



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Natur og friluftsliv

- En motiverende læringsarena

Nature and Friluftsliv

- A Motivational Learning Environment

Eirik Brinck Hansen

Margit Elise Almendingen

ID3-322

Bachelor FL

Høgskulen på Vestlandet, Campus Sogndal; Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett, Institutt for idrett, kosthold og naturfag.

Åge Lauritzen

12.12.2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Studiet ble gjennomført høsten 2019 i forbindelse med bacheloroppgaven i friluftslivutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet. Vi har begge interesse for læring i friluftsliv. Opplevelsen av praksisen ved HVL har forsterket vårt verdisyn av læring i friluftsliv. Valg av temaet var begrunnet i en erfaringsbasert forståelse av at motivasjon er en sentral og viktig del av læringsprosessen. Vi har begge en sterk tilknytning til naturen, og et ønske om at andre skal få oppleve gleden av å være i friluft. I fremtidige jobber ønsker vi å kunne bruke friluftslivet pedagogisk enten som lærere eller veiledere.

Tusen takk til veileder Åge Lauritzen for god oppfølging, og nyttig og konstruktive tilbakemeldinger. Takk til NSD som godkjente prosjektet vårt. Vi må rette en stor takk til alle rektorer og faglærere som har hatt troen på prosjektet vårt og meldt sin interesse. Ikke minst informantene våre som ønsket å stille til intervju. Ellers så må vi takke kantina for sjokolademelk og kaffe, biblioteket for lydopptaker og litteratur, og en spesiell takk til friluftslivets far Nils Faarlund. Til slutt vil vi takke familie og venner for at vi opprettholdt en stabil psykisk helse.

Sogndal 13.12.2019

Margit & Eirik

Sammendrag

Intensjonen med dette prosjektet er å undersøke hva som motiverer elever på videregående skole med valgfag friluftsliv, og hvilke typer motivasjon de opplever. Videre ser vi på hvilke kvaliteter friluftslivet kan tilby i lys av den nye overordnet del av læreplanverket.

Vi har valgt å ha fem elever fra ulike skoler og deler av landet som informanter, med en vektlegging av begge kjønn. Det gjør vi for å få deres erfaringer og tanker. For å besvare problemstillingen benytter vi oss av kvalitativ forskningsmetode. Vi bruker semi-strukturert individuelt intervju og dokumentanalyse.

Resultatene vi legger fram er i samsvar med tidligere forskning og forsterker forståelsen av hva som motiverer elever i friluftslivundervisning. Elever på videregående skole har begrenset følelse av autonomi og medbestemmelse, men friluftslivundervisningen viser seg å være et unntak. Elevene har begrenset erfaring med autonomi, men har et ønske om mer. Motivasjonen til elevene har nær tilknytning til praksis, personlige interesser, karakterer og bruksforståelse av faget. Friluftslivets naturlige posisjon i fagfornyelsen vil være som tverrfaglig læringsarena, et fysisk «rom» som inviterer til læring og fellesskap, og tilbyr variasjon i hverdagslig undervisning.

Summary

Our intention with this project is to explore what motivates students within upper secondary schools in Norway, who choose friluftsliv as an elective, as well as to define that motivation. We go on to discuss the qualities friluftsliv can offer, specifically in light of the coming curriculum changes. Five secondary students, of approximately equal gender, from various schools, and parts of Norway are chosen as informants in order to learn from their thoughts and experiences. In order to answer our research question, we use semi-structured, individual interviews, as well as document analysis.

The results we present comply with earlier studies and strengthen our understanding of what motivates secondary students within friluftsliv-education. Within upper secondary schools, students have a limited feeling of autonomy and co-determination; however, it appears as though friluftsliv is an exception. Secondary students have a limited experience with autonomy at school, but desire more. Motivation to the students correlates with hands-on experience, personal interests, grades, and practical understanding of the subjects.

Friluftsliv's natural position within the upcoming curriculum will be as an interdisciplinary learning arena. It will be a metaphoric room, which invites, learning, as well as fellowship, and offers variation in everyday schooling.

Nøkkelord

Friluftsliv; motivasjon; læring; videregående skole; fagfornyelsen

Learning; motivation; school; learning environment

Innhold

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
1.0 Innledning.....	6
1.1 Problemstilling.....	7
2.0 Teori.....	8
2.1 Fagfornyelsen.....	8
2.2 Friluftslivets verdier, kulturhistorie og plass i skolen.....	9
2.3 Motivasjonsteori.....	11
2.4 Sosiokulturelt perspektiv på læring.....	17
3.0 Metode.....	19
3.1 Kvalitativ metode.....	19
3.2 Utvalg.....	20
3.3 Intervjuguide og intervju.....	20
3.4 Dokumentanalyse.....	21
3.5 Datainnsamling.....	22
3.6 Transkribering og analyse.....	23
3.7 Validitet og reliabilitet.....	24
3.8 Etikk og personvern.....	26
4.0 Resultat og drøfting.....	28
4.1 Friluftsliv i skolehverdagen.....	28
4.2 Hva motiverer elevene?.....	30
4.3 Friluftsliv i skolen i lys av fagfornyelsen.....	35
5.0 Avslutning.....	40
Litteraturliste.....	41
Vedlegg.....	44
Vedlegg 1: NSD søknad godkjent.....	44
Vedlegg 2: Informasjons mail til lærere og rektorer.....	47

Vedlegg 3: Informasjonsskriv	48
Vedlegg 4: Samtykkeskjema	51
Vedlegg 5: Intervjuguide.....	52

1.0 Innledning

Elevundersøkelsen til Utdanningsdirektoratet, viser at elever i videregående skole uavhengig av studieretning, er på et nasjonalt nivå mindre motiverte til skolearbeid og skolen generelt enn før 2017/2018 (Skoleporten – Utdanningsdirektoratet, 2019d). Undersøkelsen hadde tre spørsmål som omhandlet motivasjon, der ingen går dypere inn på årsaken til motivasjon. De andre indikatorene i undersøkelsen er enten stabile eller økende. Dette kan tyde på at det ikke er skolevirksomhet som påvirker elevenes motivasjon negativt, men ytre belastning.

Denne oppgaven fokuserer på elevers motivasjon i det valgfrie programfaget friluftsliv (heretter valgfag friluftsliv), og drøfter om friluftslivets motiverende elementer kan benyttes i framtidens skole i lys av den pågående fagfornyelsen. Vi ønsket originalt å undersøke om elever som hadde valgfag friluftsliv opplevde motivasjonsendringer i fellesfagene. Dette gikk vi bort fra både med bakgrunn i datamaterialets innhold, men også avgrensning og spissing av oppgavens omfang. I motsetning til Utdanningsdirektoratet som ikke ser på årsak til motivasjon, ønsket vi å undersøke hva som motiverer elevene, spesifikt i valgfag friluftsliv. Vi valgte perspektivet til elever som har valgfag friluftsliv på videregående. På den måten fikk vi direkte uttalelser om tema fra gruppen vi ønsker å undersøke.

Vi har begge en bakgrunn i idrett og friluftsliv, og finner læringsprosessen og -konteksten i friluftsliv interessant. Vi ser at kunnskap om læring vil være relevant for vårt framtidige arbeid som lærere og friluftslivveiledere. Vi har også blitt påvirket av de sosiokulturelle omgivelsene vi har deltatt i. Denne interessen førte til at vi tenkte på hvordan friluftsliv og læring kan kombineres, og hvilken effekt de har på hverandre. Vi spisset oss ytterligere inn på årsaken til god læring og kom dermed inn på motivasjon og friluftsliv som tema. Vi stilte deretter spørsmålet om friluftsliv og natur kan ha en funksjon som motiverende læringsarena. Det fantes allerede en del forskning og teorier om motivasjon i skolen, men det det meste vi kom over som var lignende var elevers opplevelse av friluftsliv i skolen, motivasjon i kroppsøving, og miljøets påvirkning på motivasjon og læring (Abelsen & Leirhaug, 2017; Asiyai, 2014; Jordet, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Vi ønsket å se mer spesifikt på friluftslivets som potensiell motiverende læringsarena i skolen.

Friluftslivet har paralleller med ny overordnet del av læreplanverket, og at det har potensial til å være et verdifullt virkemiddel i tverrfagligundervisning. Vi valgte å utføre intervju med

elever, og i etterkant sammenlignet deres uttalelser og meninger med faglitteratur. Vi analyserte også ny overordnet del av læreplanverket, og drøftet både resultatene fra intervjuene og dokumentanalysen opp mot teori og problemstillingen. Oppgaven tar et teoretisk utgangspunkt i Self-Determination Theory, sosiokulturelt perspektiv på læring, ny overordnet del av læreplanverket og det norsk friluftslivet sine verdier, kulturhistorie og plass i skolen.

1.1 Problemstilling

Våre interesser og ønsket om å undersøke motivasjon i skolen førte til problemstillingen:

Hvordan beskriver elever i videregående skole friluftsliv som motiverende læringsarena, og hvordan kan friluftslivsundervisning bidra positivt for elevene, i lys av ny overordnet del av læreplanverket?

Problemstillingens todeling er et resultat av oppdagelsene vi gjorde i analyseprosessen. I datainnsamlingen fikk vi tilstrekkelig svar på hva som motiverte elevene i valgfag friluftsliv, men ikke i fellesfagene. Derfor bestemte vi oss for å kutte fellesfag fra problemstillingen og benytte oss av svarene om motivasjon i valgfag friluftsliv. Oppgaven ble da litt for begrenset og lite aktuell, så for å åpne den opp la vi til del to, friluftslivundervisning i lys av fagfornyelsen.

Hos elevene fikk vi konkrete opplevelser og beskrivelser vi kunne drøfte og knytte direkte til teori. Del to hadde vi ingen primærdata på så her kunne vi ikke se på opplevelser, men kunne drøfte ved hjelp av dokumentanalyse, teori og de uttalelsene vi hadde tilgang på. Det ble derfor naturlig å vektlegge del én tyngre enn del to.

2.0 Teori

2.1 Fagfornyelsen

På grunn av oppgavens lengde er vi avhengig av å begrense beskrivelsen av fagfornyelsen. Vi går derfor ikke inn på alle endringene, men forklarer sentrale deler som vi mener er relevant for å svare på problemstillingen.

Fagfornyelsen 2020 er en endring av læreplanverket for grunnopplæringen, som trer i kraft skoleåret 2020-21 og innen skoleåret 2022-23 benyttes i hele utdanningsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Læreplanstrukturene vil bli endret, det er enkelte punkter i den nye strukturen som er mer relevant i forbindelse med friluftsliv enn andre. Ett av disse punktene har Utdanningsdirektoratet valgt å kalle «Tverrfaglige tema» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

I ny overordnet del av læreplanverket beskrives det tre tverrfaglige temaer, «*folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling*» (Utdanningsdirektoratet, 2019c: 2.5).

Folkehelse og livsmestring skal legge til rette for læring om individuell fysisk- og psykisk helse, og hvordan elevene kan «*håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte*» (Utdanningsdirektoratet, 2019c: 2.5.1). Elevene skal kunne gjenkjenne, forstå og påvirke faktorer som har en effekt på deres mestring.

Demokrati og medborgerskap er temaet som skal lære elevene å delta i sosiale og demokratiske prosesser, og se sammenhengen mellom enkeltborgeren og ulike samfunnsprosesser. Elevene skal få en forståelse av at deres samfunnsdeltakelse er verdifull, og lære å se «*sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter*» (Utdanningsdirektoratet, 2019c: 2.5.2). **Bærekraftig utvikling** skal lære elevene å se sammenhengen mellom «*sosiale, økonomiske og miljømessige forhold*» (Utdanningsdirektoratet, 2019c: 2.5.3). Det skal formidles at valgene og handlingene til den enkelte har betydning for samfunnsutviklingen. De skal også få en forståelse av teknologiens betydning for mennesket miljøet og klimaet.

De tverrfaglige temaene har en klar sammenheng med flere av punktene i *Opplæringens verdigrunnlag* (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Her legges det blant annet til rette for at elevene skal lære om *menneskerettigheter, respekt for naturen og miljøbevissthet, og demokrati og medvirkning*.

Elevene skal ved hjelp av tverrfagligundervisning «forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser.» (Utdanningsdirektoratet, 2019c: 2.5). Tverrfaglig undervisning skal fremme elevenes faglige og samfunnsrettede «dybdeløring». Dybdeløring er et nytt begrep Utdanningsdirektoratet bruker for å forklare kunnskapsutvikling og forståelse av begreper, metoder og sammenhenger. En annen måte å forklare dybdeløring er med å bruke begrepet anvendt kunnskap. Det betyr at elevene skal kunne benytte seg av teoretisk eller praktisk tilegnet kunnskap i nye situasjoner. Løring skal skje i kjente og ukjente situasjoner, alene og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Det legges også større vekt på at elevene selv skal være delaktig i undervisningen, og utvikle selvstendighet i og utenfor læringssituasjoner. Skolen skal legge til rette for elevenes danning, slik at de på en selvstendig måte kan bli en integrert del av samfunnet.

2.2 Friluftslivets verdier, kulturhistorie og plass i skolen

Friluftsliv, et historisk og kulturelt fenomen

Friluftsliv er et resultat av den historiske og samfunnsmessige utvikling som har skjedd de siste 150 årene (Bentsen, Andkjær & Ejbye- Ernst, 2009; Tordsson, 2018). Friluftslivet startet i Norge som en aktivitetsform borgerklassen benyttet for å komme bort fra byens travle hverdag, og en kartlegging og utforsking av landet (Tordsson, 2018).

Videre i norsk friluftslivshistorie (år. 1900 -) ser vi på forholdet mellom det Tordsson (2018) kaller samfunnsprosjekt og friluftslivet. Hvert av disse prosjektene har vært med på å forme hva nordmenn ser på som typisk norsk, og hvordan det norske samfunn skiller seg fra andre folkegrupper og nasjoner. Friluftsliv har i alle prosjektene vært et ankringspunkt til det som er norsk, og derfor vært en essensiell del av samlingen av det norske folk og skapelsen av norsk kultur (Tordsson, 2018).

Samfunnsprosjektene (Tordsson, 2018):

Det nasjonale prosjektet omhandlet utviklingen av hva som er typisk norsk og hva det vil si å være nordmann. Det var viktig å skille oss fra Sverige.

Det sosiale prosjektet reduserte klassesillet, og arbeiderklassen fikk mer frihet og flere samfunnsrettigheter.

Etterkrigstidens moderniseringsprosjekt økte industrien og velstanden i norske hushold gjennom teknologisk utvikling. Et resultat av dette var utvidet fritid og kortere arbeidsdager.

Det økologiske prosjektet var en reaksjon på industriens innvirkning og inngrep på naturområder, ledet av økofilosofene Arne Næss sr., Nils Faarlund og Sigmund Kvaløy (Sætreng).

Hva er friluftsliv?

«Når friluftsliv oppfattes som et kulturelt fenomen, gir det ingen mening å forsøke å definere hva friluftsliv er og hva det ikke er» (Bentsen, et al., 2009: 210 (egen oversettelse)).

Friluftslivet er ikke knyttet til en spesiell form for aktivitet. Begrepet friluftsliv beskrives som et syn, en kultur og et verdigrunnlag som knyttes opp mot opphold og aktivitet i natur (Bentsen, et al., 2009). Friluftsliv er i konstant endring, økofilosofen Nils Faarlund sier "*Før fikk man vondt i skuldrene og beina, når man levde friluftsliv, nå får man også vondt i hodet*" (Bentsen, et al., 2009: 13). Sportifisering (aktivitet får prestasjonspreg) av friluftslivsaktiviteter og den kommersielle bruk av naturen gjør det vanskelig å skille idrett, turisme og friluftsliv (Bentsen, et al., 2009; Tordsson, 2018). På grunn av friluftslivets allsidige og omfattende natur velger vi å ikke definere friluftsliv, men lar det stå som et åpent og omfattende begrep i norsk kultur.

Friluftsliv i skolen, hva vet vi?

I 2017 publiserte Abelsen & Leirhaug en studie som oppsummerer studier med temaet elevers opplevelse i/av friluftsliv i norsk skole (1. - 13 trinn). Abelsen & Leirhaug (2017) sin studie hentet datamateriale fra studier utført i tidsperioden 1974 - 2014. Årsaken til dette er at 1974 var året friluftsliv ble formelt presentert inn i skolens virksomhet (Abelsen & Leirhaug, 2017). I studiet oppsummerer de at opplevelsene og læringsutbyttet elevene oftest sitter igjen med etter undervisning i friluftsliv, er knyttet til sosial tilhørighet og utvikling av samarbeids- og samhandlingsevner. Det nevnes også at når elever i videregående skole skal forklare verdien av friluftslivet, forklarer de det som et teoretisk avbrekk i skolehverdagen. Elever verdsetter også friluftslivets undervisningsform hvor de er deltakende og medbestemmende, men de har lite erfaring med selvbestemmelse og valgfrihet i undervisningen (Abelsen & Leirhaug, 2017). Elevene opplever at de ikke lærer noe i friluftsliv, men Abelsen & Leirhaug (2017: 26) forklarer at det «[...] kan like gjerne være et uttrykk for hvordan elevene har en snever forståelse av begrepet læring.». Det kan også ha en sammenheng med at elevene ikke har kjennskap til hva de skal lære, og har derfor vanskeligheter med å forstå hva som er læring.

2.3 Motivasjonsteori

2.3.1 Begrepet motivasjon

Ordet motivasjons etymologi, lånt av det engelske og franske språket, og har sin grunnleggende betydning i ordet motiv. Motiv blir beskrevet som: «årsak, foranledning ...; beveggrunn/ jf. drivkraft, formål» (Det norske akademis ordbok, u.åa). Motivasjon er beskrevet på Det norske akademis ordbok (u.åb) som: «drivkraft, tilskundelse, lyst (til å handle på en bestemt måte)... begrunnelse». Motivasjon viser dermed til hva som er årsaken til handling.

Ryan & Deci (2017) forklarer hvordan motivasjon i tidligere forskning og på tvers av ulike teorier, har hatt en tendens til å bli sett på som en enhet man har mer eller mindre av. For eksempel har behaviorismen ikke et klart skille mellom adferd og motivasjon. Det vil si at dersom motivasjonen er redusert eller negativ påvirket, resulterer det i en direkte adferdsendring og vise versa. Self-determination theory (heretter SDT) skiller seg fra andre teorier ved at det legges vekt på at det eksisterer flere ulike typer motivasjon, og det eksisterer ulike kilder til motivasjon. Det betyr at i en og samme situasjon kan man være motivert til flere ting med bakgrunn i helt ulike motivasjonskilder.

Ytre og indre motivasjon

Indre motivasjon er beskrevet av Ryan & Deci (2017) som motivasjon som springer ut fra personens interesser. Personens drivkraft er følelsen av glede, mestring og dypere læring. Ytre motivasjon kommer fra belønninger eller straff, enten eksternt eller internt (i personen). Årsaken til valgene personen gjør påvirkes av ytre faktorer de har mer eller mindre kontroll over (Ryan & Deci, 2017).

2.3.2 Self-determination theory

Vi visste at vi ønsket å ta utgangspunkt i en behovsteori som kunne forklare motivasjon. Vi undersøkte dermed ulike behovsteorier, og bestemte oss for at SDT var (og er) en teori som passet inn i friluftslivet og skolens virksomhet.

SDT skiller seg fra andre motivasjonsteorier ved at den er empirisk og legger stor vekt på menneskets psykologiske velvære (Ryan & Deci, 2017). Teorien baserer seg på en forståelse av at mennesket har et grunnleggende ønske om utvikling og velvære (Ryan & Deci, 2017). Ryan & Deci (2017) forklarer grunnleggende behov som noe en organisme er avhengig av for

å overleve og ha positiv utvikling, uavhengig av preferanser. Dette gjør at Ryan & Deci (2017) sin definisjon ligner mer på en grunnleggende biologisk behovsteori, enn andre psykologiorienterte teorier. Selv om mennesket har grunnleggende fysiske behov slik som mat, rent vann og et trygt miljø, er det de psykologiske behovene som er hoveddrivkraften til utvikling og velvære (Ryan & Deci, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

De grunnleggende psykologiske behovene

I SDT deles det opp i tre grunnleggende psykologiske behov (Ryan & Deci, 2017). De tre behovene er autonomi, relasjoner og kompetanse.

Autonomi (Autonomy)

Autonomi betyr selvbestemmelse. Behovet for autonomi handler derfor om å selv bestemme hva man gjør og hvordan det skal gjøres. Motsetningen til autonomi er heteronomi, og er når andre tar valg og styrer hva og hvordan handlinger utføres. Mennesket har et grunnleggende behov og ønske om følelsen av frihet, et eierskap til sine handlinger og tanker (Deci & Ryan, 2017).

Ryan & Deci (2017) er klare på at autonomi og selvstendighet er to forskjellige ting, ikke synonyme. De (Ryan & Deci, 2017: 86) skriver "[...] *the phenomena of independence, dependence and interdependence can each be either autonomously or heteronomously motivated, [...]*". Det betyr at selvstendige handlinger, slik som skolearbeid, kan være autonomt eller heteronomt motivert. Autonom selvstendighet betyr at personen forstår og/eller ser verdien av handlingen.

Relasjon (Relatedness)

SDT på lik linje med andre behovsteorier foreslår at oppførsel er et resultat av sosiale møter (Ryan & Deci, 2017). Relasjoner blir beskrevet av Ryan & Deci (2017: 86) slik: "*Relatedness refers to both experiencing others as responsive and sensitive and being able to be responsive and sensitive to them – that is, feeling connected and involved with others and having a sense of belonging.*". Det er med andre ord nødvendig å kjenne på at du blir tatt vare på, men også følelsen av at du tar vare på noen (Ryan & Deci, 2017). Disse følelsene er et resultat av tilhørighet til et samfunn og dypere relasjonene som knyttes til de individuelle individene. I motsetning strever vi etter å unngå utstøtelse, følelsen av usignifikans og ensomhet.

Kompetanse (Competence)

Behovet for kompetanse tar utgangspunkt i at mennesket strever etter utvikling. Vi trenger å føle at vi bidrar i sosiale sammenhenger, og at vi har muligheten til utøvelse, uttrykkelse og utvikling av personlige evner og talenter (Ryan & Deci, 2017). Mennesket søker naturlig etter utfordringer og oppgaver vi føler vi kan mestre eller håndtere. Dersom vi opplever at utfordringen eller oppgaven blir for kompleks, og det faller utenfor vår mestring, er sannsynligheten for velvære liten.

Det som skiller Ryan & Deci (2017) sin forståelse av kompetanse fra behavioristiske tolkninger, er at Ryan & Deci ser på kompetanse som en indre drivkraft. Motivasjonen til å utvikle seg, og tilegne seg kunnskap og ferdigheter kommer fra indre motivasjon. Denne indre motivasjonen rettet mot utvikling ser man tydelig i barn. De stiller spørsmål, utforsker og leker med gjenstander og i miljøer voksne ikke nødvendigvis ser fasinasjonsverdien av. Barn søker etter det ukjente og utfordrende, de gjør dette fordi de får en følelse av kompetanse når de er vellykket.

De seks underteoriene

Ryan & Deci (2017) har valgt å dele SDT opp i seks mindre teorier for å forklare omfanget av den helhetlige teorien. Følgende vil alle seks kort forklares, og de fire mest relevante for å kunne besvare problemstillingen blir utdypet.

Cognitiv Evaluation Theory (CET)

CET handler om hvordan de grunnleggende psykologiske behovene styrker eller svekker vår indre motivasjon i sosiale kontekster. Teorien har en forståelse for at enkelte sosiale forhold styrker engasjement, mens andre svekker eller hindrer det (Ryan & Deci, 2017). I SDT ses ikke indre motivasjon som et resultat av sosiale kontekster, men som en utviklet og iboende tilbøyelighet i individet. Det vil si at indre motivasjon er en dynamisk del av menneskets selv, ikke noe internalisert.

Ryan & Deci (2017) hevder at i situasjoner hvor behovene kompetanse og autonomi er negativt påvirket vil den indre motivasjonen kraftig svekkes eller ødelegges, men i situasjoner hvor de er positivt påvirket vil den indre motivasjonen styrkes. Behovet for relasjoner vil også

spille en rolle for den indre motivasjonen i situasjoner som er preget av sosial virksomhet (Ryan & Deci, 2017), her vil muligens påvirkning overdøve den indre motivasjonen.

For å oppnå indre motivasjon er bruk av belønning ugunstig. Belønningen skifter fokuset til individet vekk fra egenverdien av en aktivitet eller budskapet som skal formidles.

Eksperimentet til Deci fra 1970 og andre følgende eksperimenter (Ryan & Deci, 2017), viste at deltakne som mottok belønning i del én av eksperimentene, viste mindre interesse for den belønnede oppgaven i del to. I del to fikk deltakerne fritt valg innenfor aktivitetene de ville gjøre. De som ikke mottok belønning hadde ingen betydelig endring av interesse.

Eksperimentene var utført i kontrollerte omgivelser. I kontrollerte omgivelser må belønningen være kjent og synlig for å påvirke den indre motivasjonen. Det vil si at belønning som ikke er kjent påvirker ikke indre motivasjon. SDT som helhetlig teori sier at i enkelte situasjoner kan belønninger virke motiverende, men det fører ikke til indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017).

Organismic Integration Theory (OIT)

OIT ser på hva som er årsaken til at vi utfører handlinger som ikke er drevet av vår indre motivasjon, og i sosiale sammenhenger endrer oppførselen vår til noe som nødvendigvis ikke passer personligheten vår. OIT forklarer dette ved bruk av begrepet internalisering.

Internalisering er en psykologisk prosess hvor et menneske tilegner seg verdier, meninger, vaner og trogrunnlag gjennom sosialisering (Ryan & Deci, 2017). Internalisering er en naturlig del av sosiale og kulturelle utviklinger, men også den individuelle personlighetsutviklingen (Ryan & Deci, 2017). Det poengteres også at internalisering er en aktiv prosess, det vil si at det ikke er noe som blir gjort med individet av samfunnet, det er noe personen gjør i det sosiale (Ryan & Deci, 2017). De deler opp i et kontinuum av internalisering som de baserer på hvor tilfredsstillende de psykologiske behovene er. Kontinuum kan forklares som en regnbue, naboer ligner mens ytterpunkter er helt ulike. Ryan & Deci (2017) bruker begrepet regulering (regulation) for å skille de ulike årsakene til motivasjon i kontinuumet. Innenfor SDT er det totalt seks reguleringer, hvor fire av dem er ytre.

1. **Ekstern regulering** (ytre press) er drevet av belønning/straff. Dersom muligheten for belønning/straff forsvinner, forsvinner også motivasjonen. Det betyr at ekstern regulering bare er midlertidig og budskapet internaliseres ikke (Ryan & Deci, 2017).

2. **Introjeksjon** (indre press) er når personen gjør vurderinger og avgjørelser på bakgrunn av sosiale forventninger og personens selvoppfatning. Denne motivasjonsformen er vanlig å se i situasjoner hvor forventninger, konkurranse, image, o.l, er framtrødende (Ryan & Deci, 2017). Dette fokuset på at andre må "godkjenne" det du gjør kan ifølge Ryan & Deci (2017) føre til angst og usikkerhet. Personen kan ta til seg verdier og regler uten å egentlig forstå eller være enig i budskapet.
3. **Identifisert regulering** (nytte) er når personen oppfatter og forstår verdien av noe, men personen er ikke nødvendigvis enig i budskapet. Viktigheten av budskapet er anerkjent, men den helhetlige sammenhengen mellom budskapets konsekvens og andre deler av personens identitet er ikke vurdert (Ryan & Deci, 2017).
4. **Integrering** (verdier) er ytre verdier og handlinger som over tid er knyttet til personens identitet og selvforståelse. Det vil si at personen selv også ønsker utfallet eller er enig i at budskapet er viktig og/eller korrekt (Ryan & Deci, 2017). Selv om personen er sterkt drevet av interne integrerte verdier kan man ikke si at personen er indre motivert. Grunnen til dette er at personene ikke nødvendigvis har en interesse av aktiviteten, men budskapet og oppnåelsen av aktivitetens mål har sammenheng med personens verdier og meninger.

Amotivasjon

Amotivasjon betyr umotivert, og er et resultat av manglende eller redusert tilfredsstillelse av de psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2017). Utdypelse er ikke relevant for oppgaven vår.

Causality Orientations Theory (COT)

COT forklarer hvordan mennesker forholder seg til de ulike delene av et miljø i valg av oppførsel. Det vil si hvordan vi reagerer på det fysiske og sosiale miljøet vi er omringet av, og hvilke forventninger det setter til oss. Ryan & Deci (2017) foreslår tre overordnede måter vi orienterer oss til miljøet (General Causality Orientations, GCO), vi orienteres autonomt, kontrollert og upersonlig. Vi er ikke fast i en av disse orienteringene, men vi har tendenser til alle tre (Ryan & Deci, 2017). Vi utdyper ikke mer fordi teorien i liten grad er relevant for å svare på problemstillingen vår.

Basic Psychological Needs Theory (BPNT)

BPNT forklarer de psykologiske behov og kobler dem direkte opp mot begrepene velvære og livslust (Well-being og vitality). BPNT tar utgangspunkt i at velvære er direkte påvirket av de

grunnleggende psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2017). Dette skiller seg fra forståelsen hvor velvære er et direkte resultat av negative og positive påvirkninger, kombinert med personens egen kognitive forståelse av velvære. Det vil si om en person føler seg glad og lykkelig, og hendelser tolkes som positivt av personen, opplever personen velvære. Denne forståelsen problematiseres av filosofer, religiøse mestre og psykologer. De stiller spørsmål til om personens subjektive følelse av glede er en korrekt og god refleksjon av personens helhetlige velvære (Ryan & Deci (2017)). De er klare på at glede er et resultat av velvære, ikke en drivkraft. Velvære og livslyst beskrives som et resultat av at de psykologiske behovene er oppfylt, og en reflektert kognitiv oppfattelse av individet selv. Ryan & Deci (2017) skiller mellom subjektiv (glede og lykke) og objektiv (behov) velvære.

Goal Contents Theory (GCT)

GCT tar for seg hvordan mål og ambisjoner (goals and aspirations) driver oss, og er med på å bestemme hvordan vi organiserer livene våre. Videre forklarer den på hvilke måter målene og ambisjonene våre er tilknyttet til de grunnleggende psykologiske behovene, motivasjon og velvære. I SDT ses mål og ambisjoner som enten autonome eller kontrollerte. Autonome mål er mål som er av personlig verdi, slik som forhold til andre mennesker, personlig utvikling og samfunnsarbeid (Ryan & Deci, 2017). Kontrollerte målsetninger er i kontrast mål som fokuserer på instrumentale verdier, slik som penger, makt og berømmelse. Vi kan dermed plassere de ulike målene vi mennesker setter oss på en skala som går fra indre personlige mål til ytre instrumentale mål (Ryan & Deci, 2017).

Forskning innenfor GCT beskriver at en persons velvære er påvirket av hvilke typer målsettinger personen har. Mange kontrollerte mål og ambisjoner vil føre til redusert velvære. De med flere autonome mål vil oppleve velvære i større grad, fordi de er drevet av sine egne verdier og interesser. Autonome mål, generelt sett, oppfyller og tilfredsstiller de grunnleggende psykologiske behovene bedre enn kontrollerte mål (Ryan & Deci, 2017).

Relationships Motivation Theory (RMT)

RMT er den siste og nyeste underteorien i SDT. RMT fokuserer hovedsakelig på hvordan ulike nære mellommenneskelige forhold påvirker våre psykologiske behov. RMT foreslår at behovet for relasjoner er en drivende effekt av menneskets ønske om nære, personlige

forhold. I denne oppgaven og de situasjonene vi tar utgangspunkt i er ikke personlige forholdene en motiverende faktor. Vi velger derfor å ikke utdype RMT ytterligere.

2.4 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Grunnlaget for at vi velger å ta med et læringsperspektiv inn i en oppgave som omhandler motivasjon er at vi undersøker skoleelever. Skolens primæroppgave er å lære, eller danne og utdanne elevene. Vi ser også at det sosiokulturelle perspektivet har en del fellestrekk med SDT. Vi mener derfor det er sentralt å ta med perspektivet for å kunne forstå hvordan vi kan oppnå motivasjon gjennom sosial læring. Vi blir å begrense beskrivelsen til sentrale deler av det sosiokulturelle perspektivet på læring.

Sosiokulturelt perspektiv på læring er en kompleks samling av læringsteorier som beskriver hvordan vi mennesker lærer gjennom samhandling med andre, og tilegner oss kunnskaper og ferdigheter i ulike konkrete omgivelser og situasjoner. Hvordan vi tenker og lærer er "farget" av våre tidligere erfaringer og hvordan miljøet vi vokste opp i var konstruert (Jordet, 2010). Læringen skjer i/av blant annet handling, kommunikasjon, observasjon og refleksjon. Uten en konkret fysisk eller psykologisk erfaring med det man skal lære mer om, vil man ikke ha knagger å henge kunnskapen på. Et sentralt poeng i sosiokulturell læring er at kompetanse ikke bare bygger på erfaringer og interaksjoner, men også teoretisk forståelse (Jordet, 2010; Wittek, 2012). Det vil si at kunnskap og kompetanse ikke kan springe ut fra intet, det må være en teoretisk grunnmur å bygge på. I det sosiokulturelle perspektivet er ofte stillas-metaforen brukt for å forklare kunnskapsutvikling, vår nærmeste utviklingszone. Jordet (2010) forklarer at størrelsen på vår potensielle utviklingszone, hvor mye vi kan lære, er avhengig av språket.

Språkets rolle i læring, uttrykkelse og utvikling

Filosofen Lev S. Vygotsky så på språk og tanke som sammenknyttet. Han mente at språket går fra noe ytre, det som høres og plukkes opp i omgivelsene, til en indre forståelse av ordet og dets bruk (Jordet, 2010; Wittek, 2012). Vygotsky delte videre opp i spontane og vitenskapelige begreper. De *spontane begreper* eller *dagligdagse begreper* er språket vi bruker for å kommunisere i daglig tale. De *vitenskapelige begreper* er språket vi bruker i skole og faglig sammenheng (Jordet, 2010). Det poengterer at tradisjonelt er ikke det spontane språket noe skolen har hatt fokus på å utvikle (Jordet, 2010). Videre forteller Jordet at når undervisningen skjer utenfor klasserommets fire vegger endrer dette seg, situasjonen blir mer autentisk og forholdene for et spontant språk legges til rette.

Vårt muntlige og skriftlige språk er hovedkilden til kommunikasjon og tankeformidling. Uten språket sliter vi ofte med å få formidlet ønsket budskap. Utveksling av tanker og idéer er essensielt for å lære og utvikle seg. Når vi setter ord på arbeidet vi gjør mente Vygotsky at vi får en dypere forståelse av både arbeidsprosessen og sluttproduktet (Wittek, 2012).

Situert læring og praksisfellesskap

Wittek (2012) skriver at all læring er i prinsippet situert, fordi vi alltid befinner oss i nye og dynamiske situasjoner. Situert læring kan ses i sammenheng med John Deweys oppfattelse av "learning by doing" (Jordet, 2010), eller det Magnussen (2016) kaller "la læring skje". Både Deweys forklaring og Magnussens oppfattelse av læring baserer seg på fysiske handlinger som skjer i sosiale kontekster, i autentiske omgivelser og situasjoner, med teoretisk og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Wittek (2012) hevder at med vår bakgrunnskunnskap om temaet og tidligere tilknyttingen til omgivelsene vil vi reagere og handle ulikt, selv om utfordringene er relativt like hver gang.

Læring i praksisfellesskap kan ses som en utvidelse av situert læring. Vi har alle ulik forståelse, kunnskapsgrunnlag og kompetanse, derfor er det viktig at vi benytter oss av ulikhetene og det totale i fellesskapet for å skape læring og utvikling (Wittek, 2012). Skaalvik & Skaalvik (2018: 75) forklarer at læring i praksisfellesskap «er et resultat av interaksjon med andre i læringsmiljøet». Kunnskapskildene er omgivelsene og/eller en med mer erfaring og kunnskap enn resten av gruppa. Magnussen (2016) forklarer at en persons aktivitets- og deltakelsesnivået i en gruppe er avhengig av situasjonens kompleksitet og enkeltindividenes kompetanse. Deltakernes mestringsone og dermed nærmeste utviklingsone er ulike, og grupped medlemmene kan dra nytte av hverandre for å skape læring. Wittek (2012) forklarer at det tar tid å finne sin rolle i et felleskap, det er derfor nødvendig å benytte seg av en slik undervisningsstruktur i vedvarende perioder for å oppleve effekt. Språket blir igjen en viktig komponent for å diskutere og formidle kunnskap, og gjennom dette oppnå læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

3.0 Metode

I dette kapitlet skal vi presentere valget av forskningsmetoden vi har brukt i undersøkelsen av problemstillingen. Vilhelm Aubert (Dalland, 2012: 111) gir et svar på hva metode er: *"En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilken som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder"*. Valg av metode er avgjørende for hva man søker kunnskap om, og for å kunne belyse og få et konkret svar på problemstillingen (Dalland, 2012).

Først skal vi presentere hvilken metode vi valgte å bruke i oppgaven og hvorfor. Deretter forklarer vi hvordan metoden ble brukt i praksis, og diskutere fordeler og ulemper vi erfarte underveis. Vi gir også en begrunnelse for utvalget. Mot slutten går vi igjennom prosjektet og vurderer validiteten og reliabiliteten, for å se hvor pålitelig og nøyaktig innsamlingen av dataen var og dataen som vi sitter igjen med er. Til slutt tar vi opp våre holdninger og etiske vurderinger som ble gjort under prosjektet.

3.1 Kvalitativ metode

Når vi hadde formulert problemstillingen var loddet kastet, vi ønsket å undersøke elevers motivasjon, og friluftslivundervisning i lys av nytt læreplanverk. Valget av kvalitativ metode var basert på hva oppgaven skulle besvare. Vi ønsket å undersøke fenomenet motivasjon, og kvalitativ metode var det som kunne besvare problemstillingen best. Ifølge Kvale (1997) er kvalitativ metode en forskning som innebærer alternativ oppfatning av sosial kunnskap, virkelighet, mening og hva som er sant innen samfunnsvitenskapelig forskning. Den kvalitative metoden er opptatt av å fange meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste. For å kunne svare på problemstillingen måtte vi ha informanter som kunne gi egne beskrivelser og erfaringer på temaet, men også data fra ny overordnet del av læreplanverket.

Vi tok utgangspunkt i filosofien fenomenologi. I et kvalitativt studiedesign betyr fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker, og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Vi har undersøkt og beskrevet informantenes erfaringer og forståelsen av motivasjon. Ved bruken av kvalitativ metode hadde vi mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål gjennom intervjuene dersom vi ønsket å utdype noe, det gir ikke den kvantitative metoden rom for. Dermed kunne vi gå mer i dybden og utforske utenfor intervjuguiden. Vi valgte å gjennomføre en kvalitativ studie i form av

intervju og dokumentanalyse, fordi vi ikke skulle kvantifisere data, men tolke oppfattelser og tekst.

3.2 Utvalg

Allerede i utformingen av problemstilling var vi inne på kriteriebasert utvelgelse. Siden utvalget kan ha mye å si for den eksterne validiteten (Nyeng, 2012), valgte vi å gå frem slik. Prosessen startet med en e-post (vedlegg 2) sendt til rektorer ved 56 videregående skoler. Vi informerte om prosjektet, fikk godkjennelse fra rektorene og kontaktinformasjon til faglæreren i valgfag friluftsliv. Gjennom en liste med elever som hadde meldt seg frivillig til prosjektet startet vi en utvelgelsesprosess sammen med faglærer. Vi forhøret oss om hvem som var mest og minst aktive i timene slik at vi kunne plukke «tilfeldig» ut informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette gjorde at vi fikk respondenter fra alle typer strata, som igjen kan resultere et større spekter synspunkter (Nyeng, 2012).

I vårt tilfelle var de spesielle kriteriene til informantene at de var elever med valgfag friluftsliv på videregående skole og myndig. Dette var et strategisk utvalg i forhold til vår problemstilling (Larsen, 2017). Utvalget ble tre jenter og to gutter fra fem ulike skoler, slik kunne vi sammenligne resultater fra forskjellige skoler og kjønn. Elevenes geografiske og kulturelle bakgrunn resulterte i at de hadde ulike tradisjoner og erfaring innen friluftsliv. Vi begrenset oss til fem informanter fordi forskningsperioden var satt til ett semester.

Feilkildene som kan forekomme i forskningsprosessen må vi alltid ta for oss. Vi var bevisste på at elevene bare var tilbudt ett år valgfag friluftsliv, elevene hadde derfor hatt faget i fire måneder når vi foretok intervjuene. På grunn av ulikheter i mengde undervisning utført, korresponderte vi med faglærerne, og valgte de skolene som hadde gjennomført mest undervisning i forkant av intervjuene.

3.3 Intervjuguide og intervju

Det ble brukt semi-strukturert intervju, som er intervjuer basert på intervjuguide (Christoffersen & Johannessen, 2012). Intervjuguiden ble til mens vi jobbet med teorien, og utarbeidet fra en tidligere problemstilling der vi ønsket å se om friluftslivundervisning skaper motivasjon elevene kan bruke i andre fag. Tidlig i analysearbeidet så vi at vi ikke hadde fått nok data om elevenes motivasjon i fellesfagene. Allikevel fikk vi tilstrekkelig med data om elevenes motivasjon i valgfag friluftsliv som gjorde at vi fortsatt kunne benytte oss av store

del av intervjuene. Problemstillingen ble derfor noe endret. Vi prøvde å utforme spørsmålene så nøytrale og åpne som mulig for å unngå å påvirke informantene, spørsmålene skulle også være åpne for tolkning. Spørsmålenes åpenhet er trolig hvorfor vi ikke fikk svar på motivasjon i fellesfagene. Spørsmålene hadde oppfølgesspørsmål for at vi skulle få dekket eller utdypet de forskjellige temaene. Selv med en liste spørsmål, som kan være styrende for intervjuet, kunne vi avvike fra disse når situasjonen tilsa det, dersom informanten brakte nye temaer på banen (Brinkmann, Tanggaard & Hansen, 2012).

Vi mente at individuelle intervju var måten vi kunne ivareta problemstillingen og det utvalget vi hadde satt oss (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det gjorde at vi kunne sammenligne informanter fra ulike deler av landet i oppgaven. Vi kunne også gå inn på opplevelser og sikre oss at informanten ikke ble påvirket av andre, utenom oss. Semi-strukturerte intervjuer kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012), noe vi opplevde gjennom intervjuene med elevene. Det ble en naturlig dialog, inntrykket var at informanten følte seg trygg nok til å dele. Gjennom en naturlig progresjon i spørsmålene fikk vi utdypende svar på spørsmålene.

3.4 Dokumentanalyse

For å kunne besvare problemstillingen «... om friluftslivsundervisningen kan bidra positivt for elevene i lys av ny overordnet del av læreplanverket», benytte vi oss av dokumentanalyse. En dokumentanalyse består av de samme fasene som gjelder for innsamling og bearbeiding av primærdata. Den eneste forskjellen er at vi samlet inn og bearbeidet sekundærdata som vi hentet gjennom en skrivebordundersøkelse, istedenfor primærdata som vi innhentet via intervju.

Dette er en metode som analyserer dokument ved bruk av innholdsanalyse (Krumsvik, 2014). En kvalitativ vinkling innebærer at innholdsanalysen brukes til å dokumentere og analysere utvalget for å forsøke å avdekke de teoretiske forholdene og elementer i dokumentet (Krumsvik, 2014). I analysen av dokumentet: «*Overordnede del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*», valgte vi å se dokumentet opp mot problemstillingen.

3.5 Datainnsamling

Gjennomføring av intervjuet

I forkant av intervjuet gjennomførte vi to pilotintervju. I disse ble vi trygge på spørsmålene vi skulle stille, eventuelle oppfølgingsspørsmål, og endret eller fjernet spørsmål som var manglende eller uhensiktsmessige. Vi benyttet oss av lydopptaker for å dokumentere intervjuene. Vi testet lyd kvaliteten på lydopptaket og lyd-/videokvaliteten på FaceTime under pilotintervjuene.

Vi startet alltid med å sjekke at lyd- og videokvaliteten var brukbar. Informantene hadde forberedt seg og satt av tid til intervjuet i et stille rom alene. Alle intervjuene skjedde på dagtid etter avtale. Intervjuene ble utført gjennom FaceTime fordi det ga muligheten for et bredere spekter informanter, og kroppsspråk kunne observeres. Det ble gjennomført fem intervjuer med én informant om gangen, hvert intervju tok ca. 30 minutter. Vi hadde intervjuguiden på et ark foran oss. Intervjuet foregikk i et rom uten forstyrrelser, det samme gjaldt informantene.

Gjennomføringen av dokumentanalyse

Før dokumentanalysen kunne starte måtte vi avklare formålet, finne det rette dokumentet, vurdere dokumentets pålitelighet og gyldighet. Ettersom vi ønsket å drøfte om friluftslivundervisning kunne bidra positivt i skolen generelt, tok vi utgangspunkt i ny overordnet del av læreplanverket. Deretter avgrenset vi oss til de kapitlene som hadde tilknytning til problemstillingen. Etter vi hadde valgt kapitlene startet innholdsanalysen, dette innebar å analysere datamaterialets tilknytning til problemstillingen. Vi begynte med å komprimere dokumentets informasjon. Ved å fremheve det som var mest relevant kunne vi lettere tolke sammenhengene mellom tekstens innhold og problemstillingen.

Datainnsamlingen

I forkant av alle intervjuene hadde informantene godkjent lydopptak. De hadde bare fått informasjonsskrivet om prosjektet (vedlegg 3) og samtykkeerklæringen (vedlegg 4) på forhånd av intervjuet. Årsaken til dette var at informantene ikke skulle forberede et svar, men at vi fikk frem deres faktiske spontane tanker rundt motivasjon på skolen. Dette er et tiltak som vi mente var viktig for oppgaven sin validitet.

Vi valgte å ha én som tok intervjuene. Den personen førte samtalen, stilte spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Samtidig ble det skrevet notater rundt hvordan informantene presenterte informasjonen, f.eks. kroppsspråk. Grunnen for at én av oss tok intervjuene var at det kan være hemmende i situasjoner å være to som gjennomfører intervjuene. Informanten kan føle seg i mindretall og dermed oppleve det litt voldsomt med to intervjuere, formålet var å skape tillit (Christoffersen & Johannessen, 2012). Samtalene ble mer naturlige og vi kunne forsikre oss om at vi fikk med alle tegn fra informanten i videre transkribering.

Rollen vår som intervjuer kan ha påvirket intervjuet, men vi var bevisste på å være nøytrale og på eget tolkningsmønster, det gjorde oss åpne for å forstå informantenes tolkning (Christoffersen & Johannessen, 2012). Forskerrollen vår var viktig å være bevisst på både før, under og etter intervjuene. Dette var viktig for datainnsamlingen og noe vi kommer tilbake til i underkapitlet om validitet.

3.6 Transkribering og analyse

Transkribering

Når man transkriberer intervju fra lydopptak til tekst kan man miste informasjon om informantens kroppsspråk og ansiktsspråk, samt nyanser i stemmen (Dalland, 2012). Derfor skrev vi notater i intervjuene for å bevare mest mulig av informasjonen, og transkriberte med intervjuet ferskt i minne. Første runde med transkriberingen ble skrevet ordrett fra muntlig til skriftlig. Andre runde bearbeidet vi det til skriftlig form. Tredje runde hørte vi igjennom og sjekket at alt var korrekt transkribert og slettet alle lydopptak. Vi valgte å transkribere på bokmål for å anonymisere informantene.

Intervjuanalysen

I starten av analysen fjernet vi den irrelevante dataen og fortsatte med den informasjonen som var sentral for problemstillingen. Det vil si at vi foretok en meningsfortetning. Gjennom meningsfortetningen forkortet vi informantenes uttalelser og sammenfattet materialet til kortere setninger med samme innhold (Christoffersen & Johannessen, 2012). Vi arbeidet systematisk gjennom å ta for oss én informant av gangen. Vi tok utgangspunkt i filosofien fenomenologi og hadde fokus på hvordan informantene tolket spørsmålene våre, og fenomenet motivasjon.

Datamaterialet delte vi opp i tre underkapitler: *Friluftsliv i skolehverdagen, hva som motiverer elevene og friluftsliv i skolen i lys av fagfornyelsen*. Vi strukturerte det slik for å sortere informasjonen på en tematisk og oversiktlig måte. Dette gjorde vi på grunnlag av hvordan informantene hadde uttalt seg, og vist likheter og ulikheter. Etter å ha arbeidet med meningsfortetningen fikk vi en dypere forståelse av den innsamlede dataen. Analysen av den relevante informasjonen gjorde vi opp mot problemstillingen, slik kunne vi ha en oversikt over hva informantene mente om temaet. Ved å ha oversikt over hva informantene var enige eller uenige om kunne vi sammenligne funnene våre opp mot relevante teori.

Dokumentanalysen

Dokumentanalyse har høye krav til at vi er nøytrale og objektive i møte med dokumentene (Bratberg, 2017). En utfordring når man skal analysere dokumenter er påliteligheten. For å avgjøre det er det mulig å se på tilgjengelighet, relevansen og troverdigheten (Bratberg, 2017). I dette tilfelle, hvor vi bruker læreplanverk, er troverdigheten og tilgjengeligheten høy fordi det er et offentlig dokument.

3.7 Validitet og reliabilitet

Validitet

For at en oppgave skal ha høy validitet betyr det en høy grad av relevans og gyldighet (Larsen, 2017). Dette betyr at vi måtte samle inn data til prosjektet som problemstillingen spurte etter. Prosjektets validitet ble styrket gjennom å belyse et tema som har en nytteverdi for samfunnet. Kvalitative undersøkelser ga en fordel kontra kvantitative, fordi vi hadde mulighet til å foreta korrigeringer underveis i prosessen. Ved semi-strukturert intervju var det mulighet for endring av spørsmål. Nye momenter som vi ikke hadde tenkt på under utvikling av intervjuguiden kunne implementeres. Det var da mulig å utforske disse momentene gjennom frie intervju, eller endre spørsmålsformuleringen til andre informanter. Dette skapte bedre informasjon som kunne belyse flere vinklinger i forhold til problemstillingen. En svakhet med kvalitativ metode er at vi ikke kan si noe om omfanget av fenomenet. Det er fordi fem informanter er nok til å gå i dybden, men ikke generalisere funn.

Validiteten ligger blant annet i valget av informanter. Som vi beskriver i utvalget ønsket vi oss elever fra hele landet som var myndige, gikk valgfag friluftsliv og med varierende motivasjon. Gjennom en lang liste med navn ble elevene plukket ut, med tanke på en

likestilling av kjønn. Grunnen til variasjonen av skoler er fordi valgfag friluftsliv blir utført ulikt, men også fordi skolene har ulike kulturer, lærere og strategier. Dette er med på å styrke validiteten i oppgaven. Elevene har ulike tradisjoner og bakgrunner innenfor friluftsliv, som kan bidra til å utvikle ny kunnskap til feltet om hvordan friluftsliv kan bidra til motivasjon i skolen. Gjennom denne seleksjonen har vi et utsnitt av en «gjennomsnittlig videregående elev» med valgfag friluftsliv.

Vi forsikret informantene at de skulle anonymiseres og det var deres meninger som var viktige. Gjennom et semi-strukturert intervju kan man allikevel påvirke litt med ordlegging og oppfølgingsspørsmål. Inntrykket av alle intervjuene er at informantene var ærlige og var trygge nok til å svare utdypende.

Relabilitet

Relabilitet handler om hvor nøyaktig undersøkelsen av problemstillingen har vært gjennom forskningsprosessen, og ikke minst hvor pålitelig den er (Larsen, 2017). Sammenligner vi resultatene fra oppgaver med lignende forskning, og svarene ligner, er det en indikator på relabilitet. For vår oppgave finnes studie til Abelsen og Leirhaug (2017) som vi har tatt utgangspunkt i. Vi fant også studien til Løvoll (2017) som går på motivasjonen til friluftslivstudenter på høgsolen. Det finnes ingen oppgaver som baserer seg på akkurat samme problemstilling, men ett fåtall har samme tematiske vinkling som oss. Ved et bredt utvalg av informanter og gjennomføringen av intervjuene så likt som mulig, bygger det opp reliabiliteten rundt oppgaven.

Som forskere kan vi fort bli påvirket av hva vi ønsker å finne ut. Det var viktig i intervjuene og i dokumentanalysen at vi var bevisst på å være objektive og heller etterstrebe et åpent sinn og en "bevisst naivitet". At forhåndskunnskaper kan påvirke en forskers nøytralitet mener Brinkmann et al. (2012) er en feilslått teori. Argumentene er at ingen forskning er nøytral, intervjuet og dokumentet er fastsatt og er alltid bestemt av forskerens teoretiske bakgrunn (Brinkmann et al., 2012). Det er viktig med kunnskap rundt emnet for å kunne stille de riktige spørsmålene, dette er noe vi har prøvd å gjennomføre i praksis.

Gjennom jobbingen med teori utformet vi intervjuguiden, slik var det en direkte sammenheng mellom spørsmål og teori. I etterkant av pilotintervjuene endret vi noen spørsmål, og valgte å ordlegge oss annerledes. Det siste pilotintervjuet gjennomførte vi med en elev som går på

videregående og har valgfag friluftsliv. Ved å utføre pilotintervjuene forsikret vi oss også om at FaceTime sin lyd- og skjermkvalitet var tilstrekkelig.

Tolkningen av intervjuene kan oppfattes forskjellig. Forståelsen er avhengig av hvem som tolker intervjuet (Larsen, 2017). Intervjuene og transkriberingen ble gjort av én, slik at datainnsamlingen ble så lik som mulig. Vi leste deretter igjennom transkriberingen separat for å kunne ha egen tolkning uten påvirkning av den andre. Deretter møttes vi og sammenlignet de ulike synene ved å diskutere hva de ulike informantene mente bak utsagnene. Det blir gjengitt sitater fra informantene, slik at det blir enklere å forstå hvordan vi har tolket utsagnene. Dette gir en grad av intersubjektivitet.

Vår primærdata baserer seg på intervjuene vi gjennomførte, derfor var det viktig for reliabiliteten at informasjonen ble behandlet nøyaktig (Larsen, 2017). For å unngå å blande informantenes utsagn opprettet vi kodenavn underveis i intervjuet, det ble dobbeltsjekket. Vi var bevisste på at selv om enkelte informanter ordla seg bedre var det viktig å ha med mangfoldet i gruppen og uttalelser fra alle informanter.

3.8 Etikk og personvern

Etikk

Gjennom hele prosessen med bacheloroppgaven har vi vært bevisste på å ta etiske omsyn. Vi hadde de forskningsetiske retningslinjer i fokus. Christoffersen & Johannessen (2012) deler inn i tre typer omsyn.

1. Informantenes rett til selvbestemmelse
2. Forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv
3. Forskeres ansvar til å unngå skade.

Dette innebærer behandling av informasjon til og om informantene, vektleggingen av den frivillige deltakelsen, og friheten til å trekke seg som informant. Vi oppbevarte all informasjon forsvarlig, i henhold til NSD sine retningslinjer. Vi valgte å anonymisere våre informanter ved å lage kodenavn, derfor omtaler vi dem som informantene eller elevene.

Behandlingen av informanter og personopplysninger

I starten av studien sendte vi en søknad til NSD og prosjektet ble godkjent og ligger som vedlegg 1. Vi har fulgt NSD sine retningslinjer gjennom hele prosessen. Når vi fikk kontakt

med rektorene på skolene, fikk lærerne et informasjonsskriv om prosjektet. Etter elevene hadde blitt valgt fikk de det samme informasjonsskriv der de ble informert om deres rettigheter i forhold til det praktiske rundt intervjuet. Skrivet informerte om bakgrunnen og formålet med studie, hva deltakelsen innebar og hva informasjonen de delte med oss kom til å bli benyttet til. De hadde rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst fram til innleveringsdatoen 13.12.2019. Til slutt fikk de informasjon om at alt skulle bli behandlet anonymt.

Gjennom prosjektet måtte vi blant annet følge personopplysningsloven siden vi hadde intervju. Denne loven har til formål å behandle personopplysninger på en slik måte at det ikke kan krenke personen (Personopplysningsloven, 2000). For å opprettholde loven i vår innsamling av data, har vi anonymisert alle opplysninger om personer og sitater fra intervjuene.

4.0 Resultat og drøfting

I dette kapittelet skal vi legge fram resultatene av intervjuene, og drøfte det elevene har sagt og hvordan friluftsliv kan benyttes som en tverrfaglig læringsarena, opp mot teori og problemstillingen. Resultatene fra intervjuene er fordelt på underkapittel 4.1 og 4.2. Delingen er gjort med bakgrunn i tematisk struktur. I underkapittel 4.2 legger vi fram de fem begrepene eleven direkte eller indirekte benyttet seg av mest for å forklare sin motivasjon. Friluftslivets plass i fagfornyelsen drøfter vi i underkapittel 4.3 med utgangspunkt i dokumentanalysen, teori og primærdata. Drøftingen gjør vi fortløpende etter hvert resultat, slik at det er direkte sammenheng mellom resultat og drøfting.

4.1 Friluftsliv i skolehverdagen

Friluftsliv er på lik linje med andre valgfrie programfag tildelt fem undervisningstimer i uka. Flere av elevene fortalte at de ikke hadde friluftslivundervisning hver uke, andre hadde en eller to timer hver uke. Timetallet som ikke ble disponert spartes opp, og ble benyttet til å dra på lengre turer på ettermiddager eller i langhelger. Elevene fikk dermed ofte avspasering de timene som på timeplanen var satt av til friluftsliv. På grunn av elevenes geografiske spredning var undervisning strukturert ulikt, som resulterte i at enkelte hadde hatt mer undervisning enn andre.

Når vi spurte elevene om de opplevde at valgfag friluftsliv hadde en innflytelse på skolehverdagen deres, var det flere som nevnte avspaseringstimene og turene som pusterom eller tid til å omstille seg. Elevene opplevde at turene gav det største pusterommet. Turene var en unik mulighet til å koble av og ikke tenke på omverden. Informant #4 sa: «[...] på tur når du er ute i en lavvo eller gapahuk så har du ikke dårlig samvittighet for å ikke åpne opp matteboka [...]». Avspaseringstimene beskrives som «småferier» (Informant#4) hvor de ikke måtte sitte i undervisning, noe som ga dem større frihet. Det at de hadde hulrom i timeplanen førte til at de fikk tid til å prioritere og gjøre hva de selv så på som hensiktsmessig og verdifullt. Informant #3 ordla seg slik: «[...] skoledagen føles jo litt lettere, når man får de ekstra fritimene.».

Resultatene våre er i samsvar med tidligere undersøkelser (Abelsen & Leirhaug, 2017) som forklarer at noe av det elevene verdsetter med friluftslivet, er avbrekk fra teoretisk undervisning. Elevene jobber med å utvikle seg som (med)mennesker, og får kjenne på hvordan det er å leve

det enkle liv. Det virker som elevene har en oppfattelse av at det er mye å gjøre på skolen og de blir fort umotiverende med mye teoretisk arbeid. Informant #2 sier: *«I andre fag som biologi, da er det jo en del lesing og teori. Da føler man jo fort at det blir litt tørt.»*. Disse pusterommene i form av turer tolker vi som tid elevene har til å ta et steg tilbake og skifte fokuset vekk fra det daglige.

Pusterommene i form av avspaseringstimene tilbyr en mulighet for elevene å prioritere hva de ønsker å bruke tid på. Elevene får gjøre aktive valg som har en direkte innvirkning på skolehverdagen. Vi kan ikke se bort ifra at enkelte elever er ytre motivert til å velge valgfag friluftsliv fordi struktureringen og utføringen fører til «fritimer». Informant #2 sa: *«hvis jeg ikke hadde hatt friluftsliv, så måtte jeg jo ha hatt et annet teoretisk fag»*. Flere av informantene informerte også om at de ofte benyttet fritimene til å sove lengre eller ha en skolefri tidsperiode.

Samtidig gir det rom for å prioritere utvikling i fag de sliter med, og tid til å sette seg autonome mål (GCT). Autonome mål vil aktualisere fagstoffet i elevenes egne liv, og resultere i motivasjon. Å tvinge elevene til å sette egne mål derimot kan oppleves som ekstern kontroll og dempe motivasjonen. Det forklares i sosiokulturelt perspektiv på læring at en viktig komponent av læringsprosessen er refleksjon (Jordet, 2010), og refleksjon krever tid.

I forbindelse med SDT (Ryan & Deci, 2017) vil både friheten til å prioritere tidsbruken og læringen i andre fag, potensielt øke elevenes følelse av kompetanse og autonomi. Det betyr at en friere undervisningsstruktur, kan føre til at elevene opplever økt motivasjon i de ulike fagene, og økt velvære på skolen. Dette utfallet er avhengig av at elevene er vant til å måtte ta egne avgjørelser, og selv bestemme hvordan de skal prioritere for å oppnå målene sine.

Vi fikk en opplevelse i løpet av intervjuene og analysen at ikke alle elevene var like strukturerte. En indikator på dette var at enkelte av elevene benyttet avspaseringstimene til å slappe av og «henter seg inn» i en travel hverdag.

«Det gjør jo at jeg har to timer mindre skole i uka, så gjør at jeg kan sove lengre. Og det er jo veldig greit da, hvis det for eksempel er en prøve som

jeg har satt oppe lenge og lest til dagen før eller at det blir sent av andre grunner».

-Informant #4

Vi forstår at avspaseringstimen er et resultat av friluftslivets tidkrevende karakter. I andre fag som ikke tar igjen timer på ettermiddagene, kan dette oppleves som uproduktiv bruk av skoletiden, og kanskje ha negative effekter på oppnåelse av kompetansemål. Til tross for dette betrakter vi disse «fritimene» som en nyttig og verdifull struktur i elevenes hverdag. Taktisk planlagte tidsperioder hvor elevene ansvarliggjøres, og kan prioritere og reflektere over det de ikke forstår. Ifølge både det sosiokulturelle perspektivet og SDT, vil det ha en styrkende effekt på faglig og personlige utvikling. Dette resultatet er selvfølgelig avhengig av at elevene er kjent med strukturen, og at de benytter seg av tidsperioden som beskrevet over.

4.2 Hva motiverer elevene?

Til å starte med var elevenes oppfattelse av motivasjon uklar og begrenset. Dette var forventet med tanke på deres teoretiske bakgrunn og deres kognitive modning. Til tross for deres begrensede oppfattelse av motivasjon, kom det tydelig fram i intervjuene at de var reflektert og klarte å ordlegge sine meninger og opplevelser av motivasjon i skolen.

Hva som motiverte elevene på skolen varierte, men samtidig nevner flere elever de samme momentene. Elevene brukte i tillegg til det som er lagt fram begrepene sosialt, lett, mestring, lære, kjent og lærerne når de forklarte sin motivasjon.

Gøy

Når vi spurte elevene om motivasjonen i valgfag friluftsliv svarte de i flere tilfeller at ting som er gøy/morsomt er motiverende. I enkelte situasjoner opplevdes det som elevene brukte gøy som et synonym for motivasjon. De beskrev situasjoner hvor de fant undervisningen gøy var de mer engasjert og interessert i temaet, og følte seg derfor motivert. Elevene fortalte at variasjon og endringer i hvordan skoletimene var strukturert var gøy. Ett eksempel på dette er: «så da legger hun alltid til noe morsomt. Som en konkurranse eller en Kahoot, eller noe sånt.» (Informant #1). Informant #2 forklarer sin motivasjon i friluftslivet slik: «[...] i friluftsliv så føler jeg meg veldig motivert i hvert fall. For det synes jeg er gøy, det er ikke så tørt, [...]».

Oppgaver og hendelser som er gøy vil i mange tilfeller falle innenfor elevenes interesser og er derav indre motivert. Likevel er ikke gøy synonymt med indre motivasjon. Et eksempel på

dette kan være konkurranser som Informant #1 nevnte som en gøy variasjon. Konkurranser er i mange tilfeller sjansespill hvor deltakerne har begrenset kontroll over utfallet, varierende oppfattelser og ulike mål. Konkurransen blir med bakgrunn i mengde autonomi og kontroll, noe som i Ryan & Deci (2017) sitt kontinuum blir liggende under ytre kontrollerte reguleringer (OIT). Det vil si at motivasjonen er tilhørende konkurransen og vil ikke kunne bli benyttet i videre undervisning. Konkurranser blir dermed et virkemiddel som kan benyttes til å engasjere eller fange elevenes oppmerksomhet i et begrenset tidsrom.

Frihet til å velge

To elever nevnte at i fagene de selv hadde valgt er motivasjonen og læreviljen større enn i fagene de «må ha». De forklarer at motivasjonen de har i fagene de selv har valgt henger sammen med en form for interesse for fagets innhold. To av elevene nevnte direkte at følelsen av å kunne bestemme selv eller være med på å bestemme, påvirket motivasjonen og læringsevnen deres positivt. Dette var indirekte nevnt av flere. Derimot i fagene de ikke har valgt er innholdet mindre interessant, og de føler derfor i liten grad motivasjon. Informant #1 sa: *«Det er jo litt det hva jeg synes er spennende, som norsk er jeg ikke særlig motivert for, men historie og de fagene jeg har valgt selv de er jeg ganske motivert for de liker jeg.»*

I flere av intervjuene forklarte elevene at de ikke var med å bestemme innholdet i undervisningen, de begrunnet det med at undervisningen måtte holdes innenfor læreplanens kompetansemål. Likevel var det ingen av elevene som følte at de overhodet ikke var involvert i friluftslivsundervisningens strukturering. *«Vi er ganske lite med på å bestemme teoretisk og hvor vi skal dra, men vi er jo med på å bestemme [...] vi skulle bestemme om det skulle være overnattingstur eller bare dagstur, så det er jo sånne småting.»* (Informant #1). De fortalte at de jobbet ofte fritt innenfor avgrensede rammer, og nevner blant annet turplanlegging i grupper og valg av ruter som elementer de var med på å bestemme.

Én elev fortalte at når læreren i friluftsliv la mer av ansvaret på selvbestemmelse og åpnet opp for friere oppgaveløsning, følte han at de ble i større grad behandlet som voksne og selvstendige. *«Altså jeg føler jo kanskje at det blir å behandle oss litt mer voksent enn det kanskje er til vanlig da.»* (Informant #3). Elevenes svar omkring det å få være medbestemmende og selvbestemmende har likheter med det Abelsen & Leirhaug (2017) fant i

sin analyse. Elevene likte følelsen av å være involvert i undervisningens innhold, men har utenfor friluftslivfaget liten erfaring med denne type struktur. I friluftslivundervisningen har de en sterkere følelse av både autonomi og medbestemmelse. Elevene opplever det derfor som et fag hvor deres individualitet verdsettes.

I teorien (BPNT) forklarer vi at det er viktig at de grunnleggende psykologiske behovene tilfredsstilles for å oppnå velvære og motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Et eksempel på dette er elevene som fikk i oppgave å avgjøre rutevalg. Elevene måtte på egenhånd være kreative og bestemme handlingsmønsteret som løste oppgaven. Det var lagt opp til at de på måtte anvende den kunnskapen og de ressursene de allerede hadde for å ta seg fram i terrenget. De måtte studere kartet og finne ut hvor de var før de kunne begynne å gå. Oppgaven krevde at elevene måtte i gruppa reflektere og diskutere hva som var de beste handlingene i situasjonen. Deretter vurdere om gruppas kompetanse og ferdighetsnivå var tilstrekkelig.

Diskusjonene og refleksjonene gruppa og enkeltindividene deltar i, vil ifølge sosiokulturelt perspektiv forsterke elevenes kompetanse gjennom situert læring i praksisfelleskap. Når elevene er suksessfulle og oppgaven løses autonomt selvstendig vil de mest sannsynlig ha en sterk mestringsfølelse. Mestringsfølelsen forsterker deres indre motivasjon og velvære gjennom tilfredsstillende av autonomi og kompetanse (CET).

Åpne oppgaver er allikevel ikke alltid positivt. I situasjoner hvor elevenes kunnskap ikke er tilstrekkelig vil åpne oppgaver oppleves for krevende, og svekke elevenes følelse av kompetanse og dermed ødelegge motivasjonen.

Karakterer og vurdering

Alle nevner at karakterer er noe de opplever som en form for motivasjon, spesielt i fellesfagene. Informant #2 sa: «*Og selvfølgelig så er det jo karakterer som motiverer også, det må man jo si. At man får vurdering.*». Allikevel var det ikke karakterer de tenkte på først når de fortalte oss hva som motiverte dem i valgfag friluftsliv, men flere slengte med en avsluttende setning om at karakterene var viktige for dem også her. Én elev forklarte at ytre faktorer overdøvede annen undervisning og dermed svekket både læringsutbyttet og motivasjonen hans i andre fag. Han sier videre at det er enklere å fokusere på læring og

motivasjon dersom «[...] det ikke er noen ting som ligger litt i framtida og gnager på samvittigheten, da vil jeg påstå at jeg er på det beste.» (Informant #4).

Karakterer er en avgrenset motivasjon. Kort forklart betyr det at karakterer er en kontrollert regulering (OIT) som ikke har en funksjon i elevenes konstruktive utvikling. Det vil si at karakterene ikke har en funksjon på elevenes personlige eller faglige utvikling, utenom å være et nummer som forteller hvor flink andre mener de er. Det vil ikke si at karakterer ikke har en funksjon. De kan benyttes som et verktøy som kvantifiserer en elevs kunnskap i et avgrenset tidsrom. Karakterer faller under kontrollerte målsetninger (GCT) som vil påvirke elevenes velvære og motivasjon negativt (Ryan & Deci, 2017). Oppnåelse av slike mål vil ikke gi følelsen av mestring. Sammenligner vi dette med uttalelsene om mestring i friluftslivet, ser vi at elevene opplevde mestring gjennom praktisk og kreativ undervisning, forståelse og nytte av fagstoffet, og følelsen av autonomi. Eleven kan benytte seg av disse faktorene for å oppnå en følelse av mestring uten at de er knyttet til noe eksternt. Dermed ser vi at mestringen i friluftslivet vil for noen kunne ha en konstruktiv effekt på utvikling, noe karakterer ikke har.

Slik vi tolker Informant #2 sin uttalelse sitert over, er karakterene en stor del av elevenes forståelse av vurderingen de mottar. Det kan ikke benektes at karakterer er et virkemiddel benyttet i vurderingssammenheng, men det er ikke denne type vurdering som vektlegges av lærere. Vurderingen elevene mottar, eller gjør, skal være konstruktiv for deres læring. Utdanningsdirektoratet (u.å) har valgt å kalle det «*Vurdering for læring*». Dette er noe vi ikke har satt oss inn i, men vi ser at vurdering skal benyttes i større grad som en veiledende tilbakemelding enn en tallfesting av kunnskap slik enkelte av våre informanter opplever. Vurderinger kan i en slik sammenheng avhengig av internaliseringsnivå føre til alle de fire ytre regulerte motivasjonene (OIT).

Praktisk og kreativ undervisning

Det var med et generelt syn, større motivasjon i valgfag friluftsliv enn fellesfagene. Årsaken til dette ligger i at friluftslivet som læringsarena tillot praktisk arbeid, og at det var minimalt med teoretisk undervisning. «[...] det er jo mer motiverende når vi er ute og kan gjøre praktiske ting og være kreative, [...]» (Informant #5). De fleste elevene nevnte at friluftslivets praktiske og kreative aspekter er noe som direkte motiverte dem. Elevene opplevde at i

fellesfagene var det oftere en teoretisk undervisningsstruktur, noe de i enkelte fag til tider opplevde som negativt for motivasjonen. Enkelte elever hadde allikevel en forståelse av at noe teoretisk undervisning var nødvendig, motivasjonen kom enklere når elevene fant undervisningens innhold interessante eller nyttige. Undervisning ble også mer interessant når lærerne la inn elementer som brøt med tradisjonell undervisning, og eksemplifiserer med film, Kahoot og diskusjonsoppgaver.

Elevene forklarte den praktiske friluftslivundervisningen slik: *«Det meste er basert på samarbeid med andre.»* (Informant #3). Det vil si at friluftslivsundervisningen var en sosialiseringssprosess samtidig som det var praktisk anvendelse av kunnskap. Elevene måtte samarbeide i friluftslivet for å løse oppgaver og problemer som miljøet de befant seg i tilbydde. I sosiokulturelt perspektiv på læring faller denne beskrivelsen av undervisning under situert læring i praksisfellesskap (Witteck, 2012; Magnussen, 2016). Dersom vi ser bort fra elevenes interesser, og vurderer hvorfor praktisk undervisning var motiverende, er det mulig at følelsen av autonomi, kompetanse og relasjoner alle var tilstrekkelig tilfredsstillende. Elevene måtte ta egne valg i varierte situasjoner, med bakgrunn i gruppas forståelse av situasjonen, og alles ønsker og behov. Enklere forklart vil det si at praktisk undervisning med vekt på sosialt arbeid tilfredstilte de psykologiske behovene til elevene.

Undervisningens formål og fagets bruksområder

Tre av elevene nevnte at i valgfag friluftsliv så de nytteverdien av faget. Informant #4 sier: *«Det å ha fag som jeg ser mer nytte av i framtiden det gir større motivasjon enn fag jeg ikke tror jeg kommer til å få nytte av.»* I friluftsliv følte elevene de forsto undervisningsinnholdet og nytten av opplegget. Den teoretiske kunnskapen fikk en praktisk betydning. Elevene beskriver at de fikk økt motivasjon når de innså hvorfor de måtte tilegne seg kunnskapen før de dro på tur. Etter praktisk bruk så de sammenhengen mellom turplanlegging, og ivaretagelse av sikkerhet og økt opplevelseskvalitet. For noen av elevene skapte denne forståelsen motivasjon for videre læring og personlig ferdighetssutvikling. De så potensial i egen kompetanse, de brukte eller kunne få bruk for kunnskapen sin i en praktisk sammenheng. *«Ja det er jo vi som må kunne dette her når vi er ute. Så det er jo også vi som må lære det.»* (Informant #1).

I fagene eleven selv har valgt er de sannsynligvis interessert i fagets innhold og er dermed indre motivert. I sammenligning er det kanskje færre elementer av «må ha» fagene de finner interessant, og er derfor avhengig av en form for ytre motivasjon for å oppnå utvikling. Når elevene forteller at fagets nytteverdi var en motiverende faktor, er motivasjonen identifisert eller integrert regulert (OIT), og har derfor fortsatt en positiv effekt på elevenes motivasjon. Når elevene forstår sammenhengen mellom turplanlegging, sikkerhet og opplevelse er det snakk om dybdelæring. Elevenes forståelse av sammenhengene og nytten vil også kunne føre til en utvidet og dypere forståelse av hva læring er, og hvordan de selv lærer (Utdanningsdirektoratet, 2019c: 2.4). De kan derfor i senere anledninger benytte seg av en lik strategi for å oppnå selvstendig læring.

4.3 Friluftsliv i skolen i lys av fagfornyelsen

Vi vil i dette underkapittelet drøfte våre funn i lys av fagfornyelsen med spesielt fokus på de tre tverrfaglige temaene i ny overordnet del av læreplanverket. Vi vil minne om at fagfornyelsen ikke har vært et eksplisitt fokus som grunnlag for intervjuguiden. Vi vurderer likevel våre funn til å være relevante å diskutere fagfornyelsen med utgangspunkt i. Vi må poengtere at fagfornyelsen ikke har hatt en innvirkning på elevene vi har intervjuet, og deres uttalelser må derfor ses i lys av det gamle læreplanverket. Deres uttalelser er allikevel av relevans for å drøfte friluftslivundervisningens praktiske bidrag i ny overordnet del. Det er vist flere steder i 4.2 at elevene vi har intervjuet er generelt mer motivert i friluftsliv enn i teoretiske fag. Friluftslivet blir beskrevet som et praktisk fag med mye samarbeid, noe som passer inn under målene i ny overordnet del av læreplanverket, hvor det er lagt vekt på økt praktisk undervisning og elevenes dannelse (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Tverrfaglig undervisning

Friluftslivet kan være en nyttig og konkret måte å oppfylle alle de tverrfaglige temaene (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Friluftslivets tilknytning til norsk kultur og kulturhistorie gjør at friluftslivet reflekterer resten av samfunnet. Det kan derfor benyttes i undervisning hvor elevers dannelse og forståelse av samfunnssammenhenger er et formål.

I temaet *folkehelse og livsmestring* ser vi at friluftslivets allsidige aktivitetsorienterte kultur vil tilby forståelse, og konkrete erfaringer med fysisk og psykisk helsefremmende tiltak. Det er også mulig å legge til rette for mer praktisk undervisning for elevene som ikke mestrer de

teoretiskfagene. Informantene viser til at turer er et teoretisk avbrekk. «[...] *friluftslivet er en måte å få en restart i hverdagen*» (Informant #4). En mental pause fra skolens normale forventninger og prestasjonsorienterte virksomhet, kan ha en positiv virkning på elevenes psykiske helse.

Temaet *demokrati og medborgerskap* får en plass i friluftslivundervisningen gjennom medbestemmelsen, som tidligere er nevnt. I slike situasjoner må elevene diskutere og drøfte hvilke avgjørelser og valg de vil gjøre som gruppe. Gjennom arbeidsoppgaver som vedsanking og matlaging lærer elevene at deres handlinger har konstruktiv betydning for resten av gruppa, ikke bare dem selv.

Tilslutt vil hyppig friluftslivundervisning potensielt utvikle et naturvennskap. Et slikt vennskap kan hjelpe med å se sammenhengene i det sosiale, økonomiske og miljømessige forholdet. Det er kanskje naturlig å diskutere utstyr og transport når man skal på tur, da er det mulig å ta diskusjonen om forbruk, klima og livsstil. Dermed er man også inne på temaet *bærekraftig utvikling*. Dette er bare en håndfull eksempler på hva friluftslivet tilbyr tverrfagligundervisning.

Dersom elevene sine uttalelser er gjeldene for flere, vil oppholdet i naturen, sammen med andre, være en motiverende faktor i seg selv. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring er det snakk om å utføre handling i autentiske situasjoner, i praksisfellesskap (Jordet, 2010; Magnussen, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Wittek, 2012). Andre fag kan gjennom tverrfaglig undervisning lene seg på friluftslivet for å oppnå både motivasjon blant elevene, og dybdelæring i de ulike fagene. Som beskrevet i 4.2 er det en klar sammenheng mellom elevenes motivasjon, undervisningens struktur, og elevenes mulighet til å selvstendig anvende kunnskap. Dybdelæringen vil komme som et resultat av en praktisk anvendelse av teoretisk kunnskap. Elevene får i friluftslivet muligheten til å se «*at det er en funksjon med det vi holder på med*» (Informant #4). De får plassere kunnskap i et fysisk miljø hvor det de gjør vil ha et direkte resultat. De må gjøre valg basert på flere faktorer enn de ville i et klasserom, og sannsynligheten for å utvikle kompetanse er større.

Et eksempel på praktisk anvendelse av teoretisk kunnskap i naturen er måling av lengde, areal og volum. Den teoretiske forståelsen av kartet i kombinasjon med naturen benyttes for å måle og forstå lengde og areal i målestokk. Når elevene vandrer i terrenget vil deres forståelse av kartet øke, samtidig som de får en forståelse av målestokken. Elvekulper eller trestubber kan benyttes til utregning av volum i større skala enn man kan i klasserommet. Naturens mangel

på presis geometri tilbyr også stor variasjon og utfordrende elementer. Naturen er ikke bare et oppholdssted, men et dynamisk og interaktivt «rom».

Friluftslivet er en måte å oppnå autonom selvstendighet blant elevene. Et eksempel er elevene vi intervjuet som sa de selv var med å bestemme hvordan de skal løse oppgaver og problemer. Informant #2 beskriver «*så skulle vi bli utfordra på hvordan turrute vi ville valg opp til en fjelltopp*». Her igjen måtte elevene være deltakere i praksisfelleskap. Elevenes autonome selvstendighet og samarbeidsevne forsterkes i slike situasjoner, og i lys av de tverrfaglige temaene vil elevenes demokratiske og medborgerlige forståelse styrkes. Det kan tenkes at de teoretiske fagene kan dra nytte av friluftslivets praktiske aspekt til å fremme autonom problemløsende tenkning og gjøre demokratisk læring mer gripende. Friluftslivet blir i en slik situasjon benyttet som en tverrfaglig læringsarena som inviterer til sosialt og praktisk arbeid, hvor elevene selv er aktive komponenter i praksisfelleskapet. I syn av sosiokulturelt læringsperspektiv vil dette forbedre elevenes læringsutbytte dersom de har de nødvendige forutsetningene (Jordet, 2010; Wittek, 2012).

De vi intervjuet så friluftslivet som en kontrast til undervisning i skolebygget, og dermed som en effektiv variasjon i skolehverdagen deres.

«Det er jo mye mer praktisk selvfølgelig, og timene er jo ikke så strukturerte som det er til vanlig. Så det er jo selvfølgelig en veldig stor forskjell. Men det er jo selve faget, man reiser jo på tur og alt sånn, men ikke noe man akkurat gjør i norsk timene.»

-Informant #2

Det er mulig at friluftsliv som variasjonsform kan benyttes i tverrfaglig undervisning for å oppnå både følelsen av motivasjon, og opplevelsen av pause, uten at elevene har redusert faglig utvikling. Det er allikevel urealistisk og naivt å tenke at alle elever finner friluftslivet interessant. Det betyr at naturen for enkelte elever vil være en umotiverende faktor. Elevene som ikke opplever friluftslivet som motiverende vil i friluftslivssituasjoner oppleve at utviklingen og motivasjonen deres blir svekket eller upåvirket (Ryan & Deci, 2017). Vi mener fortsatt at et flertall elever vil finne autonom motivasjon og velvære i mer autentisk, sosial og praktisk undervisning, noe dagens klasseromsundervisning ikke klarer å tilby. Vi ser at friluftslivet er tidkrevende og utfordrende å utføre for skoler uten nærhet til naturområder. I

slike situasjoner vil det være mer naturlig å oppsøke andre, mer lokale former for kulturelle og praktiske læringsarenaer (museer, fysikklabber, aktivitetssentre, kulturhus, o.l), enn å bruke tid og penger på transport.

Personlig og sosial utvikling

Det står i *Et inkluderende læringsmiljø* (Utdanningsdirektoratet, 2019c: 3.1) at «*Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring.*». Informantene gjentok i intervjuene at de var deltakende i undervisningen, og selv-/medbestemmende (*autonomi*) blant annet når det kom til å ta valg på turene. De opplever at det de lærer i valgfag friluftsliv har en nytte og at de forstår hvordan de selvstendig skal anvende denne kunnskapen (*kompetanse*). Informant #2 sa at «*Mest av alt er det jo det sosiale, det liker jeg med friluftsliv*», hun og medelevene hadde knyttet gjensidige forhold til hverandre (relasjoner) som verdsattes. Friluftslivundervisning vil derfor kunne benyttes for å tilfredsstille de psykologiske behovene, som resulterer i motivasjon, trygghet og velvære (Ryan & Deci, 2017). Dermed skapes et trygt læringsmiljø som fremmer positiv utvikling og danning.

Sosial interaksjon er en vital del av humanetisk danning, «*Elevene dannes i møte med andre [...]*» (Utdanningsdirektoratet, 2019c: 2.0). Vi ser med utgangspunkt i intervjuene og Abelsen & Leirhaug (2017), at friluftslivet kan benyttes effektivt innenfor sosialiseringprosessen og læring. Informant #1 forklarer at «*[...] etter et par turer kjenner alle hverandre [...].*». Gruppearbeid i friluftslivet er et praksisfellesskap hvor alle deltakerne er viktige komponenter, tett knyttet til hverandre gjennom kompetanse og gjensidig trygghet. Denne gruppesynergien åpner opp for naturlig sosiokulturell læring i kreative og åpne miljøer. Naturen som «rom» oppfordrer til nysgjerrighet og undring, samtidig som det tilbyr og konstruerer trygge sosiale rammer.

Friluftslivets tidsaspekt gir tid til refleksjon og kommunikasjon, hvor både det vitenskapelige og spontane språket blir tatt i bruk (Jordet, 2010). Han skriver at det åpnes opp for spontant språk når elevene beveger seg utenfor klasserommet. Det er det spontane språket vi benytter oss av i sosial interaksjon utenfor akademisk skole og jobb sammenhenger. Det betyr at det er minst like viktig å utvikle et godt spontant språk som det er å utvikle et vitenskapelig språk. Elevene er altså avhengige av å ha undervisning utenfor klasserommet. Vekslingen mellom de

ulike språktypene, fører kanskje til bedre forståelse av de ulike sosiale rollene elevene har, og er med på å utvikle identitet og selvbildet (Utdanningsdirektoratet, 2019c: 1.2).

5.0 Avslutning

Oppgaven vår baserer seg på vår interesse for friluftsliv og læring. Den er bygget rundt problemstillingen: *Hvordan beskriver elever i videregående skole friluftsliv som motiverende læringsarena, og hvordan kan friluftslivsundervisning bidra positivt for elevene i lys av ny overordnet del av læreplanverket?* Gjennom et kvalitativ studiedesign har vi samlet en forståelse for motivasjon i valgfag friluftsliv, og ny overordnet del av læreplanverket.

I resultatene kom det fram en del enigheter blant informantene. Ord som gøy, friheten til å velge, karakterer, praktisk og kreativ undervisning ble fellesnevner. Elevenes motivasjon er nært knyttet til interesser, autonomi og anvendbar kunnskap. Resultatene våre står i samsvar med tidligere forskning som Abelsen & Leirhaug (2017) samlet og publiserte. Elevenes uttalelser og opplevelser sett i lys av ny overordnet del av læreplanverket, viser at friluftslivundervisning allerede bidrar til å virkeliggjøre formålet med de tverrfaglige temaene. Vi oppdaget også at ny overordnet del av læreplanverket vil i større grad enn den gamle generelle delen legge til rette for praktisk og utforskende læring. Dette betyr at friluftslivets plass i norsk skole potensielt forsterkes og får en viktigere rolle i framtidige år.

Videre forskning

Under arbeidet med teorien kom det opp mye interessant forskning og litteratur om friluftslivets plass i skolen, og om læring i naturen. Utfordringen er at forskningen som er gjort er med det gamle læreplanverket. Vi ser derfor mange muligheter for framtidig forskning innenfor friluftsliv og fagfornyelsen. En empirisk studie omkring friluftslivet som en tverrfagligarena hadde vært både nyttig og relevant. Videre ville også en studie som ser på bruken av friluftslivets kreative elementer og egenverdi i grunnskolen vært interessant. Det hadde også vært belysende å se lærernes synspunkt, hvordan de opplever elevene, men også hvordan deres syn på gode læringsmiljø varierer basert på hvilke fag de underviser.

Avsluttende kommentarer

Noen erfaringer vi har gjort igjennom prosjektet er å jobbe med å holde oversikt over hele oppgaven og ikke jobbe for konkret med én del. Det vi har tenkt i ettertid er at vi skulle ha gått dypere inn i datamaterialet etter pilotintervjuene, vi hadde da sluppet å endre problemstilling etter dataen allerede var innsamlet. Vi er fornøyde med samarbeidet, som har blitt utført strukturert og målrettet. Hele prosessen har vært givende siden vi har fått kunnskap rundt det å skrive en forskningsoppgave, og temaet motivasjon og læring i friluftsliv.

Litteraturliste

Abelsen, K. & Leirhaug, P.E. (2017). *Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftslivi norsk skole – en gjennomgang av eperisk studier 1974-2014*. Journal for Research in Arts and Sports Education. 2017;1(3):18-31. Hentet 25.11.19, fra: <https://doaj.org/article/93385dde43fd442481ec96d8662d1485>

Asiyai, R. (2014).

Students' Perception of the Condition of Their Classroom Physical Learning Environment and Its Impact on Their Learning and Motivation. Collage Student Journal, v48 n4 p716-726 Win 2014.11 pp. Hentet 11.10.19,

fra: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=7&sid=7a76646b-13e2-44a5-8603-89baaefb4b80%40pdc-v-sessmgr05&bdata=JnNpdGU9ZWZvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=eric&AN=EJ1095439&anchor=TextToSpeech>.

Bentsen, P., Andkjær, S., & Ejbye-Ernst, N. (2009). *Friluftsliv : Natur, samfund og pædagogik*. København: Munksgaard.

Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg. ed., Forskningsmetoder). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Brinkmann, S., Tanggaard, L., & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.

Dalland, O. (2012). *Metode for oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Det Norske Akademis Ordbok. (u.åa). *Motiv*. Hentet 10.10.19, fra: <https://www.naob.no/ordbok/motiv>

Det Norske Akademis Ordbok. (u.åb). *Motivasjon*. Hentet 22.10.19,
fra: <https://www.naob.no/ordbok/motivasjon>

Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor – Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

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

Kvale, S. (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forl.

Larsen, A. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Løvoll, H., Røysamb, E., & Vittersø, J. (2017). *Experiences matter: Positive emotions facilitate intrinsic motivation*. Løvoll HS, Røysamb E, Vittersø J. Experiences matter: Positive emotions facilitate intrinsic motivation. *Cogent Psychology*. 2017;4:1340083.

Magnussen, L.I. (2016) La læring skje!. I Horgen, A., Fasting, M.L., Lundhaug, T., Magnussen, L.I., Ketil, Ø. (Red.), *Ute!: Friluftliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (47-64). Bergen: Fagforlaget.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory – Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena* (3.utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Tordsson, B. (2018). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Kristiansand: Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdeløring*. Hentet 21.11.19, fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i læreplanverket?*. Hentet 20.11.19, fra: <https://www.udir.no/lk20/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnoppløring*. Hentet 04.12.19, fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2019d) *Skoleporten - Elevundersøkelse*. Hentet 21.10.19, fra: <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaende-skole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&utdanningstype=--&program=--&sammenstilling=1&fordeling=2>

Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Vurderingspraksis – Vurdering for læring*. Hentet 09.12.19, fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: En innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD søknad godkjent

15.11.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Natur og friluftsliv som motivasjonskilde i akademiske fellesfag.

Referansenummer

585472

Registrert

26.09.2019 av Eirik Brinck Hansen - 573785@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Åge Lauritzen, Age.Lauritzen@hvl.no, tlf: 57676157

Type prosjekt

Studentprosjekt, bachelorstudium

Kontaktinformasjon, student

Eirik Brinck Hansen, eeirikbrinck@gmail.com, tlf: 41322355

Prosjektperiode

21.08.2019 - 13.12.2019

Status

08.11.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

08.11.2019 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 1.11.19. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos NSD for endringer meldes inn i fremtiden:
nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d73a79c-733f-4bd4-a99d-45dcf0084302>

1/3

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

30.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.9.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Bruk av private enheter til behandling av personopplysninger må være i tråd med din institusjons retningslinjer for behandling av personopplysninger på private enheter.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD for endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 13.12.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjons mail til lærere og rektorer

Hei, vi er to studenter som studerer friluftsliv ved HVL (Høgskolen på Vestlandet), campus Sogndal. Vi har valgt å rette bacheloroppgaven vår mot friluftsliv og pedagogikk. Vi ønsker å undersøke om motivasjonen til elever som går friluftsliv valgfag overføres til akademiske fellesfag. Derfor har vi et sterkt ønske om et samarbeid med dem og dere som skole.

Formålet med studien er å se på motivasjon til friluftslivelever i teoretiske fag. Vi har valgt en kvalitativ metode, og skal gjennomføre prosjektet med intervju som vil bli tatt opp med lydopptaker, transkribert og brukt i bacheloroppgaven vår. Materialet vil bli behandlet konfidensielt, og i oppgaven vil personopplysninger bli anonymisert og lydopptakene slettet etter transkriberingen. Vi kan sende intervjuet ferdig nedskrevet før analysedelen starter hvis ønskelig, så vedkommende kan lese gjennom og eventuelt rette opp på misforståelser eller om det er noe mer de vil tilføye. Det er mulig å trekke seg når som helst fra intervjuet og prosjektet.

Det vi har forhåpning om er å kunne ha intervjuer med elever som har valgfag friluftsliv og er myndige. Dette vil innebære at vi ønsker å samarbeide med læreren i friluftsliv valgfag, slik at de kan motta et informasjonsskriv om prosjektet om hva det innebærer. Vi håper på et bredt utvalg av elever og derfor ønsker vi kontakt med lærerne.

Elevene som melder seg frivillig til å delta vil få videre info om retningslinjene rundt prosjektet og en samtykkeerklæring. For eleven innebærer dette å gi samtykke til oss. Vi ønsker å intervjuer eleven via Facetime eller Skype, det vil ta ca. 30 minutter og intervjuet vil bli avtalt snarest etter kontakt med oss.

Vi håper at dere ønsker å bidra til forskningen på dette feltet. Siden dette er et forskningsprosjekt som skal være ferdig i desember i år, ber vi om raskest mulig svar for at tidsfristene skal bli nådd og kvaliteten i arbeidet forsterkes. Det vi ønsker er kontaktinformasjon til friluftslærere ved skolen deres.

Kontakt oss:

Epost: 574036@stud.hvl.no

Telefon: 904 030 198

Mvh. Margit Elise Almendingen & Eirik Brinck Hansen

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Natur og friluftsliv som motivasjonskilde i akademiske fellesfag»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er: «å se om det er en motivasjonsendring i fellesfag blant friluftslivelever i videregående skole». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker å finne ut om elever på videregående skoler som studerer friluftsliv kjenner på en overføring av motivasjon fra friluftsliv og naturnære fag, til de mer akademiske fellesfagene.

Problemstillingen vi ønsker å finne svar på lyder: Hvordan beskriver elever i

videregående skole at friluftsliv i undervisningen påvirker motivasjonen til fellesfag?

Intervjuet er en del av datainnsamlingen til en bacheloroppgave ved Høgskolen på Vestlandet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet (HVL), Campus Sogndal; Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett, Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget vårt av potensielle informanter er avgrenset til personer som tilfredsstillende forholdsbestemte kriterier. Noen av kriteriene er at de studerer friluftsliv som valgfritt programfag. Eleven må delta i fellesfag. Informanten(e) må være myndig. Det er fint om vi får et variert utvalg med elever som har ulike syn på skolen. Vi håper også på et kjønnsbalansert utvalg. Vi ønsker en forståelse av elevers motivasjon i ulike fag, og derfor er det interessant å få dine synspunkt på tema.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du deltar i prosjektet, innebærer det at intervjuet blir tatt opp på digital lydopptaker og i etterkant bli transkribert. Intervjuet vil ta ca. 30 min. Intervjuet vil fokusere på skolehverdagens oppbygning, din holdning til friluftslivfaget og dine motivasjonsopplevelser.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Studenter og veileder som jobber med dette prosjektet er de eneste med tilgang til oppgitt informasjon.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, men uttalelser og meninger vil bli sitert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 13.12.2019. Vi blir å slette lydopptak og kontaktinformasjon, og makulerer transkribert intervju etter oppgaven er ferdigskrevet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt skriftlige samtykke. På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet, Campus Sogndal; Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett, Institutt for idrett, kosthold og naturfag har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Vi har ikke retten til å behandle opplysninger om tredjepersoner, som betyr at du i intervjuet ikke kan gi oss informasjon som kan identifisere andre.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen på Vestlandet, Campus Sogndal; Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett.

Kontaktopplysninger til prosjektansvarlig:

- Åge Lauritzen, telefon: 57676157
- Margit Elise Almendingen, telefon: 94030198
- Eirik Brinck Hansen, telefon: 41322355
- Vårt personvernombud: HVL
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no)
[eller telefon: 55 58 21 17.](tel:55582117)

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Åge Lauritzen

Studenter

Eirik Brinck Hansen

Margit Elise Almendingen

Vedlegg 4: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Natur og friluftsliv som motivasjonskilde i akademiske fellesfag», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger jeg oppgir på digital lydopptaker kan brukes i prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet
13.12.2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide:

Info om informanten:

- Alder:
- Kjønn:
- Spesifikke interesser/hobbyer?
- Hvor lenge har du hatt valgfag friluftsliv?

Undervisning:

- På hvilke måter skiller friluftsliv seg fra andre fag?
 - Praktisk
 - Med tanke på teori har dere noe av det?
- Hvor mye tid brukes på friluftsliv på skolen?

- Hvor mye av dette er utendørs? Prosentandel?
- Har friluftslivfaget en innflytelse på skolehverdag din?
 - Hvordan?
 - Hvorfor?

- Er dere med på å bestemme hvordan undervisningen deres skal utføres?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hvor ofte skjer dette?
 - Hvordan er disse undervisningstimene i forhold til de dere ikke er med på å forme?

- Hvor ofte jobber dere selvstendig?

- Hvor ofte får dere samarbeidsoppgaver?
 - Hva mener du om samarbeidsoppgaver?

Motivasjon og deltakelse:

- Hva motiverer deg i undervisning som elev?
- Hva motiverer deg i undervisningen når du har friluftsliv?

- Hva motiverer deg i undervisningen når du har vanlig klasseromsundervisning?
- Hvordan vil du beskrive ulikhetene for motivasjonen din i disse ulike undervisningssituasjonene?
- Er det dager eller tidspunkt i skoleuka du er mer motivert for klasseroms fag enn andre?
 - Når og hvorfor?
- Har motivasjonen din endret seg etter at du valgte friluftsliv som valgfag?
 - På hvilken måte? Hvorfor?
 - Generell endring, eller i spesifikke fag?
 - I hvilken forbindelse merket du endringen?
- Har arbeidsmotivasjon din endret seg etter at du valgte friluftsliv som fag?
 - På hvilke(n) måte(r)?
 - Er det en generell endring eller i spesifikke fag?
- Er det tydelige motivasjonsforskjeller i fagene?
 - Hvorfor tror du det er slik?
- Når er du mest motivert til klasseromsundervisning?
 - Av noe spesielt?

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.