares hvordan vi brukte metoden i praksis. Videre tar vi for oss de erfaringene vi har gjort i forhold til metodebruken, der fordeler og ulemper blir tatt opp. Avslutningsvis tar vi opp etiske vurderinger som ble gjort i dette prosjektet.

3.1 Hva er kvalitativ metode?

Det er kanskje lett å få assosiasjoner i retning naturvitenskap når vi hører ordene vitenskap og forskning. En ser for seg laboratorier og eksperimenter. Til tross assosiasjonene omhandler vitenskap og forskning også samfunnsvitenskapen (Johannesen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Videre skal vi gå nærmere inn på hvordan den samfunnsvitenskapelige forskningen foregår.

Samfunnsforskeren må forholde seg til et mangfold av meninger og oppfatninger. Med et samfunn i stadig utvikling framstår feltet som mer uoversiktlig og dynamisk enn eksempelvis naturen. Et skille som fort dukker opp i den samfunnsvitenskapelige metodelæren er mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvalitative tilnærmingen gir en mer fyldig beskrivelse og er særlig aktuell når det kommer til fenomener som det er lite forsket på (Johannesen et al., 2010). Krumsvik (2014) skriver at både kvantitativ og kvalitativ metode har fordeler og ulemper. Den kvantitative forskningen har en styrke i å studere store populasjoner, men en begrensning i å studere dybdeperspektivet. Kvalitativ forskning har sin styrke i dybdeperspektivet og sosiale mønstre, men har lite å stille opp med i forbindelse med store populasjoner. Videre er det avgjørende å ha en høy bevissthet rundt både forskningsdesign og metodebruk for å drive god kvalitativ forskning.

For å svare på oppgaven vår har vi vurdert kvalitativ metode for å være best egnet. Vi er følgelig ikke ute etter tall og verdier, men hva deltakerne føler og oppfatter rundt ulike fenomen. Når det gjelder valg av metode, understreker Krumsvik (2014) at det er mål og forskningsspørsmål som avgjør hvilken metode en burde bruke og ikke motsatt. Dersom en velger feil metode kan det forplante seg i hele forskningsdesignet og skape vanskeligheter for studiet. Videre gjør vi rede for den kvalitative metoden som er blitt brukt i vårt prosjekt; kvalitativt intervju.

3.1.1 Kvalitativt intervju

Brinkmann og Tanggaard (2012) skriver at vi intervjuer mennesker for å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted. Livsverden er verden vi møter og kjenner i det daglige. Vi reflekterer eller teoretiserer over verden etter at vi har oppfattet den direkte eller gjennom umiddelbar opplevelse. Intervjuundersøkelser gir muligheten til å konsentrere seg om hvordan enkeltpersoner oppfatter enkelte fenomener, situasjoner eller begivenheter i deres eget liv. I vårt prosjekt vil det si hvordan de ulike kroppsøvingslærerne oppfatter og jobber med friluftsliv. Kvale og Brinkmann (2009) deler intervjuet i tre hovedlinjer; et håndverk, en kunnskapsproduserende aktivitet og en sosial praksis. Vi gjør kort rede for de tre hovedlinjene.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det å intervju avhengig av intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger. Det er fordi intervjuet ikke følger spesifikke trinn i en regelstyrt metode. Intervjuferdigheter lærer man seg ved å intervju. Det er styrken og verdien av kunnskapen som produseres som kan si noe om kvaliteten i intervjuet. Det er blant annet derfor man kan kalle det et *håndverk*. Videre beskriver Kvale og Brinkmann intervjuet som en *aktiv kunnskapsproduksjonsprosess*. Kunnskapen blir produsert sammen mellom intervjueren og den intervjuede. Dette skjer i en samtalerelasjon som er kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk. En kan si at det skjer en samtalebasert erkjennelsesprosess som er intersubjektiv og sosial. Erkjennelsesprosessen innebærer at det er intervjueren og den intervjuede som i felleskap skaper kunnskap. Som en *sosial praksis* er intervjuet blitt så vanlig at man snakker om intervjusamfunnet. Det er en måte å stille spørsmål på som er satt i sammenheng med historisk og sosial kontekst. Etske spørsmål gjennomsyrrer samspillet mellom intervjuer og intervjuperson. En kan stille etiske spørsmål til intervjuforskningens samfunnsmessige virkninger samt de spesifikke formene for intervjupraksis (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1.2 Valg av metode

I prosjektet vårt ville vi gå i dybden på hvordan kroppsøvingslærere jobber med og oppfatter friluftsliv. Noe som gjorde at kvalitativ metode egnet seg godt (Johannesen et al. 2010). Vi kunne godt tenke oss nye vinklinger på temaet, noe som intervju kan åpne opp for. Intervjuguiden som var utformet på bakgrunn av teori kunne bli supplert underveis dersom det kom frem fenomen i det kvalitative materialet av ny og uventet karakter (Krumsvik, 2014). Vi var blant annet ute etter refleksjon og valgte derfor å ikke sende ut intervjuguiden på forhånd. Det kunne ha ført til at informantene gjorde seg opp meninger på forhånd og avgrenset seg selv gjennom å skjule opplysninger.

3.2 Fremgangsmåte

Vi vil i dette avsnittet gjøre rede for hvordan vi har gått frem for å velge ut informanter, samle inn data og bearbeide data i ettertid.

3.2.1 Utvalg

Utvalget av informanter avhenger av tema en skal forske på. Vi ønsker å undersøke oppfatningen av friluftsliv i kroppsøvingsfaget, og hvordan dette arbeides med. Vi har derfor valgt å bruke kroppsøvingslærere som målgruppe.

Det kvalitative intervjuet har som formål å gå i dybden. Det har ifølge Johannessen et al. (2010) som kjennetegn at vi forsøker å få mye informasjon fra et begrenset antall informanter. Ideelt sett vil antallet informanter som intervjues bli bestemt av hvor mange forskeren må intervjuer før det ikke dukker opp ny informasjon i besvarelsene. Da vårt prosjekt er begrenset av tidsramme og økonomi, har vi valgt å begrense oss til tre informanter. Dette gir tilstrekkelig data til en oppgave av vårt omfang (Dalland, 2012; Johannessen et al., 2010).

Blant informantene våre kom det frem at samtlige driver med friluftsliv på fritiden, og oppgir dette som en aktivitet som er viktig for dem. Når det kommer til utdanning, har derimot informant 1 og 2 betydelig mer friluftslivsrelatert utdannelse. Ulike skoler kan ha ulike måter å forstå læreplanen og gjennomføre undervisning. Informant 1 og 2 er fra en skole hvor friluftsliv har fått stort fokus. Informant 3 er fra en skole hvor friluftsliv i mindre grad blir gjennomført, og kan derfor ses på som representativ for majoriteten av norske skoler (Leirhaug & Arnesen, 2016).

3.2.2 Intervjuguide

I vår oppgave ønsker vi å undersøke temaer som er en del av dagliglivet til informantene. Vi har derfor valgt å bruke en semistrukturert form på intervjuene våre. Dette er en form som minner om en samtale i dagliglivet, men med et bestemt formål. Det er altså hverken en åpen samtale, eller et lukket spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har valgt å formulere en intervjuguide med forslag til åpne spørsmål (se vedlegg). Disse sikter seg inn på de temaene vi ønsker å få informasjon om i undersøkelsen. Å bruke åpne spørsmål har som formål å få frem informantens egne tanker rundt temaet. Videre har vi valgt å formulere forslag til underspørsmål, for å kunne styre intervjuet tilbake dersom vi beveger oss vekk fra tema. Spørsmålenes rekkefølge og hvordan de blir formulert utvikles i samtalen, basert på svarene informanten gir (Dalland, 2012). Vi har også standardisert intervjuene til en viss grad ved å benytte oss av den samme intervjuguiden til alle intervjuene. Dette gir oss mulighet til å sammenligne de ulike intervjuene (Johannessen et al., 2010).

3.2.3 Gjennomføring

Et forskningsintervju kan karakteriseres som en samtale med en struktur og et formål. Strukturen er knyttet til rollefordelingen mellom intervjuer og informant. Intervjueren stiller spørsmål og følger opp svar fra informanten, det er altså intervjueren som kontrollerer situasjonen (Johannessen et al., 2010). Målet med det kvalitative forskningsintervjuet er å skape kunnskap gjennom intervjuprosessen (Dalland, 2012). Ved gjennomføringen av intervjuene vil vi prøve å opprettholde en flytende samtaleform. Vi vil få frem overfor informanten at det er han/hennes meninger og oppfatninger vi ønsker å få frem i intervjuet. Vi er der for å tilegne oss kunnskaper om deres erfaringer med å jobbe med friluftsliv i kroppsøvingsfaget.

Under intervjuene klarte vi å holde en samtale med god flyt med utgangspunkt i intervjuguiden. Intervjuene ble holdt i uforstyrrede lokaler med unntak av ett som ble holdt over Skype. Vi hadde inntrykk av at informantene var komfortable med å snakke om tema, og at de ikke holdt tilbake på egne oppfatninger. Vi hadde også hver vår oppgave under intervjuet. En av oss hadde ansvar for selve intervjuingen, mens den andre hadde en "sekretær" rolle. Dette var for å opprettholde flyten i samtalen ved å gi informanten bare en person å forholde seg til om gangen. "Sekretæren" hadde ansvar for det tekniske, altså lydopptaket. Han fulgte også med på intervjuet for å få med seg om spørsmålene ble tilstrekkelig besvart. I avslutningsdelen av intervjuet fikk "sekretæren" mulighet til å be informanten bekrefte at svarene var forstått rett, eller spesifisere dem om noe var uklart. Om "sekretæren" hadde oppfølgings- eller tilleggsspørsmål ble disse også stilt i avslutningen, for ikke å forstyrre flyten i intervjuet.

3.2.4 Behandling av data

I etterkant av intervjuene ble de transkribert. Gjennom transkripsjon transformeres materialet fra muntlig til skriftlig form. Dette er for at materialet lettere skal kunne analyseres i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2012). Hvor ordrett transkriberingen skal være avhenger av hvordan stoffet skal brukes. I vår undersøkelse er det innholdet i hva informantene sier vi vil analysere, ikke hvordan de bruker språk og kommunikasjon. I transkripsjonen har vi derfor valgt å gjengi intervjuet i en lettlest skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2012). For at sammenhengen og meningen skulle bli tydelig valgte vi derfor å gjøre enkle redigeringer. Der vi fant det nødvendig har vi utelatt pauser og til en viss grad nølende utsagn. Dersom vi hadde inntrykk av at informantene var usikre eller trengte lengre tenkepauser har vi imidlertid beholdt disse. Vi har også valgt å oversette informantens dialekt til bokmål. Dette er både for å gjøre transkriberingen lettlest, men også for å anonymisere informantene. Dette kommer vi tilbake til i kapitlene om reliabilitet og etiske vurderinger.

3.2.5 Analyse og tolking

Formålet med en analyse er å finne ut hva intervjuet kan fortelle oss. Ved tolking søker vi meningen i det vi har fått vite. Gjennom analysen får en oversikt over innsamlet data, dette innebærer også å se på hvilke ulike perspektiver dette kan forstås fra. En god analyse kan altså åpne for flere tolkninger (Dalland, 2012).

For å bearbeide datamateriale, kan det være nyttig å dele svarene inn i ulike tema som skal belyse problemstillingen. Dette blir kalt tematisering, eller tematisk bearbeiding (Dalland, 2012). For å gjøre det ryddig å analysere og se innsamlet data opp mot vår problemstilling og teori, har vi valgt å dele inn i tre temaer som er gjennomgående i hele oppgaven. Temaene kommer frem i inndelingen av teorikapittelet, intervjuguiden og i resultat og diskusjon. Disse temaene er "friluftsliv", "friluftsliv i skole" og "læring i friluftsliv". Hver av disse hovedtemaene er videre delt inn i underkategorier som varierer litt ut fra hvilken del av oppgaven det er snakk om. Vi praktiserte dette i analyseringen ved å fargekode svarene i de transkriberte intervjuene. Dette var nyttig for å skape oversikt over hvorvidt de ulike temaene ble tatt opp i intervjuene. Oversikten var også til hjelp for å hindre at enkelte informanter ble over- eller underrepresentert i analysen.

Ved analyseringen av et intervju er det også viktig å se helheten i hva informanten får frem i intervjuet, og ikke bli for opphengt i hvert enkelt svar. Dalland (2012) eksemplifiserer dette ved å trekke frem at en informant kan snakke om negative elementer i svaret på hvert enkelt spørsmål. Samtidig kan helhetsinntrykket være at informanten mener de positive elementene veier opp for de mange negative.

3.3 Validitet og reliabilitet

I dette avsnittet vil vi gjøre rede for begrepene validitet og reliabilitet, samt drøfte hvordan disse påvirker studien vår.

3.3.1 Validitet

Validitet går på hvorvidt den innsamlede data er relevant eller gyldig for problemstillingen. I intervjusammenheng går dette både på å skaffe relevante informanter, og på å stille relevante spørsmål (Dalland, 2012). Kvale og Brinkmann (2012) legger vekt på at validering er noe som skal følges tett opp gjennom hele prosessen i en studie. Dette går på å stille spørsmål om valg av teori, intervjuguide, gjennomføring av intervju, transkribering og analysing er gyldig for å besvare problemstillingen.

I oppgaven har vi kommet frem til relevant teori på bakgrunn av problemstillingen. Videre har vi justert teorien på bakgrunn av hvilke temaer som har kommet opp underveis og i bearbeidingen av intervjuene. Siden vi undersøkte friluftsliv i kroppsøvfingsfaget ble det naturlig for oss å velge kroppsøvfingslærere som valide informanter. Videre har vi jobbet med å utvikle en intervjuguide som stiller spørsmål på bakgrunn av problemstillingen og teorien. For å styrke intervjuguiden, og oss selv som intervjuere gjennomførte vi et prøveintervju. Dette gav oss en pekepinn på tidsbruk. Vi fikk også se hvordan rekkefølgen fungerte, og hvordan spørsmålene ble forstått. I etterkant av prøveintervjuet spesifiserte vi formuleringen i enkelte av spørsmålene for å hindre usikkerhet eller misforståelser fra informantens side. Dette gikk for eksempel på å bruke “friluftslivsundervisning” i stedet for bare “undervisning”.

3.3.2. Reliabilitet

Reliabilitet omhandler hvorvidt den innsamlede data er pålitelig eller troverdig. Dette knyttes til nøyaktigheten av innsamlet data, og hvordan den bearbeides (Johannesen et al., 2010). I forbindelse med intervju vil mulige feilkilder være knyttet til informantens oppfatning av spørsmålet, og intervjuerens tolkning av svaret. Reliabilitet stiller spørsmål om andre forskere ville fått de samme svarene fra de samme informantene. Et eksempel som kan svekke reliabiliteten til en intervjuer er om det stilles ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012) Støy i forbindelse med lydopptak kan også danne en feilkilde dersom det kan bli vanskelig å transkribere (Dalland, 2010).

Et av intervjuene ble gjennomført over Skype. Ulempen med dette er at det ikke skapes den samme autentiske samtalen fordi kroppsspråket forsvinner, og samtalen kan oppleves som “kunstig”. I forbindelse med vårt studie ser vi på det som lite betydelig fordi vi ikke analyserer kommunikasjonen, men er ute etter innholdet i samtalen. Det viste seg også at informanten som ble intervjuet over Skype satt på lærerværelset under samtalen. Dette førte til små forstyrrelser i form av støy, men hadde liten effekt på helheten av intervjuet. Tilstedeværelsen av andre lærere i rommet kan også påvirke åpenheten i svarene, eller gjøre at informanten holder tilbake på egne meninger. Spørsmålene i intervjuguiden går ikke inn på lærerens personlige svakheter eller lignende, og vi fikk ikke inntrykk av at informanten ble påvirket av dette da han svarte. En annen av informantene ønsket å få innblikk i sitatene som ble tatt i bruk fra hans intervju. Informanten ba om at ett av ordene ble endret i det ene sitatet, men gav ellers uttrykk for at vi hadde forstått ham rett.

Utover det at vi har oversatt dialekt til bokmål og gjort små redigeringer i forhold til flyt i transkripsjonen, har vi hatt fokus på å skrive ned det informantene har sagt ordrett. Dette er for å få frem hva informanten mener, og ikke vår egen tolkning av det. Dette gjelder også med tanke på pauser, slik at vi i størst mulig grad kan skille om informanten er usikker, eller har klare meninger. Ved å bruke den samme intervjuguiden i alle intervjuene får vi frem

ulike meninger rundt de samme spørsmålene. Dette gjør det også lettere å unngå at våre egne meninger påvirker informasjonen.

3.4 Etiske vurderinger

I et kvalitativt intervju behandler en informanters subjektive meninger og personlige erfaringer. Forskningens mål er gjennom dette å vinne ny kunnskap og innsikt. Etiske vurderinger går ut på å ta beslutninger som gjør at forskningen ikke skjer på bekostning av informantenes integritet og velferd (Dalland, 2012). I praksis går dette ut på å holde informantene anonyme. Det er likevel en balansegang mellom hvor lite en kan oppgi om informantene, samtidig som en opprettholder forskningens validitet (Dalland, 2012).

I forbindelse med vårt prosjekt har det ikke vært relevant å dokumentere direkte personidentifiserende opplysninger. Våre etiske vurderinger har derfor dreid seg om indirekte personidentifiserende opplysninger, altså lydopptak, utdanning, institusjonstilknytning, yrke og fagfelt (Dalland, 2012). I oppgaven oppgir vi at informantene er kroppsøvingslærere, og at de kommer fra skoler med ulik grad av friluftslivsundervisning. Dette er opplysninger vi finner nødvendige å oppgi for å kunne vise til at vi har valgt relevante informanter. Vi mener likevel at informantenes anonymitet er opprettholdt, da vi ikke publiserer noe ytterligere informasjon om dem, eller skolene de jobber på. Lydopptakene ble tatt opp med informantenes samtykke og brukes som verktøy for å få en nøyaktig transkribering. I etterkant av at oppgaven leveres inn vil lydopptakene slettes.

Alle informantene fikk i forkant av intervjuet tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeskjema hvor det ble gjort rede for hvordan personopplysninger ble behandlet, hva som var formålet med studien, og at det var mulighet til å trekke seg når som helst. Informantene fikk også tilbud om å få det transkriberte intervjuet tilsendt. En av informantene ønsket å benytte seg av dette. Alle informantene har også signert samtykkeskjema. Informanten som ble intervjuet over Skype sendte oss bilde av signert samtykkeskjema over mail. I starten av intervjuet forsikret vi oss om at informantene hadde lest og forstått informasjonsskrivet, og at de samtykket til dette.

4. Resultat og diskusjon

I dette kapittelet presenterer vi resultatene vi har kommet frem til gjennom å diskutere dette opp mot valgt teori. Vi har valgt å slå sammen resultat og diskusjon for at det skal være lettere å se sammenhengen mellom disse. Kapittelet har tre deler, der hver enkelt del er med å belyse problemstillingen vår. Først vil vi se på hvordan lærerne oppfatter friluftsliv som begrep og hvordan dette er med å forme hvordan de jobber med friluftsliv. Deretter ser vi på hvordan lærerne oppfatter og jobber med friluftsliv ut fra læreplanen, og videre hvordan undervisningen gjennomføres. Til slutt vil vi knytte inn ulike lærings syn gjennom å diskutere teorien opp mot resultatene. Vi mener at disse tre områdene vil gi oss godt grunnlag for å svare på hvordan lærerne i vår undersøkelse jobber med og oppfatter friluftsliv i kroppsøvningsundervisning i videregående skole.

4.1 Friluftsliv

Friluftsliv er et begrep som kan oppfattes ulikt fra person til person (Tordsson, 2010). I denne delen vil vi se nærmere på lærernes oppfatning av friluftsliv, og hvilke sider av friluftslivet de ønsker å formidle i skolen. Vi vil hovedsakelig se dette opp mot vårt teorigapittel om friluftsliv (kapittel 2.1).

Alle tre informantene oppgir friluftsliv som en av sine fritidsaktiviteter. Informantene driver med både aktiviteter som regnes som del av det “nye friluftslivet”, og aktiviteter som regnes som tradisjonelle friluftslivsaktiviteter (se kapittel 2.1.1). Eksempler som trekkes frem er fotturer, skigåing og småviltjakt fra det tradisjonelle. Av “nye” aktiviteter ble det nevnt klatring, topptur og trening (hovedsakelig løping) i naturen. De “nye” aktivitetene ligger ofte i en gråsonerom for om det oppfattes som friluftsliv eller ikke (Fredman, 2015). Informantene er også reflekterte rundt dette “Men jeg bruker også mye naturen til trening. Så visst en kan kalle det en form for friluftsliv, så bruker jeg og naturen en del til trening” (informant 2). Dette utsagnet tolker vi slik at informanten har gjort refleksjoner rundt hva begrepet friluftsliv innebærer, og i hvilken grad sportslige aktiviteter også rommes av dette begrepet. Informant 3 trekker inn at plassen og omgivelsene har mye å si for om aktivitetene oppfattes som friluftsliv

Å drive med friluftsliv innebærer jo at en alle fall befinner seg i et miljø som er lite preget av menneskelige inngrep. Jeg tenker at når en er til fjells eller er i skogen og sånn, så driver en med friluftsliv, men er en i skibakken eller går i lysløypen så driver en ikke med friluftsliv, men da driver en med idrett (Informant 3).

Vi forstår informanten slik at den urørte naturen spiller en avgjørende faktor for om noe skal kalles friluftsliv eller ikke. Dette sammenfaller med hvordan Tordsson (2010) fremstiller friluftslivet (se kapittel 2.1). Informanten trekker frem at den samme aktiviteten både kan rommes og ikke rommes av friluftslivsbegrepet avhengig av hvor den gjennomføres.

Miljøets betydning for å gjennomføre friluftsliv som føles autentisk ser en igjen hos de to andre informantene. På spørsmål om utfordringer i forhold til friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget snakker både informant 1 og 2 om tidsmangel som en utfordring. Dette fører til at de i kroppsøvningsundervisningen tar i bruk grøntområder som ligger i skolens nærområde.

Det tar jo en stund før vi er fra skolen og til en er på en måte kommet utenfor bebyggelsen og den følelsen. Så vi prøver jo å bruke litt nærområde her, med det området som er borte ved [stedsnavn fjernet], men det blir liksom ikke helt rett miljø. (informant 2).

Her forstår vi informanten slik at en av utfordringene med å ha kort tid er å ikke kunne oppsøke et område som er tilstrekkelig lite preget av menneskelige inngrep. Dette fører til at det ikke gir en autentisk friluftslivopplevelse. Samtidig ser det ut til at aktivitetene som gjennomføres i skolen er innenfor stortingsmeldingens definisjon av friluftsliv, og hva som er friluft (St.meld. 18, 20125-2016) (se kapittel 2.1). Alle informantenes oppfatning av friluftsliv ser på den andre side mer ut til å samsvare med det Tordsson (2010) og Fredman (2015) fremstiller som hvordan folk flest oppfatter begrepet. Den samme situasjonen med tanke på bruk av område ser ut til å gå igjen i funnene til Alme (2013) (se kapittel 2.2.2). I tillegg til plassens betydning trekker informant 1 inn tid som en viktig faktor for at friluftslivet skal bli autentisk.

Når du får tid til å sette opp en halv dag til å være ute med elever så opplever jeg at jeg får på en måte vært litt mer med dem. En får styrt litt på, og en får tid til å prate og bare være. (Informant 1).

Vi forstår informanten slik at et viktig moment med friluftsliv er å koble av, og være til stede i naturen. Det kommer også frem at det krever tid ute før en klarer å koble av på denne måten. Denne oppfatningen ser vi igjen i at informant 3 ønsker å gjennomføre overnattingsturer med elevene. "Friluftslivet skal liksom gi denne gode følelsen av å være ute, og på tur bør en egentlig inkludere overnatting på en eller annen slags måte." (Informant 3). Tankene om avkobling i forbindelse med friluftsliv ser en igjen i Tordsson (2010) som vektlegger at friluftslivet skiller seg fra det daglige liv, og handler om å finne roen i naturen.

Tordsson (2010) beskriver friluftsliv som en viktig del av den norske kulturen. Hos informant 1 og 3 kom dette også frem som ett av argumentene for å undervise i friluftsliv i skolen. "Det er jo kanskje naturlig å ha det med i læreplanen, det er en del av den herre kulturarven vår, det her med å kunne være ute" (Informant 3). "[...] spesielt med Norge og våre tradisjoner og naturen og se rundt oss og mulighetene" (Informant 1). Disse uttalelsene tolker vi mot at lærerne oppfatter friluftsliv som en viktig del av den norske kulturen.

Selv om vi ikke stilte direkte spørsmål om friluftslivets egenverdi og nytteverdi trekker informantene inn begge deler når de snakker om friluftslivsundervisningen. Ved spørsmål

om hvilke verdier de ønsker å formidle når de jobber med friluftsliv i skolen, og hva de legger i begrepet trekker både informant 1 og 3 først og fremst inn friluftslivets egenverdi.

Hvis jeg skal tenke hva jeg legger i begrepet friluftsliv så tenker jeg det er å komme seg ut i naturen, oppleve stillhet og ro, og på en måte se noe av det naturlige som naturen har å by på (informant 1),

Det er jo gleden ved å være ute, først og fremst. Så det er det som er det viktigste når vi bruker såpass liten tid på det som vi gjør, så er det jo gleden ved å være ute rett og slett (informant 3)

Informant 3 nevner også friluftslivets egenverdi i form av å kunne kose seg ute i det fri. Men dette er i forbindelse med å formidle allemannsretten og pliktene en må gjennomføre for å bruke naturen i Norge (se kapittel 2.1). I forbindelse med friluftslivets nytteverdi nevnes også dette av alle tre informantene i form av at friluftslivet kan ha en helsebringende effekt. “[...] så ikke minst i et sånt folkehelseperspektiv så kommer vi oss ut og får koblet av fra alt annet så det tenker jeg er viktig, det er sånn helsebringende” (informant 1).

Helseperspektivet nevnes ikke av informant 1 og 3 som noe de ønsker å formidle direkte til elevene, men kommer mer frem som en naturlig følge av å drive med friluftsliv. Informant 2 er litt inne på formidling av friluftslivets nytteverdi i forhold til helse og fysisk aktivitet. Men dette nevnes i forbindelse med å trekke elementer av friluftsliv inn i de andre emnene i kroppsøving. Ut fra dette mener vi å kunne tolke at det først og fremst er egenverdien informantene ønsker å formidle til elevene, mens nytteverdien blir sett på som en naturlig bonus. Men dette kan vi ikke si med sikkerhet da det ikke ble spurt direkte om det i intervjuet. Vi ser også likheter ved dette synet på egenverdi og nytteverdi i formidlingen av friluftsliv blant informantene i Alme (2013) sin avhandling (se kapittel 2.2.2).

4.2 Friluftsliv i skolen

Når det kommer til selve gjennomføringen av friluftslivsundervisningen, varierer praksisen på de to skolene. Valg av aktiviteter ser ut til å være relativt likt. Det trekkes hovedsakelig frem tradisjonelle friluftslivsaktiviteter som turgåing, skigåing og kanopadling (Fredman, 2015). Det kommer også frem at på informant 1 og 2 sin skole er det et fokus på å opprettholde lav terskel på aktivitetene det jobbes med i undervisningen.

Det handler ikke nødvendigvis om at en skal gå så langt eller at ting skal skje så fort, eller skal være så veldig tungt. Det handler mye om å være i et fellesskap og samarbeide og lage en plan (Informant 1).

På den samme skolen undervises det i friluftsliv både i forbindelse med lengre økter som er satt av til faget, og gjennom vanlige dobbeltimer i kroppsøving. De lengre øktene består av en halv dag på vg1 og vg2, og en hel dag på vg3. Disse dagene gir lærerne mulighet til å gjennomføre større friluftslivsopplegg. De kan gjennom disse øktene oppsøke godt egnede områder. Lærerne får også mulighet til å arbeide med flere momenter av friluftslivet i

undervisningen, og en får tid til å koble av i naturen. I de vanlige dobbelttimene oppsøkes nærområdet for enkle aktiviteter, som matlaging på bål eller stormkjøkken. På skolen til informant 1 og 2 blir det også jobbet med teoriundervisning i friluftsliv. "Så det blir ofte sånn at vi har en planleggingstime, så den påfølgende uken er vi på tur [...] også uken etter der bruker vi tid på loggføring og evaluering av turopplegget" (Informant 2). Teorien kobles altså mot planlegging og evaluering av turene. På informant 3 sin skole kommer det frem at det ikke er like stor helhet i friluftslivsundervisningen. Friluftsliv legges kun til faste aktivitetsdager.

[...] så driver vi ikke med noe annet enn disse faste fjellturene og vinteraktivitetsdager. Så det er ikke noe mer enn det. Det er på en måte litt sånn i grenseland av det som jeg vil definere som friluftsliv og ikke friluftsliv (Informant 3).

Vi forstår på informanten at disse dagene er preget av å være lite gjennomtenkte. Informant 3 nevner også at arbeidet med friluftslivsundervisning fra skolens side er preget av skippertaksmentalitet, og at en bare trækker i de samme sporene som har blitt gjort tidligere. Forholdene på informant 3 sin skole samsvarer altså med Leirhaug og Arnesen (2016) sitt inntrykk av aktivitetsdagene som ble gjennomført på skolene i deres undersøkelse.

4.2.1 Friluftsliv i læreplanen

Under dette temaet av resultat- og diskusjonsdelen skal vi se nærmere på hvordan lærerne velger organisering, innhold og arbeidsmåter, sett opp imot læreplanen. Nilssen (2016) skriver at måten læreplanen jobbes med bestemmes lokalt hos hver skole. Vi skal diskutere hvordan det påvirker undervisningen.

Lærerne vi intervjuet oppfattet at praktiseringen av friluftslivsundervisningen er avhengig av lærerens og skolens innstilling. På spørsmål om friluftsliv hører til på læreplanen, svarer Informant 2 at "mitt inntrykk er vel at det kan fungere greit visst du har en lærer som litt interessert i å bruke det i undervisningen". Det er med andre ord avhengig av at læreren har interesse av å bruke det. Videre forklarer Informant 1 at det også er avgjørende at skolen er interessert i å legge til rette for friluftsliv.

[...] en ting er hva en selv ønsker og hva en læreplan sier, men så er det hva skolen legger til rette for, for å kunne gjennomføre ting i praksis da, at en drar i samme retning og ser verdien av det (Informant 1).

Informant 3 oppfatter at utøvelsen av friluftslivsundervisningen blir begrenset på grunn av liten velvilje fra skolens side. "Jo, jeg skulle ønske at det fikk mer plass enn det har, for det har tilnærmet ingen plass sånn som jeg driver nå, selv om læreplanen på en måte legger opp til at jeg skal ha friluftslivsaktiviteter" (Informant 3). Videre beskrives det fastlåste tradisjoner og opplevelse av liten velvillighet for endring. "Så vi har hatt en diskusjon her på huset hvor disse her tradisjonelle vinteraktivitetsdagene som vi har hatt opp igjennom, som jeg synes har fungert dårlig og som jeg har sagt klart ifra om synes fungerer dårlig"

(Informant 3). Med dette til grunn kan det se ut til at friluftslivsundervisning er avhengig av lærerens og skolens interesser.

Videre inneholder læreplanen for kroppsøving ulike hovedområder. For videregående skole står friluftsliv oppført som ett av tre hovedområder. De to andre er *idrettsaktiviteter og trening og livsstil* (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Informantene har ulike fortolkninger av denne tredelingen. Informant 1 forklarer at “faktisk en tredjedel av faget i løpet av et år inneholder noe friluftslivrettet”. Det forklares også at våren og høsten har planlagte deler og at vinteren eventuelt blir brukt dersom det er gode forhold for det. Skøyter er et eksempel på vinteraktivitet som blir trekt frem, men som er avhengig av riktige forhold.

[...] friluftslivet skal være inne i den planen, og den skal ha like stor plass som idrettsaktivitet og trening og livsstilsbiten. [...] Jeg pleier alltid å ha en høst- og en vårbolek der jeg har friluftsliv og så på en måte vinterhalvåret der får en se litt hvordan vinteren er om man kan få til (Informant 1).

Informant 2 har en litt annen tolkning av hovedområdenes tredeling. På spørsmål om å rangere friluftslivsdelen oppimot de andre delene av kroppsøvingen svares det følgende:

[...] jeg prøver liksom å få det til å bli en del av en stor helhet, og jeg ønsker ikke å vekte ting opp imot hverandre. Det er ikke sånn at jeg setter, når jeg lager karakterer for elevene at jeg setter en karakter fremfor de forskjellige hovedområdene eller de forskjellige kompetansemålene, og legger de sammen og så deler det på hvor mange jeg har. Det er ikke sånn det fungerer (Informant 2).

Her skiller det ikke klart mellom de ulike hovedområdene. Og de blir sett i en større helhet. Informant 3 jobber ikke med friluftsliv på samme måte i sin undervisning.

Ja, altså i forhold til vanlig, sånn type tradisjonelle idrettsaktiviteter så tenker jeg vel at det har ikke særlig høy prioritet, det er jo snakk om en tur eller to i året. Mens alle andre gymtimer dreier seg jo om idrettslige, eller tilsvarende aktiviteter som i mer tradisjonell forstand. (Informant 3).

Informant 3 sine oppfatninger stemmer godt overens med det Leirhaug og Arnesen (2016) fant i sine fokusgruppeintervju. Der fant de at friluftsliv er det emnet som blir minst ivaretatt i kroppsøvingen. Friluftslivsdelen blir gjerne koblet inn i kroppsøvingen gjennom lite planlagte og gjennomførte aktivitetsdager.

De tre informantene jobber med læreplanen på litt ulike måter og de forteller om ulike måter å gjennomføre undervisningen på. Som nevnt tidligere i teksten er det opp til skolen hvordan de velger organisering, konkret innhold og arbeidsmåter, så lenge det har utgangspunkt i læreplanen. Dette er noe som kan føre til variasjoner i de forskjellige undervisningspraksisene. Kombinert med dette kan også kompetansemålene innenfor friluftsliv i læreplan for kroppsøving, oppfattes åpne. Informant 1 oppfatter de som åpne og forklarer fordeler og ulemper med dette.

[...] altså for noen er det en fordel, som har masse tanker om hva en kan gjøre, kanskje for de som ikke føler seg så trygg i friluftsliv så hadde det kanskje vært bra å få vist litt mer hvor enkelt en kunne gjort det (Informant 1).

De åpne kompetansemålene kan for noen gi muligheter og for andre begrensninger. Her foreslås det utdyping med eksempler for hvordan det kan gjøres. Gjennom svarene fra Informant 3 kommer det frem at undervisningen på den skolen inneholder lite enkelt friluftsliv i nærområdet. Samtidig uttrykkes det fra Informant 3 et ønske om mer friluftslivsinhold i undervisningen. Her kan det tenkes at det kunne vært hensiktsmessig med mer detaljerte kompetansemål, eller forslag til innhold. Noe som kunne gjort det enklere å argumentere for, og legge til rette for mer friluftslivsundervisning. Slik som informant 1 foreslår.

Informant 2 er usikker på om kompetansemål er en optimal oppbygging av læreplanen. Det problematiseres at friluftslivets kjerne ikke nødvendigvis er å sitte igjen med en sluttkompetanse. Fokuset blir lagt på det målbare, noe som kan gå ut over formålet.

sånn som læreplanen er lagt opp nå med kompetansemålene, så er det sluttkompetansen som en sitter igjen med som er det viktige i den læreplanen som vi har nå. [...] det viktige for å formidle friluftslivsdelen av kroppsøvfaget det er å få gjennomført det på en måte som er så god og forlokkende at elevene ønsker å gjøre det igjen[...] (Informant 2).

Samtidig forklarer Informant 2 at dersom en skal ha en læreplan oppbygd av kompetansemål, så er målene formulert greit. Utdanningsdirektoratet (2015b) skriver i læreplanen for kroppsøving allerede i formålet at eleven skal kunne "lære å praktisere og verdsette trygg ferdsel og opphold i naturen". Samtidig kan det tolkes som at Informant 2 opplever at kompetansemålene gjør det utfordrende å formidle verdsettingen av friluftslivet. Fordi kompetansemålene har fokus på sluttproduktet og ikke prosessen.

4.2.2 Utfordringer ved gjennomføring av friluftslivsundervisning

Sammenlignet med hva studier har vist tidligere er det likhet med funnene i våre. Videre ser vi på hva vi har funnet i vårt prosjekt opp mot disse. Det har vist seg at friluftsliv er utfordrende å gjennomføre på grunn av begrensede rammer. Hovedproblemet som trekkes frem er tid (Alme, 2013; Leirhaug & Arnesen, 2016). To av våre informanter oppfatter også tid som en begrensende faktor. På spørsmål om det er noen spesielle utfordringer knyttet til friluftslivsundervisning svarer Informant 1, "ja, ha litt mer tid enn en kroppsøvingstime hadde av og til vært bra for å hatt litt mer rom for det en skal drive med". Informant 2 opplever også tiden som en begrensning. I hans svar kan tiden i kombinasjon med geografien trekkes inn som en faktor, fordi noe av grunnen er at naturen ikke ligger i umiddelbar nærhet. "[...] det er en utfordring å få tid til å komme seg til en plass, og ha den tiden en trenger for å ha et skikkelig friluftslivopplegg, og så komme seg tilbake her og så nå

norsktimen etterpå” (Informant 2). Samtidig forklarer Informant 3 at tid ikke nødvendigvis trenger å være en begrensning.

[...] tiden tror jeg er grei, det er bare å lage en plan på slutten av inneværende skoleåret så legger en plan for neste skoleåret der en bruker så og så mange gymtimer for eksempel. Det er type sånn fagdag eller blokkdagsystem [...] (Informant 3).

Her foreslås det å samle opp timer gjennom året og ha mer tid på en blokkdag, der en har ett fag hele dagen. Samtidig har Informant 3 forklart at det er relativt lite friluftslivsundervisning på sin skole. At tid ikke oppleves som en begrensende faktor kan ses i sammenheng med dette. Informant 3 trekker derimot økonomi og utstyr frem som mer utfordrende. Det kan kanskje forklares med at det på den skolen var lagt opp til enkeltdager med friluftsliv. Da opplevde Informant 3 at økonomi i forbindelse med transport som vanskelig, fordi det skulle være et gratis tilbud. Derfor var det vanskelig å ha en obligatorisk undervisning. Alme (2013) trekker også frem i sine funn at mangel på økonomi oppleves utfordrende. I tillegg til mangel på støtte fra resten av skolen. Noe som har kommet frem tidligere i teksten at Informant 3 også har gitt uttrykk for.

Friluftslivsundervisningen viser seg å ha flere fellesnevner enn utfordrende rammer, dersom en ser tidligere studier oppimot våre resultat. Lærere og rektorer stiller seg positive til friluftslivsundervisningen. De mener blant annet at gleden ved å være i naturen burde være i sentrum i undervisningen. Friluftsliv blir sett på som en nytteverdi i form av å være helsebringende (Alme, 2013). Alle våre tre informanter er også tydelige på at de vil ha friluftsliv som en del av læreplanen. På spørsmål om friluftsliv hører til på læreplanen svares det blant annet.

Ja, absolutt, det er bra. Det er bra med tanke på formålet i kroppsøving og at en får frem at kroppsøving skal være et læringsfag og en får frem en bredde i hva, dette her med fysisk aktivitet og det å bruke naturen som både trening og rekreasjon og læringsarena [...] (Informant 1).

Informant 2 er også tilhenger av friluftslivsundervisning. “Jeg mener selvfølgelig at friluftsliv hører til på læreplanen, naturligvis. Og det er veldig fint at de har det som en del av kroppsøvingsfaget” (Informant 2). Informant 3 er enig i at det burde være på læreplanen, men gir også uttrykk for at praksisen ikke er optimal.

Det er jo kanskje naturlig å ha det med i læreplanen, det er en del av kulturarven vår, det her med å kunne være ute. Men jeg opplever litt det at det er litt skippertaksmentalitet knyttet til dette her med friluftsliv, da. For det står i læreplanen, dermed må vi gjennomføre det (Informant 3).

Alme (2013) trekker også frem at friluftslivet har høy tverrfaglig relevans. Det foreslås at skolen som helhet får ansvaret for friluftsliv, noe som vil kunne gagne både friluftslivsundervisningen og andre relevante fag. Det vil da både bli mer ressurser til

friluftsliv, og elevene vil kunne få tilbud om et større spekter av aktiviteter (Alme, 2013). Dette reflekterer også Informant 3 rundt.

[...]skal en lære seg å drive friluftsliv så bør jo turene inneholde innslag av enten jakt eller fiske, sanking av ett eller annet slag altså bær, sopp, altså artslære, lære om ulike plantearter og sånne ting altså det er jo masse muligheter der, og da kan vi jo dra andre folk inn som har større og breiere kompetanse på artkjennskap og sånne ting [...] (Informant 3).

Det kommer frem at alle tre informantene ønsker friluftsliv som en del av læreplanen, og man kan si at de i den forbindelse oppfatter det likt. Samtidig kommer det også frem at undervisningen er ulik, og man kan derfor samtidig ikke si at det jobbes likt med friluftslivsundervisningen.

4.3 Læring i friluftsliv

I forbindelse med læringsteori- og perspektiv kom det frem i våre intervju at friluftsliv er en arena som kan gå i tråd med de teoriene vi har valgt å ta for oss. Videre ser vi på hvilken måte det kan ses i sammenheng og diskuterer lærernes svar opp imot teorien. Svarene ga også grunnlag for å trekke inn flere læringssyn. Men for å gå nok i dybden og trekke tilstrekkelige paralleller mellom teori og resultat, har vi valgt å holde oss til sosiokulturell og sosialkognitiv teori. Informant 1 og 2 snakket om ulike perspektiver som kan trekkes oppimot teoriene vi har valgt ut. Samtidig var informant 3 lite inne på det, noe som kan ses i sammenheng om at det på den skolen ble undervist langt mindre i friluftsliv.

4.3.1 Praksisfelleskapet

Sosiokulturelle teorier tar blant annet utgangspunkt i at læring skjer når mennesker deltar i kunnskapsprosesser og at mennesker er aktive medskapere av kunnskap (Manger et al., 2013). Dette kan tolkes som at læringen skjer sammen med andre mennesker og at kunnskapen ligger i samhandlingen oss imellom. Friluftsliv som undervisningsarena kan legge til rette for god læring i tråd med sosiokulturell teori gjennom et praksisfelleskap. På spørsmål om hvordan Informant 1 opplever friluftsliv som læringsarena kommer det blant annet frem at hun opplever at elevene mestrer mer. “[...] Det blir en litt sånn annen type fokus enn en del andre aktiviteter. De som opplever, ja, fort at de ikke mestrer ting til vanlig, de finner ofte sin plass veldig fint inn i friluftslivet.” (Informant 1).

Videre tar sosiokulturell teori for seg den nærmeste utviklingssonen. Den forteller oss at målet er å møte hver enkelt elev på sitt nivå, som gir grunnlag for mestring og motivasjon. Informant 2 gir uttrykk for at friluftslivet gir muligheter for å nå flere elever. Dette kan begrunnes med at det kan være lettere å nå hver enkelt sin nærmeste utviklingszone i friluftslivet.

En når kanskje noen som en ikke når i de andre tingene. Eller en når kanskje noen i friluftslivsdelen i kroppsøvingundervisningen som en normalt ikke når i ballspillaktivitetene. [...] Så de favner kanskje litt breiere enn enkelte andre deler av kroppsøvingfaget (Informant 2).

Dette kan videre tolkes i sammenheng med tilpasset opplæring, som en del av den sosiokulturelle teorien. Der en når flere og breiere i friluftslivsundervisningen enn i eksempelvis ballaktivitetene. Kanskje er det en arena som gir bedre rammer for å tilrettelegge for at hver elev får oppgaver tilpasset sin nærmeste utviklingszone. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) har hver enkelt elev krav på tilpasset opplæring gjennom Opplæringsloven. En kan med dette si at friluftslivet derfor kan bidra til å følge forankringene i loven og at friluftsliv jobbes med på en måte som virker inkluderende.

Informant 3 har ikke samme oppfatning som Informant 1 og 2 når det gjelder hvilke elever som gjør det bra i friluftslivsundervisningen.

Nei, jeg opplever i grunn ikke det, for jeg opplever at de som er på i kroppsøving, de er og på når vi skal ut på tur. Og de som har ulike diffuse mer eller mindre uklare plager, de har litt mer av det i den sammenheng (Informant 3).

Det kan være ulike grunner til at oppfatningen er ulik, men ulikt innhold i undervisningen kan være en viktig faktor. Det kan for eksempel komme av at informant 3 ikke har like mange dobbelttimer med kroppsøving utenom de faste aktivitetsdagene hvor det blir fokusert på friluftslivsaktiviteter med lav terskel. Dette kan være en årsak til at de samme elevene hevder seg fordi variasjonen blir mindre.

4.3.2 Forventning om mestring

Informantenes svar rundt temaet om friluftslivet som læringsarena kan ofte trekkes inn i begge teoriene vi tar for oss. Den nærmeste utviklingssonen i den sosiokulturelle teorien er nok ofte oppfylt de gangene eleven opplever mestring, som forsterker forventningen om mestring. Dette understreker kanskje aktualiteten av de to teoriene. Videre trekker vi inn våre resultater i diskusjon rundt den sosialkognitive teorien.

Den sosialkognitive teorien tar for seg menneskets motivasjon og deres egne opplevelser av egen evne til å mestre (Manger et al., 2013). Informant 1 beskriver friluftsliv som en arena som gir godt grunnlag for mestring.

[...] jeg opplever det at enkelte elever opplever mye mer mestring på den arenaen. Enkelte som kanskje detter litt utenfor på andre arenaer opplever en del mestring på den arenaen og føler seg mye tryggere. Så det tenker jeg, at jeg ser enkelte elever som kanskje detter litt utenfor som ofte gjør det bra på friluftsliv, eller blomstrer litt i friluftslivet når vi driver med det [...] (Informant 1).

Dette kan ses i sammenheng med at forventningen om mestring er *kontekstavhengig* (Manger et al., 2013). Det er fordi elever som ikke opplever mestring på enkelte arenaer fint

kan oppleve mestring på andre arenaer. Dersom eleven har opplevd mestring innen friluftslivet, gir det motivasjon for fremtidige oppgaver innen området. Dette kan være med på å forklare hvorfor enkelte av elevene føler seg tryggere og blomstrer i friluftslivet.

Med utgangspunkt i den sosialkognitive teorien bør vanskelighetsgraden i undervisningen ligge på et nivå der flest mulig har en forventning om mestring. På spørsmål om hvordan elevene forholder seg til friluftsliv, beskriver informant 2 varierende engasjement ut fra vekslende vanskelighetsgrad.

[...] hvis en driver lavterskelfriluftsliv som det ofte blir i en kroppsøvingstime, så er det nok mange som stiller seg positivt til det. [...] Majoriteten stiller seg positiv til den type aktiviteter vil jeg si. Men visst en kobler inn mer avanserte ting, så er det ofte sånn at noen blir mer engasjert, mens andre detter kanskje mer ut (Informant 2).

Manger et al. (2013) skriver at de som har høy forventning om mestring jobber hardere, er mer utholdende og presterer bedre. At majoriteten stiller seg positiv til lavterskelfriluftsliv kan forklares med at flertallet opplever mestring på den arenaen. Samtidig detter andre mer ut med mer avanserte oppgaver, kanskje fordi de ikke har forventning om mestring i de gitte oppgavene.

5. Oppsummering og veien videre

Hensikten med oppgaven vår har vært å undersøke hvordan lærere oppfatter og jobber med friluftsliv i kroppsøvfingsfaget i videregående skole. For å belyse denne tematikken har vi intervjuet tre lærere. Vi har sett nærmere på lærernes oppfatning av friluftsliv, og hvilke sider av friluftslivet de ønsker å formidle i skolen. Videre har vi sett på hvordan lærerne formidler friluftslivet i praksis, og hvordan de oppfatter og jobber med læreplanen. Til slutt trakk vi inn to ulike læringsteorier og knyttet de inn mot lærernes oppfatning av friluftslivsundervisningen.

Innledningsvis i oppgaven ble det skrevet at vi opplevde et misforhold mellom læreplanens mål og innholdet i undervisningen. Våre resultater har vist at lærere også jobber med friluftsliv på en måte som går i tråd med læreplanen. To av våre informanter oppfatter at friluftsliv utgjør en betydelig andel i sin undervisning og at de jobber med det på en variert måte.

Resultatene viser oss at læreplanens retningslinjer og utforming gir rom for svært ulike tolkninger, og kan videre være med å gi en svært ulik praksis. Det kan være mange faktorer som spiller inn på utformingen av undervisningen. To av våre tre informanter oppfatter tid som en begrensende faktor. Alle tre oppfatter at skolen og lærerens interesse har betydning. En av informantene føler at egen skole er lite interessert i å bidra til friluftslivsundervisningen, noe informanten mener er med på å senke kvaliteten på undervisningen. Alle informantene ønsker at friluftsliv har en plass i læreplanen. På disse punktene stemmer våre funn overens med Alme (2013) og Leirhaug og Arnesen (2016) sine funn om friluftslivet skolen. Til tross for dette ser vi at praksisen har store variasjoner i organisering og innhold. Læreplanen har oversikt over innhold og mål for skolens opplæring og er gjeldende for alle videregående skoler. At undervisningen er svært forskjellig fra skole til skole kan ses på som problematisk.

Videre har vi sett at lærere oppfatter friluftsliv som velfungerende der det brukes aktivt. Undervisningen favner breiere, og en når enkelte elever som en ellers ikke når like godt i kroppsøvfingsfaget. Dette kan forklares ut ifra ulike læringsteorier. Friluftsliv oppfattes som en arena som gir godt grunnlag for mestring.

Ved eventuell videre forskning kunne det vært interessant å se nærmere på hvilke aktiviteter innen friluftsliv som gir flest elever mestring og hvorfor. Bruken av friluftsliv kunne også blitt sett opp mot frafallsproblematikken i videregående skole. En arena som kombinerer teori og praksis viser seg å gi godt grunnlag for mestring. Dette kan kanskje bidra til mindre frafall. Både våre informanter og Alme (2013) fremstiller friluftsliv som en helsebringende aktivitet. I den forbindelse kunne det også vært interessant å undersøke den eventuelle helsebringende effekten av friluftsliv i undervisningen. Dette gjelder spesielt i

forbindelse med at friluftsliv i kombinasjon med andre emner i kroppsøving kan inspirere flere elever til å være aktive. I forbindelse med hva Tordsson (2010) skriver om det økologiske prosjekt, kunne en undersøkt om vektlegging av friluftslivet i skolen også kan bidra til å få en mer helhetlig tenkning rundt naturen.

6. Bibliografi

Alme, E. (2013). *Korleis blir friluftsliv framstilt og forstått i den videregående skolen?* (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøyskole). E. Alme, Oslo

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder*. Oslo: Gyldendal.

Dalland O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Den Norske Turistforening (2016). *Fjellvettregler for en ny tid*. Hentet 10.12.2016, fra: <https://www.dnt.no/artikler/nyheter/3597-fjellvettregler-for-en-ny-tid/>

Fredman, P. (2015). Et friluftsliv i endring. *UTE* (Sommerkstra 2015). s. 38-39.

Johannesen A., Tuft P. A., og Kristoffersen L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Kvale S., og Brinkmann S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

Leirhaug, P. E., og Arnesen, T. E. Friluftsliv – et hovedområde i kroppsøvingfaget?. I Horgen, A., Fasting, M. L., Lundhaug, T., Magnussen, L. I., Østrem, K. (Red.), *Ute!* (s. 129 – 151). Bergen: Fagbokforlaget.

Lovdata (2015). *Lov om friluftslivet (friluftsløven)*. Hentet 10.12.2016, fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1957-06-28-16>

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nilssen, F. H. (2016). *Store norske leksikon*. Hentet 09.12.16, fra Læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring: https://snl.no/Læreplanen_for_grunnskolen_og_videregående_opplæring

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå (2016) *Idrett og friluftsliv, levekårsundersøkelsen 2016*. Hentet 10.12.2016, fra: <http://www.ssb.no/kultur-og-fritid/statistikker/fritid>

St.meld 18 (2015-2016). *Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Oslo: Klima og miljødepartementet.

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

Tordsson, B. (2005). Fritid, friluftsliv og identitet. I: Säfvenbom, R. (Red.). *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst – Grunnbok i aktivitetsfag*. (s. 162-184). Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet 09.12.16, fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 09.12.16, fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 09.12.16, fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet 09.12.16, fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass : Harvard University Press .

7. Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vedlegg 2: Intervjuguide

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Friluftsliv i videregående skole

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å få en større og dypere innsikt i friluftsliv som en del av kroppsøvfaget i videregående skole. Dette er en bacheloroppgave som skrives av to studenter ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Problemstillingen for oppgaven er «hvordan blir friluftsliv oppfattet og arbeidet med i kroppsøvfaget i videregående skole».

Utvalget som forespørres om å være med er kvalifisert fordi de underviser i kroppsøvfaget i den videregående skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå med individuelle intervju. Spørsmålene vil omhandle hvordan den enkelte lærer oppfatter friluftsliv generelt og i skolen spesielt. I tillegg vil det spørres om hvordan friluftsliv arbeides med i kroppsøvingen. Dataene registreres ved hjelp av lydopptak og transkriberes i etterkant.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som vil ha tilgang til disse er de to studentene og veilederen som arbeider med oppgaven. Opplysningene lagres på passordbeskyttede plattformer. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 16. desember. Da vil personopplysninger og opptak anonymiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Sindre K. Natvik tlf.: 478 08 206

Håvard Grøteide tlf.: 994 02 613

Eller prosjektveileder Åge Lauritzen tlf.: 918 71 098

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Introduksjon

- Formålet med med studien er å få en større og dypere innsikt i friluftsliv som en del av kroppsøvfingsfaget i videregående skole.
- Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, transkribert og brukt i bacheloroppgave på HiSF.
- Materialet vil bli behandlet konfidensielt. I oppgaven vil personopplysninger bli anonymisert.
- Vi kan sende intervjuet ferdig nedskrevet før analysedelen starter, så du kan lese igjennom og eventuelt rette opp på misforståelser eller om det er noe mer du vil tilføye. Du kan trekke deg når som helst fra intervjuet.
- Her er dine refleksjoner og tanker som er viktige. Prøv å svar så utfyllende og ærlig som mulig. Finnes ingen riktige svar! Må ikke være redd for å avbryte om det er noe som er uklart eller om du vil tilføye noe.
- Har du noen spørsmål, noe du lurer på før vi starter?
- Da setter vi på bandopptakeren, så starter vi

Info om informanten

- Vi vil gjerne starte med at du forteller litt om deg selv i forhold til alder, utdanning og friluftslivsbakgrunn
 - Alder
 - Utdanning – eventuell friluftslivsutdanning
 - Antall år som kroppsøvfingslærer
 - Driver du med friluftsliv på fritiden?
- Hva legger du i begrepet friluftsliv?
 - Hvilke aktiviteter mener du inngår i begrepet?

Friluftsliv på denne skolen

- Synes du friluftsliv viktig å formidle i skolen, hvorfor/hvorfor ikke?
 - I forhold til andre emner i kroppsøving
 - Hvilke verdier er viktig å formidle?
- Hvordan gjennomfører du friluftslivsdelen i undervisningen?
 - Hvilke aktiviteter er de mest vanlige?
 - Hvorfor er de aktivitetene mest vanlig?
 - Opplever du at du får formidlet de verdiene du ønsker i undervisningen?
 - Hvordan ønsker du at friluftsliv burde formidles ideelt sett?
- Hvordan opplever du at friluftsliv er som læringsarena?
- Opplever du noen spesielle utfordringer knyttet til friluftslivsundervisningen?
 - Tid
 - Vurdering
 - Elevforutsetninger
 - Kulturell bakgrunn
 - Økonomi
 - Utstyr
 - Egen kompetanse og ferdigheter
 - Geografi
 - Hva kunne blitt gjort for å unngå utfordringene?
- Hvordan forholder elevene seg til friluftsliv i kroppsøving?

- Hvordan opplever du elevenes kompetanse i forhold til hva de skulle ha vært gjennom i grunnskolen?
 - Der det blant annet står i Kompetansemål etter 10. årssteget «mål for opplæringa er at eleven skal kunne: gjere greie for allemannsretten og planleggje og gjennomføre turar til ulike årstider, også med overnatting ute».

Læreplanen

- Mener du friluftsliv hører til i læreplanen, hvorfor/ hvorfor ikke?
- Hvordan bruker dere læreplanen i friluftslivsundervisningen?
- Mener du kompetansemålene burde vært annerledes?
 - For breie?
 - Utfordring å velge aktivitet?

Avslutning

- Vi tar opp noen av hovedpunktene i intervjuet
 - Er det forstått riktig?
 - Er det noe du vil utdype?
- Er det noe du vil tilføye som ikke har blitt tatt opp eller spurt om i intervjuet?
- Har du noen siste spørsmål?
- Takk for at du tok deg tid til å delta i prosjektet.