



# Høgskulen på Vestlandet

## Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUKØ550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR2
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave - Bergen		
<b>Flowkode:</b>	203 MGUKØ550 1 O 2023 VÅR2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	207
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	36675
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Rammefaktorer i friluftsliv: En kvalitativ studie om  
rammefaktorerens betydning for et utvalg læreres  
friluftslivsundervisning i kroppsøving på ungdomsskolen

Frame factors in outdoor education: A qualitative study on the  
importance of frame factors for a selection of teachers' outdoor education  
in physical education at secondary school

**Andreas Braut og Eivind Gjerde**

Master i Grunnskolelærer 5-10 m/kroppsøving

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Torbjørn Lundhaug

Innleveringsdato: 15.05.2023

*Vi 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.*

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan et utvalg lærere på ungdomsskolen opplever rammefaktorerens betydning for friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget. Friluftsliv har ifølge flere studier blitt nedprioritert av lærere, til tross for at emnet har en sentral plass i læreplanen. Ved å se på rammefaktorene rundt undervisning, har det vært interessant å se på om de er med på å begrense eller muliggjøre undervisning i friluftsliv.

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven består av fire deler. Først blir begrepet friluftsliv og begrepets plass i læreplanen på 2000-tallet presentert. Videre forklarer vi rammefaktorteorien og hvordan Lundgren kategoriserte rammefaktorer. Deretter ser vi på læreplanteori som en del av det teoretiske rammeverket, hvor Goodlads læreplanteori er vesentlig. Til slutt tar vi for oss profesjonsfellesskap i skolen, som handler om hvordan lærere og skoleledelse arbeider sammen for å utvikle skolen.

For å svare på problemstillingen var det hensiktsmessig å gjennomføre kvalitative intervjuer som forskningsmetode. Fire lærere fra ungdomstrinnet på skoler i Vestland fylke har blitt intervjuet. Forskningen har hatt en abduktiv tilnærming, med både induktive og deduktive tilnærminger. Funnene våre har blitt diskutert opp mot relevant forskning og teori.

Funnene blir i hovedsak presentert og diskutert gjennom Lundgrens kategorisering i rammefaktorteorien og viser at de administrative rammene og lærerens egen kompetanse og interesse er betydningsfulle for informantene i studien. De ressursmessige og de elevrelaterte rammene oppleves ikke som like betydningsfulle for informantene. Studien indikerer også at skoler med god friluftslivskompetanse i flere ledd, i større grad vektlegger friluftsliv i kroppsøving. Disse skolene jobber også mer systematisk med friluftsliv, blant annet ved å gjennomføre faste friluftslivsopplegg. Dette skaper forutsigbarhet, samtidig som det forenkler planleggingsprosessen. Hvordan informantene oppfatter og operasjonaliserer læreplanen, samt deres forståelse av friluftslivsbegrepet kan være en viktig faktor for undervisningen.

**Nøkkelord:** Friluftsliv; kroppsøving; ungdomsskole; rammefaktorer; rammefaktorteorien; læreplan

## **Abstract**

The purpose of this master's thesis is to research how a selection of secondary school teachers experience the importance of frame factors for outdoor education in physical education. According to several studies, outdoor education has been neglected by teachers, despite the fact that the subject has a central place in the curriculum. By looking at the frame factors around teaching, it has been interesting to see whether they limit or enable outdoor education.

The theoretical framework in this thesis consists of four parts. Firstly, the concept of outdoor education and its place in the curriculum in the 2000s is presented. Furthermore, we explain the frame factor theory and how Lundgren categorized the frame factors. Next, we look at curriculum theory as part of the theoretical framework, where Goodlad's curriculum theory is essential. Finally, we consider professional learning communities in the school, which is about how teachers and school management work together to develop the school.

In order to answer the research question, it was appropriate to conduct qualitative interviews as a research method. Four teachers from secondary schools in Vestland county have been interviewed. The research has had an abductive approach, with both inductive and deductive approaches. Our findings have been discussed against relevant research and theory.

The results are mainly presented and discussed in light of Lundgren's categorization in the frame factor theory and show that the administrative framework and the teacher's own competence and interest are significant for the informants in the study. The resource-related and student-related frameworks are not perceived as equally important for the informants. The study also indicates that schools who are competent in outdoor education in several sections, emphasize it in physical education to a greater extent. These schools also work more systematically with outdoor education, by implementing scheduled trips or outdoor activities. This creates predictability, while also simplifying the planning process. How the informants perceive and operationalize the curriculum, as well as their understanding of the concept of outdoor education, can be an important factor for the teaching of it.

**Keywords:** Outdoor education; physical education; secondary school; frame factors; frame factor theory; curriculum

## **Forord**

Denne masteroppgaven markerer slutten på vårt utdanningsløp på Høgskulen på Vestlandet, og har vært et prosjekt vi har jobbet med skoleåret 2022/23.

Vi har alltid vært interessert i friluftsliv, men i løpet av studietiden har vi blitt mer nysgjerrig på hvordan temaet gjennomføres i skolen og hvordan rammefaktorene påvirker undervisningen. Vi håper denne studien kan være et bidrag til diskusjonen om friluftsliv og hvordan det gjennomføres på ungdomstrinnet.

Vi ønsker å rette en stor takk til alle informanter som stilte til intervju og delte sine erfaringer med oss. Det har vært lærerikt å få innsikt i deres perspektiver. Takk til vår veileder Torbjørn Lundhaug, som har vært med på å løse prosjektet trygt i havn. Vi vil også takke lunsjgruppa for hyggelige lunsjmøter, kl. 11.30 hver dag. Det har vært fint med et samlingspunkt hvor man kan senke skuldrene og tenke på andre ting. Takk til familie og venner for korrekturlesing og motiverende ord gjennom det siste året. Vi er også takknemlige for at Ulf P. Lundgren svarte på våre henvendelser på e-post, etter at hans doktoravhandling var vanskelig å få tak i.

Til slutt vil vi takke hverandre for samarbeidet. Å skrive oppgave sammen med en god venn har vært en trygghet. Samarbeidet vårt i denne oppgaven har vært som seilene og roret på en seilbåt - en fører oss fram, mens den andre setter kurs.

Andreas Braut og Eivind Gjerde

Bergen, mai 2023

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn for valg av problemområde.....	8
1.2 Masteroppgavens oppbygging.....	9
<b>2 Kunnskapsstatus</b> .....	<b>9</b>
2.1 Litteratursøk .....	10
2.2 Tidligere forskning .....	11
2.2.1 Forskning på friluftsliv i Norge .....	11
2.2.2 Internasjonale studier .....	14
2.2.3 Masteroppgaver.....	15
2.3 Kunnskapshull .....	16
2.4 Problemstilling .....	18
<b>3 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>18</b>
3.1 Friluftsliv .....	19
3.1.1 Utviklingen i læreplanen på 2000-tallet.....	20
3.1.2 Friluftsliv i LK20 .....	21
3.1.3 3x3-filtermodellen.....	22
3.2 Rammefaktorteorien.....	23
3.3 Læreplanteori.....	25
3.3.1 Goodlads læreplanteori .....	26
3.4 Profesjonsfellesskap i skolen.....	28
<b>4 Metode</b> .....	<b>29</b>
4.1 Forskningsdesign.....	29
4.2 Kvalitativ metode .....	29
4.3 Datainnsamling.....	30
4.3.1 Intervjuguide .....	31
4.3.2 Pilotintervju.....	31
4.3.3 Utvalg.....	32
4.3.4 Presentasjon av informantene .....	35
4.3.5 Gjennomføring av intervju.....	36

4.4	Analyse og tolkning.....	37
4.4.1	Tematisk analyse.....	38
4.4.2	Transkripsjon av intervju.....	38
4.4.3	Koding av datamaterialet.....	39
4.4.4	Beskrive temaer i datamaterialet.....	40
4.5	Forskningens kvalitet.....	41
4.5.1	Validitet.....	41
4.5.2	Reliabilitet.....	42
4.5.3	Overførbarhet.....	43
4.6	Etiske overveielser.....	44
4.6.1	Vurdering av behandling av personopplysninger.....	45
4.6.2	Informert samtykke.....	45
4.6.3	Konfidensialitet.....	46
4.6.4	Oppbevaring av personopplysninger på private enheter.....	47
<b>5</b>	<b>Resultater og diskusjon.....</b>	<b>49</b>
5.1	Pedagogiske rammer.....	49
5.1.1	Hva friluftsliv skal innebære.....	50
5.1.2	Læreplanen - realistisk og gjennomførbar?.....	54
5.2	Administrative rammer.....	61
5.2.1	Tid til rådighet.....	62
5.2.2	Samarbeid med kollegiet.....	67
5.2.3	Skoleledelsens holdning til friluftslivsundervisning.....	72
5.3	Ressursmessige rammer.....	76
5.3.1	Skolens lokasjon.....	76
5.3.2	Utstyr til rådighet.....	80
5.4	Elevrelaterte rammer.....	83
5.4.1	Elevene i friluftslivssituasjoner.....	83
5.4.2	Elevkompetanse.....	87
5.5	Læreren som rammefaktor.....	90
5.5.1	Lærerens kompetanse og interesse.....	91
5.5.2	Læreren i møte med sikkerhet og værforhold.....	97
<b>6</b>	<b>Oppsummering.....</b>	<b>100</b>
6.1	Implikasjoner.....	103
6.2	Videre forskning.....	103

<b>Litteratur .....</b>	<b>105</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>110</b>
Vedlegg 1: NSD-vurdering.....	110
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter .....	112
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	116
Vedlegg 4: Samskriving av masteroppgaven .....	118



# 1 Innledning

I vårt masterprosjekt ønsker vi å undersøke hvilken betydning ulike rammefaktorer har for friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget, sett fra lærernes perspektiv. Friluftsliv i kroppsøving har ifølge studier og rapporter blitt et svært nedprioritert emne i faget (Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018). I en nasjonal kartleggingsundersøkelse av kroppsøving i grunnskolen fra femte til tiende trinn, kommer det frem av Moen et al. (2018, s. 71) at moderne aktiviteter, friluftsliv, vinteraktiviteter og dans ser ut til å være nedprioritert og til dels fraværende i undervisningen. Dette, til tross for at elevene oppgir at de ønsker mer friluftsliv. Moen et al. (2018) antar at dersom faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede, er det nettopp mer elevmedvirkning og varierte læringsmetoder som er viktig. Kompetansemålene i kroppsøving på 10. trinn tilsier imidlertid at friluftsliv har en sterk posisjon i kroppsøvingsfaget, ettersom flere av kompetansemålene kan kobles direkte opp mot friluftsliv. Ulike faktorer som virker inn på friluftslivsundervisningen, kalles for rammefaktorer. De bidrar til å regulere, fremme eller hemme den på ulike måter og har en betydning for hvordan lærere arbeider i skolen (Imsen, 2020, s. 184).

## 1.1 Bakgrunn for valg av problemområde

Friluftsliv dukket for første gang opp i Normalplanen av 1939 og ble da beskrevet som et første skritt for å sikre friluftslivets plass i skolen (Abelsen et al., 2018, s. 40). Haslestad (2002) skriver at det er lite i normalplanen som kan tolkes som krav til undervisning i friluftsliv. Dette endrer seg med Mønsterplanen av 1974 hvor friluftsliv virkelig får en posisjon i skolens læreplaner, hvor elevene blant annet skulle kunne bruke kart og kompass i vanskelige forhold (Abelsen et al., 2018, s. 40). Haslestad skriver at det er først på 70- og 80-tallet at den politiske bevisstheten rundt friluftsliv finner sted. Det kommer inn i regjeringens langtidsplaner og meldinger, og vern av natur og friluftslivets muligheter markeres (Haslestad, 2002, s. 252).

Friluftsliv står sentralt i læreplanen i LK20, og i en melding til Stortinget om friluftsliv står det at omfanget av friluftslivsaktiviteter i skolen er av stor betydning og at den kan bidra til rekruttering til friluftsliv (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 76). I meldingen til Stortinget fremkommer det også at selv om friluftsliv er den vanligste formen for fysisk

aktivitet i Norge, spiller familien en mindre rolle enn før når det gjelder rekruttering til friluftsliv. Frivillige organisasjoner og skolen vil derfor være viktige for å lære barn og unge om friluftsliv og gi dem gode naturopplevelser (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 7). Ettersom familien spiller en mindre rolle i å nå ut til barn og unge, blir skolen en viktig arena hvor man har mulighet til å nå et stort mangfold. Likevel viser forskningen at heller ikke skolen prioriterer friluftsliv. Til tross for at både læreplanen og regjeringen har som mål å prioritere og satse på friluftsliv i skolen, ser det ikke ut som skolens realiteter gjenspeiler dette.

Vi har et ønske om å styrke vår kompetanse om friluftsliv og få større innsikt i temaets muligheter og utfordringer. Vår personlige interesse for friluftsliv og for friluftsliv i kroppsøvningsfaget, er en del av bakgrunnen for at vi valgte dette temaet. Når vi ser tilbake på våre egne år på grunnskolen, er det ofte utflukter og aktiviteter utendørs som har gjort sterkest inntrykk på oss, hvor samhold og sosiale opplevelser var et middel for danning, læring og livslang bevegelsesglede.

## **1.2 Masteroppgavens oppbygging**

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i problemområdet vi har diskutert innledningsvis. Ved å se nærmere på hva som har blitt forsket på innenfor dette temaet og hva det kunne blitt forsket mer på, skal vi formulere en problemstilling. Ettersom oppgaven er omfattende, vil oppgavens oppbygging dermed bestå av hovedkapitler med underkapitler som presiserer ulike prosesser gjennom forskningsprosjektet. Først vil vi starte med å introdusere forskningsfeltets kunnskapsstatus, før vi gjør rede for det teoretiske rammeverket for prosjektet vårt. Deretter vil vi beskrive de metodiske valgene vi har tatt og fremgangsmåten vi har brukt i oppgaven. Mot slutten presenterer vi resultatene våre og diskuterer dem i lys av teorien vi har gjort rede for tidligere i oppgaven, før vi oppsummerer resultatene og ser nærmere på hvilken vei forskningen på feltet kan ta videre.

## **2 Kunnskapsstatus**

I dette kapittelet presenterer vi hva som er kunnskapsstatus om rammefaktorer i friluftsliv og hva som gjenstår å bli avdekket. Som nevnt innledningsvis, har fokuset på friluftsliv i

kroppsovningsfaget økt de siste årene med implementeringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). De senere årene har vi sett en økning i studier om friluftsliv, men det er lite forskning på rammefaktorene som påvirker gjennomføring og organisering av friluftsliv i skolen.

Denne delen av oppgaven skal gi en oversikt over hva som er gjort av tidligere forskning innenfor området. Vi ønsker å gjennomgå artikler og studier om temaet for å finne ut hva vi vet, hva vi ikke vet så mye om og finne ut hvor det er eventuelle kunnskapshull. Vi vil beskrive hvordan søkeprosessen har foregått og hvilke vurderinger vi har gjort på bakgrunn av resultatene fra søkeprosessen. Etter å ha funnet eventuelle kunnskapshull, vil vi formulere en problemstilling som kan hjelpe med å belyse dem.

## **2.1 Litteratursøk**

Ved hjelp av ustrukturerte søk i digitale samlinger, som Dalland (2020, s. 151) omtaler som «gressing», fant vi ulike artikler og masteroppgaver som omhandlet friluftsliv. Søkeprosessen startet før vi hadde formulert en endelig problemstilling, men vi hadde valgt oss ut et problemområde vi ønsket å utforske. I våre litteratursøk har vi benyttet oss av kjente databaser som Oria, Web of Science, Scopus og SPORTdiscus for å søke etter relevante artikler som omhandlet temaet vi var interessert i å finne ut mer om. Ved bruk av «snøballmetoden», hvor man sjekker litteraturlisten i aktuelle bøker og artikler, fant vi også relevant tidligere forskning. For å få treff på nasjonal forskning, søkte vi på Oria med norske søkeord som var relevante for problemområdet vårt. I søkemotorene Web of Science, Scopus og SPORTdiscus, brukte vi engelske søkeord og fikk opp flere internasjonale treff. For å finne ut om det fantes noen lignende studier gjennomført av studenter, gjorde vi et bredt søk på Oria og Google Scholar. Fordelen med å ta i bruk Google Scholar som søkemotor, er at den dekker store mengder institusjonsarkiver fra universiteter og høyskoler i Norge og dekker også langt flere nasjonale litteraturkilder, enn for eksempel hva Web of Science og Scopus gjør. Samtidig krever dette store omfanget av resultater at man må vurdere i hvilken grad litteraturen er relevant for oppgaven vår og være kritisk til kvaliteten på studiene.

Etterhvert satt vi igjen med et utvalg artikler som ble vurdert som relevante for oppgaven vår og måtte skille ut hva som var relevant tidligere forskning. I avgrensningen av de vurderte

artiklene, valgte vi et utvalg artikler som var spesifisert til tematikken vi ønsket å undersøke. Under vurderingen så vi etter litteratur som ble publisert etter 2006 og skrevet i lys av LK06 eller LK20.

## **2.2 Tidligere forskning**

Gjennom å se på overskrifter og lese gjennom sammendrag, snevret vi inn litteraturen vi hadde vurdert til 20 artikler. Disse artiklene ble lest gjennom, hvor noen ble sortert ut og vurdert som ikke relevante nok. Etter litteraturvurderingen satt vi igjen med 11 artikler eller studier med relevans til vår oppgave. Av disse, var 4 av dem masteroppgaver, og slike oppgaver kan variere i kvalitet. Samtidig utgjør studiene en vesentlig del av den empirisk dokumenterte kunnskapen innenfor friluftslivsfeltet, og må dermed regnes som aktuelle for oppgaven vår.

### **2.2.1 Forskning på friluftsliv i Norge**

Det finnes knapt empirisk forskningsbasert kunnskap om den erfarte læreplanen i norsk skoles friluftslivsundervisning, ifølge Abelsen og Leirhaug (2017). De tar for seg en systematisk oversikt over norske empiriske studier på friluftsliv i skolen fra da friluftsliv først ble nevnt i læreplanen i 1974, til 2014. Det var 24 studier som møtte inklusjonskriteriene og av disse var 18 master- og hovedfagsoppgaver. Kun én studie av Jordet tilfredsstilte universitet- og høyskolesektorens krav til fagfellevurdering (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 21). Med bakgrunn i disse tallene, peker de på et bemerkelsesverdig fravær av empiriske bidrag fra etablerte forskere på området. Av den grunn mener de ikke at materialets omfang tillater en tematisk syntetisering av resultatene, og de kan ikke trekke konklusjoner på hva som er typiske elevopplevelser fra friluftsliv i skolen. Men av de 24 inkluderte studiene gir elevene inntrykk av at friluftsliv i skolen fremmer samhold, samarbeid og andre sider ved sosial kompetanse (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28). For å utvikle friluftsliv i skolen videre peker de på at skolen og lærerne har et ansvar ovenfor det intensjonelle og formelle læreplannivået og på behov for større og mer langsiktige utviklingsprosjekter. Spesielt knyttet til didaktisk praksis, naturopplevelser, elevers læring og kroppsliggjøring av kunnskap i friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 29).

I 2015 fremla Moen et al. en rapport hvor elever, lærere og skoleledere beskriver hvordan ulike faktorer påvirker innholdet i undervisningen i kroppsøving. Studien peker ut innhold i kroppsøvingsundervisningen og realisering av styrende dokumenter som to områder hvor Elverumskolen kan jobbe for å videreutvikle kroppsøvingsfaget. I undersøkelsen ble lærerne stilt spørsmål om hva som påvirker valg av innhold i timene og det skilles mellom ulike rammefaktorer: læreplanrelaterte faktorer, didaktiske faktorer og andre faktorer (Moen et al., 2015, s. 58). I rapporten oppgir lærerne blant annet at «utstyr som er tilgjengelig» og «fysiske forhold ved skolen» i stor grad påvirker innholdet i undervisningen i kroppsøving. 33,3 % av lærerne i undersøkelsen svarte at læreplanen i stor grad er styrende for innholdet i timen. Rammefaktorene «tid til gjennomføring», «klassestørrelse» og «min kompetanse» vektlegges i like stor grad som «læreplanen», og basert på dette virker det ikke som at læreplanen er den mest styrende faktoren for kroppsøvingstimenes innhold. Svarene fra undersøkelsen illustrerer samtidig at de aller fleste lærerne ofte eller alltid tar i bruk læreplanen i kroppsøving når de skal utarbeide halvårs- eller årsplaner (Moen et al., 2015, s. 72).

I en annen studie gjennomført av Moen et al. (2018), rapporterer de om at kun 6,4% av elevene på ungdomstrinnet er helt enig i at de lærer om å være ute i naturen i kroppsøvingsfaget (Moen et al., 2018, s. 57). 33,1% av lærerne i undersøkelsen svarer imidlertid at de i stor grad fokuserer på friluftsliv (Moen et al., 2018, s. 58). Disse tallene kommer fra en nasjonal kartleggingsundersøkelse av kroppsøvingsfaget fra 5.-10. trinn, hvor de har spurt elever, lærere og skoleledere i Norge om deres opplevelser av kroppsøvingsfaget, deriblant friluftslivets posisjon i faget (Moen et al., 2018, s. 11). Utvalget i undersøkelsen besto av 3226 elever, 139 lærere og 46 skoleledere fra hele landet, der lærere og skoleledere skal være med å gi utfyllende svar, mens elevenes svar er styrende for analysen (Moen et al., 2018, s. 17-18). Av lærerne som svarte på undersøkelsen kom det frem at 31,7% av kroppsøvingslærerne ikke har noen formell utdanning innen kroppsøving, mens 53,3% hadde 30 studiepoeng eller mer i kroppsøving (Moen et al., 2018, s. 29).

På spørsmålet om hvilket innhold elevene møter i faget, svarer under 10% at de har friluftsliv ofte eller veldig ofte, mens over 60% svarer at grunntrening og ballspill skjer ofte, eller veldig ofte (Moen et al., 2018, s. 40). Til tross for at under 10% av elevene har friluftsliv ofte eller veldig ofte viser studien at 31,3% av elevene på ungdomstrinnet skulle ønske de hadde

friluftsliv ofte, eller veldig ofte (Moen et al., 2018, s. 45). Det samme gjelder for hvor undervisningen foregår. Der oppgir nesten 50% av elevene på ungdomstrinnet at de vil ha undervisning ute i naturen, mens den opplevde undervisningsarenaen i naturen tilsier 33,5% (Moen et al., 2018, s. 62). Elevenes ønsker blir ifølge disse tallene ikke hørt, noe som kan underbygges ved at 93,6% av elevene svarer at det er ofte eller veldig ofte læreren som bestemmer hva elevene skal gjøre i kroppsøvingstimen. Lærerens svar på samme spørsmål er 99,3% (Moen et al., 2018, s. 51).

Skoleledelsen og deres opplevelse av kroppsøvingfaget nevnes også i Moen et al. (2018) sin studie. På spørsmålet om hvorfor man har kroppsøving, ser vi en forskjell mellom elevene og skolelederne angående utsagnet: «de har kroppsøving for å komme i bedre form». Her kommer det fram at 63,6% av elevene er helt enige i dette, mens for skolelederne er tallet 89,1% (Moen et al., 2018, s. 39). Dette kan vi også se i sammenheng med Moe sin masteroppgave om hvordan skoleledere legger til rette for kroppsøvingfaget. Studien indikerer at skolelederne i Elverumskolen legitimerer kroppsøvingfaget som et folkehelsefag, med en målsetning om å få mest mulig fysisk aktivitet. Av den grunn er mange skoleledere opptatt av at kroppsøvingfaget må ses i sammenheng med all fysisk aktivitet som skjer på skolen og de fremmer nytteverdiene kroppsøvingfaget har for elevene i form av bedre fysisk helse, bidra til aktive fritidsvaner og styrke elevenes sosiale ferdigheter (Moe, 2015, s. 67). Funn i Moes studie indikerer også at det er store variasjoner for hvordan skoleledere legger til rette for kroppsøving og at de ikke opplever kroppsøving som et læringsfag. Av den grunn blir faget i liten grad prioritert av skolelederne i utviklingsarbeidet (Moe, 2015, s. 67). Moen et al. (2018, s. 81) peker i sin konklusjon på at kroppsøvingslærere og skoleledere på ulike nivå, sammen med lærerutdanningsinstitusjoner, må utfordre de tradisjonelle mønstre som de avdekket i sin rapport, for å bidra til en fremtidig fagutvikling i tråd med læreplanens ambisjoner.

I en studie av Leirhaug og Arnesen (2016) konkluderer de med at friluftsliv har en sterk og tydelig posisjon i den formelle læreplanen av LK06, men at omfanget for 8.-10. trinn er så lavt at det er urimelig å forvente at elevene skal kunne nå kompetansemålene. I undersøkelsen, hvor de hentet datamateriale fra tre ulike undersøkelser, så de på friluftsliv i kroppsøving i den formelle og operasjonaliserte læreplanen etter innføringen av LK06

(Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 129). Angående friluftsliv for 8-10 trinn fant de at 63,1% av lærerne brukte så lite som 0-4 timer på friluftsliv på et år og over 46% svarte at de ikke gjennomførte overnattingsturer (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 139). Studien viste også at flertallet av lærerne mente de hadde god nok kompetanse til å undervise i friluftsliv. Likevel rapporterer 64% av lærerne middels til stort behov for tilleggsutdanning. Om skolens tilgjengelighet oppga hele 81,6% at de hadde velegnede områder for å bedrive friluftsliv, én time med sykkel fra skolen (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 140).

Leirhaug og Arnesen (2016, s. 146) konkluderer med at kompetansemålene i friluftsliv stiller krav som lærerne mener det ikke er tid nok til å innfri. De skriver videre at dette er en utfordring for skoleledelsen, men også et spørsmål om kompetanse og pedagogisk utviklingsarbeid, inkludert refleksjon over hva friluftsliv er, kan være og bør være i kroppsøving. Det er liten grunn til å tro at elevene blir selvstendigjort i forhold til friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Ved å sette det på spissen, uttrykker de at: «Hvis norske elever ved utgangen av grunnskolen og videregående opplæring har høy kompetanse i friluftsliv, er det neppe på grunn av kroppsøvingsfaget» (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 145). Avslutningsvis skriver de at det er et akutt behov for å løfte frem hvordan enkelte skoler får til friluftsliv (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 147).

Funnene i en studie av Holthe et al. (2013) viste blant annet at de praktisk-estetiske fagene i liten grad ble prioritert i skolens implementering av Kunnskapsløftet 2006. De gjorde en sammenlignende casestudie om rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene på 6. trinn. Data ble samlet inn fra to barneskoler, med observasjoner og intervjuer av fire lærere i de praktisk-estetiske fagene kunst og håndverk, mat og helse, kroppsøving og musikk. Resultatene viser at skolens forståelse av det pedagogiske rammesystemet og hvordan skolen utnytter handlingsrommet knyttet til de administrative rammene og de ressursmessige rammene kan forklare hvordan den enkelte skole tilrettelegger opplæringen i de praktisk-estetiske fagene (Holthe et al., 2013, s. 17).

### **2.2.2 Internasjonale studier**

Funn i studien til Becker et al. (2017) indikerer at obligatoriske læringsopplegg utendørs kan fremme fysiske, psykologiske, læringsmessige og sosiale dimensjoner for elevene (Becker et

al., 2017, s. 17). Becker et al. (2017) skriver også at utendørs undervisning avhenger mye av den enkelte lærers motivasjon og overbevisning til deres pedagogiske ideer. Det krever også finansiell støtte fra rektorer og skolemyndigheter (Becker et al., 2017, s. 17). Studien om utendørsundervisning, med utgangspunkt i elevers sosiale- og helsedimensjoner, innebærer studier fra blant annet Skandinavia, USA og Storbritannia. Selv om studien ikke tar for seg friluftsliv konkret, ser vi den som et relevant tilskudd som internasjonal forskning på utendørs undervisning.

Williams og Wainwright (2020) stiller spørsmål til hvordan det blir undervist i «adventurous activities», et emne som kan sammenlignes med utendørsaktiviteter. Ettersom emnet har en plass i Storbritannias læreplan, ser Williams og Wainwright på det som en unik mulighet for utendørsaktiviteter til å spille en stor rolle i barn og unges liv. Artikkelen ønsker å belyse de underutviklede læringsmetodene som blir brukt i emnet å skape debatt rundt dette som en del av læreplanen. I artikkelen blir det påpekt at å fjerne dette elementet fra læreplanen ikke vil påvirke elevene, på bakgrunn av at det allerede er dårlig gjennomført og ikke samhandler med det elevene regner som viktig læring i skolen. Videre påpeker Williams og Wainwright (2020) at «adventurous activities» gir en autentisk og meningsfull opplevelse for elevene og bidrar til livslang bevegelsesglede, og at det dermed burde implementeres bedre i (physical education) kroppøvningsfagets læreplan som et viktig aspekt.

### **2.2.3 Masteroppgaver**

I Berge (2021) sin studie, kommer det frem at skolens beliggenhet er en faktor som har stor betydning for prioritering og gjennomføring av friluftsliv (Berge, 2021, s. 79).

Han undersøker hvilke utfordringer og begrensninger kroppøvningslærere erfarer i møte med friluftslivsundervisning i videregående skole på Østlandet. Berge peker på at det er sammensatte faktorer som gjør det vanskelig å gjennomføre friluftslivsundervisning. Det som kom tydeligst frem var at tiden til rådighet og skolens beliggenhet var sentralt. Men også lærerens holdning, kompetanse og interesse påvirket hvordan de tolket og forholdt seg til læreplanen (Berge, 2021, s. 79).

I masteroppgaven til Engelsen (2014) gir ikke informantene uttrykk for at skolens beliggenhet var medvirkende til nedprioritering av friluftslivsundervisning (Engelsen, 2014,



s. 91). Engelsen ser nærmere på hvorfor friluftsliv blir nedprioritert i den videregående skolen. Han belyser flere av de samme funnene som Berge, men legger også til at vurdering i faget skaper problematikk og utfordringer blant lærerne. I tillegg peker han på at halvparten av sine informanter ønsker mer kompetanse i faget, og at selvuttalt interesse for friluftsliv ikke er tilstrekkelig når det kommer til planlegging og gjennomføring (Engelsen, 2014, s. 90).

Jeppesen (2020) skriver i sin studie at det er begrenset med friluftslivsundervisning i kroppsøving og at elevene ikke oppnår kompetansemålene i tilstrekkelig grad. Han gjennomførte en studie der han undersøkte om det eksisterte forskjeller mellom ulike geografiske grupper innenfor friluftslivsundervisning. I studien kartla han, ved hjelp av en spørreundersøkelse, elever fra åtte forskjellige ungdomsskoler i Finnmark og Akershus som datamateriale for å besvare problemstillingen (Jeppesen, 2020, s. 99). Han peker på signifikante forskjeller mellom skolene i Finnmark og Akershus. Elevene i Finnmark hadde mer friluftsliv og elevene oppfattet at de hadde lært mer sammenlignet med elevene i Akershus (Jeppesen, 2020, s. 99). Ifølge Jeppesen spiller skolens beliggenhet en sentral rolle på hvor mye friluftslivsinhold elevene hadde i kroppsøvingsfaget.

### **2.3 Kunnskapshull**

I studiene vi har gjennomgått, har vi sett at rammefaktorer blir nevnt i en del forskning som omhandler friluftsliv, men at det sjeldent er en fremtredende del av tematikken i artiklene. Veldig få av artiklene eller studiene vi har gjennomgått, gir et innblikk i lærernes opplevelser av friluftslivsundervisningen på norske skoler etter implementeringen av LK20. De fleste av studiene som handler om gjennomføring og planlegging av friluftslivsundervisning, er utført før 2020 eller fokuserer på å gi innsikt i elevenes opplevelser med friluftslivundervisningen. Mange av studiene som omhandler denne tematikken, både fra elever, lærere og skolelederes perspektiv, er gjennomført før det nye læreplanverket ble innført og forteller dermed ikke hvordan situasjonen er etter implementeringen av den nye læreplanen i kroppsøving i 2020. Vi bemerker oss også at mye av forskningen er gjennomført med elever eller lærere på videregående skoler, og mindre på ungdomstrinnet. Studiene anvender også ulike metoder for datainnsamling, som gjør at mye av forskningen som er utført er kvantitative data.

Abelsen og Leirhaug (2017) konkluderte med at det finnes lite empirisk forskningsbasert kunnskap om den erfarte læreplanen i friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget. Studien deres tyder på at flere har oppdaget ulike kunnskapshull innenfor feltet de siste 15 årene, noe som mest sannsynlig har en forbindelse med innføringen av LK06. Holthe et al. (2013) gjorde en studie med utgangspunkt i rammefaktorens betydning for tilrettelegging av undervisning i praktisk-estetiske fag på 6. trinn. Til tross for at studien sier noe om hvordan de fire ulike praktisk-estetiske fag blir lite prioritert i etter implementeringen av LK06, er den ikke så spesifikk for kroppsøvningsfaget og har ikke fokus på friluftsliv. Moen et al. (2015) fremla en rapport om lærere og skolelederes perspektiv på hva som styrer innholdet i kroppsøvingstimene, og dette knyttes opp mot rammefaktorer og læreplanen. Studien er kvantitativ og tallfester hva lærere og skoleledere tenker om ulike påstander, og går dermed ikke nærmere inn på årsaker til hvorfor det er sånn eller hva som ligger bak svarene. Moes (2015) studie indikerer at friluftsliv blir nedprioritert innenfor kroppsøvningsfaget av skolelederne ettersom de ikke ser på det som et læringsfag, men som et folkehelsefag hvor målet er å få bedre fysisk helse. Dette underbygges av Moen et al. (2018) hvor en stor andel skoleledere mener at «å komme i bedre form» er et viktig formål med kroppsøvningsfaget. I Berge (2021), Jeppesen (2020) og Engelsen (2014) sine studentoppgaver, ser de nærmere på hvilke muligheter og utfordringer som har en innvirkning på hvordan friluftslivsundervisningen blir gjennomført på ulike skoler.

I gjennomgangen av forskningsområdets kunnskapsstatus, har vi sett at det finnes kunnskap om rammefaktorer i friluftslivsundervisningen i kroppsøvningsfaget, men at kunnskapen er begrenset på ulike områder. Vi opplever at det ikke er tilstrekkelig kunnskap om læreres opplevelser rundt hva rammefaktorer betyr for planlegging og gjennomføring av friluftslivsundervisning etter at den LK20 ble iverksatt. Dessuten opplever vi at det er begrenset med forskning på rammefaktorer med vekt på skoleledelse, lærersamarbeid og tverrfaglig arbeid i profesjonsfellesskap. På bakgrunn av innføringen av den nye læreplanen i kroppsøving, mener vi det er hensiktsmessig for den fremtidige praksisen å belyse hvilken betydning rammefaktorer har for friluftslivsundervisning. Formålet med forskningsprosjektet vårt er å bidra til å få forståelse og ny kunnskap om dette emnet innenfor kroppsøving. Studiene vi har gjennomgått vil danne et grunnlag for videre tolkning og diskusjon i oppgaven vår.

## 2.4 Problemstilling

En stor andel av kompetansemålene i læreplanen i kroppsøving for 10. trinn, kan knyttes til friluftsliv. Fem av dem kan knyttes direkte til friluftsliv, flere av de resterende også kan være relevante for friluftsliv og uteaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det understreker at friluftsliv har fått en større plass i læreplanen og kanskje spesielt på barne- og ungdomstrinnet. Det er et viktig aspekt i kroppsøving, som det kan forskes mer på for å tilegne oss ny kunnskap om temaet. Ved å gå metodisk til verks, med utgangspunkt i forskningsfeltets kunnskapsstatus, har vi utarbeidet en problemstilling som vi ønsker å belyse i denne oppgaven:

*Hvordan opplever et utvalg kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet rammefaktorens betydning for friluftslivsundervisningen i kroppsøving?*

I utformingen av denne problemstillingen har vi sett nærmere på forskningsfeltets kunnskapshull og formulert en problemstilling som kan svare på et spørsmål vi ikke allerede vet svaret på. For å kunne belyse denne problemstillingen, skal vi innhente kvalitative data fra et utvalg kroppsøvingslærere og presentere funnene opp mot teori og tidligere forskning.

## 3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal vi presentere hvilke teorier og perspektiver som former oppgaven vår og gir en forståelse av friluftsliv som begrep. Vårt teoretiske rammeverk blir sentralt når vi skal analysere og tolke resultatene fra datainnsamlingsprosessen. I resultat- og diskusjonsdelen av oppgaven, skal vi presentere hvordan det teoretiske rammeverket vårt bidrar til å belyse problemstillingen. De teoretiske perspektivene som blir presentert her vil dermed bli innlemmet senere i oppgaven, hvor vi knytter dem opp mot resultatene. Vi støtter oss til Lundgrens rammefaktorteori, en doktoravhandling fra 1972, som det viste seg å være vanskelig å finne. Etter å ha hørt med biblioteket og sjekket flere databaser, klarte vi ikke å spore opp primærkilden. Vi sendte også en e-post til Lundgren, og fikk svar om at han ikke hadde et eksemplar og han bekreftet at den var vanskelig å finne. Vi har derfor henvendt oss til Imsens formidling av Lundgrens teori og Lundgrens artikkel fra 1999.

### 3.1 Friluftsliv

Det finnes en rekke definisjoner på friluftsliv, men i læreplanen gis det ingen føringer på hvordan begrepet skal defineres. Fridtjof Nansen sto bak en tidlig definisjon av begrepet, da han omtalte friluftsliv som «det frie, enkle livet, i ren luft, som gir det opprinnelige i oss sin rett igjen» (Haslestad, 2002, s. 255). I en melding til stortinget om *Friluftsliv og natur til kilde for helse og livskvalitet*, defineres friluftsliv som «opphold og fysisk aktivitet i friluft i fri-tiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 10). I forståelsen av friluftsliv, inkluderes også ferdsel i grøntområder i byer og tettsteder, som for eksempel parker og andre grønne strukturer. Denne definisjonen ble også brukt i stortingsmeldingen fra 1987 og 2001. Definisjonen legges til grunn for å kunne jobbe målrettet innenfor området, samt vil en presis definisjon sikre at de kjerneverdiene som ligger i begrepet blir ivaretatt i arbeidet med å legge til rette og stimulere til friluftsliv (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 10).

Felles for flere av disse definisjonene er at det er mennesket som står i sentrum og at selve naturen får en passiv rolle. Sæle og Hallås (2020, s. 118) skriver om bærekraftig utvikling i kroppsovingfaget og at friluftsliv legitimeres mest ut fra et folkehelseperspektiv og i mindre grad om naturen og dets egenverdi. De mener med bakgrunn i friluftslivets rolle for barn og unges oppvekst, at det må kunne dreies i retning med mer økosentriske perspektiver. I et slikt perspektiv tar man utgangspunkt i naturens gjensidige avhengighet og det er økosystemenes behov som er i sentrum - ikke menneskets (Sæle & Hallås, 2020, s. 109).

Forskningsnettverket *Forum for friluftsliv i høyere utdanning* bruker en vid definisjon av begrepet:

Friluftsliv som i vid forstand omfatter naturen som utgangspunkt for rekreasjon, pedagogisk virksomhet, turisme, helsefremmende arbeid og bærekraftig utvikling. Det fysiske miljøet i friluftsliv inkluderer aktiviteter i ulike landskap, for eksempel parker i byen, grønne lunger i nærmiljøet, naturlekeplassen i barnehagen, skoleplassens grøntområder, skog, fjell, bre, elv, vann og hav. (Lundhaug & Østrem, 2016, s. 11)

Nettverket er satt sammen av personer fra utdannings- og forskningsinstitusjoner over hele landet, og dekker en rekke fagdisipliner knyttet til blant annet pedagogikk og kroppsoving. I

deres definisjon nevnes bærekraftig utvikling som ble etterspurt av Sæle og Hallås, samtidig som det er et tydelig fokus på helseaspektet og en presisering av det fysiske miljøet. Haslestad (2002, s. 258) skriver at man nesten ikke finner noen gode definisjoner eller avgrensinger på hva friluftsliv er i noen av læreplanene fra N39 til L97. I LK20 finner vi fremdeles ingen definisjoner på hva friluftsliv er. Det blir dermed opp til hver enkelt lærer å bestemme hva begrepet skal innebære. Dette finner vi også utfordringer med i internasjonal litteratur. Wattchow og Brown (2011) skriver at det er vanskelig å finne en felles forståelse blant lærere om hva friluftslivsbegrepet innebærer. Sutherland og Legge (2016) skriver at praktisering av friluftsliv ikke er avhengig av høye kostnader, reise eller utstyr. Svenske Hans Gelter (1999, s. 82) mener friluftsliv handler mer om å lære om seg selv og finne tilbake til våre grunnleggende biologiske måter å forholde oss til naturen på. Skolen sikter på å oppfordre til livslang bevegelsesglede gjennom friluftslivsundervisning, men til tross for filosofien om at friluftsliv er en ukomplisert opplevelse med naturen, fant Backman (2011) at lærere var forvirret over hva som ble regnet som friluftsliv – en lokal park, hvor passerende trafikk kan forstyrre opplevelsen av naturen eller et sted fjernt fra bymiljøet, som er uberørt av sivilisasjonen, hvor fugler kan høres.

### **3.1.1 Utviklingen i læreplanen på 2000-tallet**

I LK06, som var gjeldende frem til LK20, ble friluftsliv nevnt flere steder og det var et av tre hovedområder i kompetansemålene etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006). Også Leirhaug og Arnesen (2016, s. 146) argumenterer for at friluftsliv har en tydelig og sterk posisjon i LK06. I læreplanens del om hovedområdene står det at friluftsliv skal omfatte kompetanse som trengs for å kunne ferdes i og verdsette opphold i naturen. Læreplanen vektlegger lokale friluftstradisjoner, bruk av nærmiljøet og hvordan man kan orientere seg og oppholde seg i naturen til ulike årstider (Utdanningsdirektoratet, 2006). I kompetansemålene etter tiende trinn står det blant annet at elevene skal kunne orientere seg ved hjelp av kart og kompass, praktisere friluftsliv i ulike nærmiljø, gjøre greie for allemannsretten og planlegge og gjennomføre turer til ulike årstider, også med overnatting ute (Utdanningsdirektoratet, 2006). Selv om friluftslivet har klare føringer på hva elevene skal kunne, kommenterer Abelsen et al. (2018, s. 41) at naturgleden og opplevelsesdimensjonen er lite synlig. Leirhaug og Arnesen kommenterer også at omfanget av friluftslivsundervisning i den operasjonaliserte planen for 8. til 10. trinn er så lavt at det er urimelig at elevene skal kunne nå

kompetansemålene til tross for posisjonen friluftsliv har fått i læreplanen (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 146).

I arbeidet med en fornyelse av Kunnskapsløftet, ble det presisert i en melding til Stortinget at:

En ambisjon med fagfornyelsen er at det skal komme klart frem i hvert enkelt kompetansemål og kompetansemålene samlet sett hva elevene skal kunne mestre. I dag beskriver enkelte kompetansemål både faglig innhold, arbeidsmåter og grunnleggende ferdigheter i ett og samme mål, og dette bidrar til å gjøre målene utydelige. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 43)

I Kunnskapsløftet skulle læreplanene bli mindre detaljerte enn tidligere og på den måten gi rom for valg av innhold, arbeidsmåter og organisering på lokalt nivå. Ikke alle kompetansemålene gir tydelige beskrivelser av det elevene er forventet å mestre på ulike trinn (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 42). Færre og tydeligere kompetansemål, vil være nødvendig i en del fag for å gjøre læreplanen mindre omfattende og løfte frem fagets kjerneelementer på en tydeligere måte (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 42).

### **3.1.2 Friluftsliv i LK20**

Da den gjeldende læreplanen, LK20, trådte i kraft, medførte det en rekke endringer. Som Abelsen et al. (2018, s. 41) skriver var det i LK06 en forventning om målbare kompetansemål. I fagfornyelsen ble det gjort større endringer og det ble mer fokus på dybdelæring. I LK20 nevnes friluftsliv eksplisitt og implisitt en rekke ganger i delen om kroppsøvingfaget. Om *fagets relevans og sentrale verdier* står det først og fremst at kroppsøvingfaget er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Det står videre at gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel sammen med andre, fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for andre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Friluftsliv, naturopplevelser og naturferdsel, nevnes jevnlig i *fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer og tverrfaglige tema*. Ser vi til kompetansemålene etter 10. trinn i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019) finner vi en rekke kompetansemål som kan knyttes direkte til friluftsliv:

- *Utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter.*
- *Forstå flere typer kart og digitale verktøy og bruke dem til å orientere seg i kjente og ukjente miljøer.*
- *Forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen.*
- *Gjennomføre friluftslivsaktiviteter til ulike årstider, også med overnatting ute, og reflektere over hva naturopplevelser kan bety for seg selv og andre.*
- *Vurdere risiko og sikkerhet ved ulike uteaktiviteter, og forstå og gjennomføre sporløs og trygg ferdsel*

De fem kompetansemålene ovenfor representerer over en tredjedel av kompetansemålene i kroppsøving etter 10. trinn. LK06 inneholdt tre kompetansemål som var direkte knyttet til friluftsliv, noe som viser at friluftsliv har en fortsatt sterk, hvis ikke sterkere posisjon i kroppsøvingsfaget i den nye læreplanen. Dette utdypes i *kjerneelementer om uteaktiviteter og naturferdsel*, der det står at: «Elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel står sentralt. I kroppsøving skal elevene få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knyttet til samisk kultur» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### **3.1.3 3x3-filtermodellen**

Innenfor friluftsliv kan man benytte 3x3-filtermodellen av Werner Munter, som Lundhaug og Østrem (2019, s. 57) presenterer, i arbeidet med å planlegge undervisning. De skriver at modellen skal ta høyde for mange usikre og komplekse faktorer man forholder seg i planleggingen av friluftsliv. Modellen tar for seg denne kompleksiteten innenfor de tre kategoriene: forhold, terreng og menneske. Kompleksiteten synliggjøres ved å gå i dybden av de ulike faktorene i de tre kategoriene (Lundhaug & Østrem 2019, s. 57). Målet med modellen er ikke en risikovurdering av sannsynligheten for at noe går galt, men den skal fungere som et verktøy for å ta løpende helhetsvurderinger av endringer som er relevant i de tre kategoriene. Modellen var opprinnelig brukt i vurdering av skredfare, men Lundhaug og Østrem (2019, s. 63) argumenterer for at modellen er overførbar til læringsaktiviteter som ikke innebærer noen form for risiko.

## 3.2 Rammefaktorteorien

I vårt masterprosjekt har vi et ønske om å få en bedre forståelse av hvilken betydning rammefaktorer har for friluftslivsundervisningen i kroppsøvningsfaget. Av den grunn er det naturlig å anvende rammefaktorteorien som teoretisk grunnlag. Teorien ble først utviklet av den svenske pedagogen Urban Dahllöf på 1960-tallet. Dahllöf var inspirert av amerikansk empiri og han undersøkte hva som påvirket elevenes prestasjoner. Dette kunne være klassestørrelse, forskjellige elevgrupperinger, tid til disposisjon, undervisningsmaterieell i tillegg til andre rammer på nasjonalt og lokalt nivå (Imsen, 2020, s. 183). Dette var starten på rammefaktorteorien som senere ble videreutviklet og lagt frem av Ulf P. Lundgren i 1972. Ifølge Lundgren (1999, s. 39) eksisterer rammefaktorteorien som et verktøy for å tenke og se muligheter innenfor gitte rammer. Teorien blir dermed en sentral del av undervisningsplanleggingen. Imsen (2020, s. 184) omtaler rammefaktorer som: «forhold som virker inn på undervisningen, og som bidrar til å regulere, fremme eller hemme den på ulike måter». Imsen (2020, s. 185) skriver at rammefaktorteorien forsøker å systematisere disse forholdene og vise hvordan de spiller sammen på ulike samfunnsnivåer og utgjør mønstre som kan følges inn i klasserommets innerste kroker (Imsen, 2020, s. 185). Rammefaktorene kan grupperes på ulike måter og skillene mellom rammene er ikke helt tydelige. Vi ser til Lundgrens systematisering av de viktigste faktorene, gjort rede for av Imsen (2020).

Imsen forklarer det *pedagogiske rammesystemet* som skolens oppgave slik den er fastsatt i lover og forskrifter, samt hva læreplanen bestemmer om undervisningens innhold og arbeidsformer. Hun skriver videre at dette ikke har en direkte innvirkning, men at det påvirkes gjennom lærerens oppfatninger og tolkninger av læreplanen (Imsen, 2020, s. 185).

De *administrative rammene* handler om hvordan skolen skal ledes og struktureres. Imsen trekker blant annet frem fagseksjoner og team, i skoletimer og ubunde arbeidstimer, regler for arbeidstid og samarbeid (Imsen, 2020, s. 185). Dette er det vanligvis skolens administrasjon som har ansvar for, men det vil være ordninger som griper sterkt inn i lærernes arbeid. Imsen påpeker at den viktigste administrative rammefaktoren er timeplanen. Det er den lærerne oftest må kjempe med og som ikke kan endres uten at det skaper komplikasjoner for andre. (Imsen, 2020, s. 185). De administrative rammene er komplekse og i stor grad i kategorien av rammevilkår som er utenfor lærernes kontroll.



De *ressursmessige rammene* innebærer det som har med økonomiske og materielle ressurser å gjøre. Det kan være skolebygninger, inventar og pedagogiske læremidler (Imsen, 2020, s. 185). Hun påpeker til slutt at det kan være store variasjoner fra kommune til kommune når det gjelder ressurstildelingen til skolene ettersom det er skoleeierne som har ansvar for økonomien.

De *organisasjonsmessige rammene* omhandler i henhold til Imsen, de sosiale forholdene og kulturen som råder på lærerværelset og ved skolen som helhet. Her er skolens ledelse sentralt og klimaet mellom lærerne og lærere og elever (Imsen, 2020, s. 186).

De *elevrelaterte rammene* knyttes til elevene og deres kulturbakgrunn. Her viser Imsen til elevenes forutsetninger, deres allmenne skolemotivasjon og hva slags støtte til skolen som gis gjennom foreldresamarbeid og lokalkultur (Imsen, 2020, s. 186). Disse rammene kan knyttes til elevenes forutsetninger. Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 102) skriver at lærere er ansvarlige for å planlegge undervisningen ut ifra elevenes forutsetninger, for å tilpasse undervisningen og inkludere alle. De skriver videre at det blir desto viktigere i kroppsøving ettersom det er det eneste faget elevene blir utfordret til å yte fysisk, og at forholdet til egen kropp kan være utfordrende for enkelte elever.

Lundgren mener at det finnes utallige områder i skolehverdagen hvor det spriker mellom normative idealer og praktisk virkelighet, og at dette gapet er et av de største problemene i nesten all undervisning (Imsen, 2020, s. 182). Det blir en ufullstendig didaktikk dersom vi bare befatter oss med idealene uten å gå inn på selve skolevirkeligheten i alt dens mangfold. Rammefaktorteorien kan ses på som en omvendt tenkemåte i og med at den ser til hva som er praktisk mulig fremfor de ideelle målene (Imsen, 2020, s. 184). Ifølge Lundgren kan man unngå å spørre om hvordan undervisningens innhold og metoder *bør* være. Man kan heller gå motsatt vei og starte med den situasjonen som faktisk er, og spørre hvorfor den blir som den blir (Imsen, 2020, s. 183). Lundgren mener at ved å analysere den situasjonen som foreligger, og se på hvordan juridiske bestemmelser, sosialt samspill, kulturelle tradisjoner og materielle forhold bidrar til å etablere den virkeligheten som er til stede, åpner man for en

virkelighetsnær analyse av det mylderet av påvirkninger og samspill man finner i skolen og i klasserommet (Imsen, 2020, s. 183).

Rammefaktorteorien hevder at undervisningen ikke kan utformes gjennom lærerens frie valg, slik den normative didaktikken tilsier. Undervisningen kan heller ikke forstås gjennom enkle årsaks- og virkningskjeder fordi det finnes flere rammer og hindringer som læreren må tilpasse seg (Imsen, 2020, s. 183). Et viktig punkt kan være å vise hvordan staten gjennom styring av rammevilkår er med på å regulere virksomheten i klasserommet. Det blir derfor viktig å skille mellom hva læreren kan kontrollere og hva som ikke kan kontrolleres.

Skoler med mye prosjektarbeid vil ha større fleksibilitet i timeplanen og gode systemer for lærersamarbeid, mens skoler med mye tradisjonell klasseromsundervisning vil være organisert på en måte som krever mindre lærersamarbeid (Imsen, 2020, s. 186). Imsen kommenterer også at økonomiske ressurser ofte brukes som et argument som er avgjørende for hvordan skolen skal drives. Likevel kan skoler med like ressurser ha helt forskjellige pedagogiske profiler. Det er avhengig av hvordan ressursene prioriteres og i hvilken grad lærerne betrakter rammefaktorene som uoverkommelige hindringer eller som utfordringer det er mulig å gjøre noe med (Imsen, 2020, s. 186). Dette fører oss til et av Lundgrens hovedpunkter i rammefaktorteorien. Han hevder at lærerens personlige innsats er av stor betydning. Det er i møte mellom de strukturelle betingelsene og lærerens personlighet, at lærerens dyktighet blir satt på prøve. Lærerens dyktighet viser seg i hvordan læreren ser muligheter og løsninger i utfordringene hvor problemer og barrierer står i veien (Imsen, 2020, s. 191). John Hattie (2009) mener at det er læreren selv som er den viktigste rammefaktoren. Det er læreren med sine kunnskaper, holdninger, forventninger, kreativitet og innsats som blir avgjørende for hvordan undervisningen blir (Hattie, 2009).

### **3.3 Læreplanteori**

Flere formuleringer og kompetansemål i læreplanen kan tolkes på forskjellige måter og anvendes ulikt avhengig av hvem man er. Måten vi tolker den på kan være helt annerledes fra andre sine tolkninger. Den engelske pedagogen Lawrence Stenhouse har studert norske læreplaner og skriver om begrepet curriculum. Det kan overføres til det vi beskriver som læreplan i Norge:

I must find a definition of curriculum which does not make so many assumptions. (...) A curriculum is an attempt to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice. (Stenhouse, 1975, s. 4)

Stenhouse mener at man ikke kan forutse læring og påpeker at undervisning dermed er en uforutsigbar virksomhet. Imsen (2020) skriver at Stenhouse peker på at læreplanen skal forholde seg til sin målgruppe på en måte som gjør det forståelig i forhold til praktisk skolevirkelighet og at læreplanen ikke skal være for komplisert enn at den er gjennomførbar i praksis. I Norge har vi tradisjon for at de sentrale myndighetene lager læreplaner, som hovedsakelig har tre funksjoner: statlig styring av skolene, veiledning for lærere om hva som skal foregå i skolen og informasjon til foreldre (Imsen, 2020, s. 297). Undervisningsplaner som lages lokalt, ved den enkelte skole, går også under begrepet læreplan. Skolene lager sine egne læreplaner og individuelle opplæringsplaner, som en utdypning og spesifisering av de gitte nasjonale planene (Imsen, 2020, s. 278).

Med tanke på læreplananalyse, viser studier at læreplanen i praksis fungerer som en innholdsstyring av lærerens arbeid, mens lærerne har ansvar for det som skjer i klasserommet. I en studie med data fra 2205 lærere og fokusgruppeintervju med 22 lærere om læreplananalysens betydning for dem, finner Mausethagen og Mølstad (2014) at dette ikke ses på som viktig blant lærere. Lærerne er i liten grad engasjert i å påvirke innholdet i læreplanen, men vil fortsatt beholde kontrollen over metoden kompetansemålene skal nås på. Det begrunnes med at det er de som kjenner klassen og elevene best, og det er derfor viktig å kunne tilpasse metoden ut fra disse forutsetningene (Mausethagen & Mølstad, 2014, s. 162).

### **3.3.1 Goodlads læreplanteori**

Den amerikanske pedagogen John I. Goodlad tar for seg begrepet curriculum i sine studier av læreplanen. Begrepet curriculum omhandler imidlertid mer enn det som er tenkt skal foregå på skolen. Curriculum beskriver ikke bare en ideologisk tankegang om hva som skal skje i undervisning, men også det som faktisk skjer i virkeligheten. Goodlad, Klein og Tye (1979) utviklet en læreplanteori som klassifiserer læreplaner inn i fem ulike nivåer for beslutninger i læreplanprosessen. Nivåene beskriver læreplanens vei fra idé til praksis og hvordan et begrep

fra læreplanen kan overføres til en opplærings situasjon. Trinnene gjenspeiler ulike perspektiver på læreplanen og er grunnlag for vår læreplanforståelse. De fem ulike nivåene omtales ofte som læreplanens fem ansikter og viser fem ulike nivå som har en innvirkning på hvilke beslutninger lærere tar i henhold til læreplanen. Disse nivåene beskriver den ideologiske, formelle, oppfattede, operasjonaliserte og erfarte læreplanen (Goodlad et al., 1979, s. 60). I lys av problemstillingen i oppgaven vår, har det vært mest aktuelt å ta utgangspunkt i den formelle, oppfattede og operasjonaliserte læreplanen.

Goodlad beskriver det *formelle* nivået i læreplanens oppbygging som den vedtatte læreplanen, og understreker at det formelle nivået må være offisielt og underskrevet av en komité eller lignende. Det er i den formelle læreplanen at samfunnets interesser vanligvis er forankret og den er et resultat av idéene fra en planleggingsprosess, som ofte stammer fra det ideologiske nivået i Goodlads læreplanteori. Goodlad omtaler dette som læreplanens sosiopolitiske side (Goodlad et al., 1979, s. 61).

Den *oppfattede* læreplanen er det nivået Goodlad mener har størst betydning for den praktiske bruken av læreplanen og hvordan den blir realisert. Det formelle læreplandokumentet kan tolkes forskjellig avhengig av hvilket verdisyn man har, hvilke erfaringer man har og hvilke betraktninger man har rundt gjennomføringen av undervisningen (Goodlad et al., 1979, s. 62). Ulike personer som er knyttet til læreplanen har egne oppfattelser av kompetansemålene, og undervisningsopplegg kan være totalt forskjellige til tross for at de er formet ut i fra det samme kompetansemålet i læreplanen. Disse oppfattelsene samsvarer kanskje ikke alltid med læreplanforfatterens og vedtaksbeslutternes intensjoner med læreplanen (Andreassen, 2016, s. 16-17).

Den *operasjonaliserte* læreplanen er det som faktisk skjer i undervisningen og ikke bare lærernes tolkning av læreplanen, men den operasjonaliserte læreplanen innebærer også at man oppfatter den formelle læreplanen. På denne måten henger nivåene sammen med hverandre. Dette nivået beskriver hva som skjer fra dag til dag, hvor man aldri kan vite helt sikkert hvordan undervisning kommer til å utspille seg (Goodlad et al., 1979, s. 63). Utdanningsdirektoratet (2020) skriver at det er sentralt at læreren tenker på hva som er målet med undervisningen og tilpasser arbeidsmåtene ut fra det. Hvis elevene når læreplanmålene

på en forsvarlig måte, spiller det ikke så stor rolle hvilken metode som blir brukt for å nå målene.

### **3.4 Profesjonsfellesskap i skolen**

I *overordnet del* av læreplanen, under punktet om *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* står det blant annet at: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre står det i læreplanen at:

God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste.  
(Kunnskapsdepartementet, 2017)

De ansatte i skolen må ta del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer å reflektere over verdivalg og utviklingsbehov i fellesskapet og bruke forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å ha gode strukturer for samarbeid og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler, fremmer man en delings- og læringskultur som er viktig i profesjonsfellesskap.

Eli Tronsmo (2020, s. 28) beskriver lærerprofesjonens kultur som mer individorientert enn andre profesjoner. Dette baserer hun på at læreprofesjonen innebærer mer selvstendig arbeid, hvor lærere har et eget ansvar for å holde seg oppdatert på den faglige kunnskapen innenfor feltet sitt (Tronsmo, 2020; Jensen, Lahn, Nerland, 2012; Jensen, 2008). Hun fremmer en overgang fra individualisme blant lærerne til et profesjonsfellesskap med større fokus på deling av kunnskap og mer samarbeidsvillige kollegaer. En forutsetning for å kunne skape et verdifullt profesjonsfellesskap i skolen, er å ha en god dialog mellom partene innad i fellesskapet. Det bidrar til fornyelse av kunnskap blant de ansatte og kan forbedre egen praksis (Tronsmo, 2020, s. 28).

## **4 Metode**

I denne delen av oppgaven skal vi presentere de metodiske valgene vi har tatt og vår fremgangsmåte i arbeidet med datainnsamlingen til oppgaven. Etter å ha formulert problemstillingen, var det vesentlig å finne ut hvilken metode som ga grunnlag for å kunne belyse den. Vi skal redegjøre for metoden vi har anvendt og beskrive oppgavens forskningsdesign. Videre skal vi beskrive hvordan datainnsamlingen har foregått og redegjøre for analyse- og tolkningsarbeidet vi har gjort i oppgaven vår. Avslutningsvis skal vi reflektere rundt forskningens kvalitet og de etiske overveielserne vi har gjort i forbindelse med datainnsamlingen.

### **4.1 Forskningsdesign**

I vårt forskningsprosjekt ønsker vi å finne ut av hvordan et utvalg kroppsøvlingslærere opplever rammefaktorerens betydning for friluftslivsundervisningen. Målet med prosjektet er å bidra til å utvikle relevant kunnskap innen forskningsområdet, i henhold til den tidligere forskningen som er gjennomført på området. Det vil si at forskningen vår preges av både induktive og deduktive tilnærminger, som kalles for en abduktiv tilnærming, og har sin forankring mellom teori og empiri (Thagaard, 2018, s. 184). Forskningen vår er eksplorerende, ved at analysen vår bidrar til å utvikle nye teoretiske perspektiver, samtidig som vår teoretiske forankring fremmer hvordan vi kan utvikle en forståelse av dataene (Thagaard, 2018, s. 184). Med utgangspunkt i en abduktiv tilnærming, tolker vi datamaterialet vårt i lys av rammefaktorteorien, som gir viktige perspektiver i analysefasen av empirien. Det dialektiske forholdet mellom teori og data kommer til syne i datainnsamlingsprosessen, hvor vi startet med en eksplorerende tilnærming til forskningen om rammefaktorer i friluftsliv, før vi etterhvert støttet oss på rammefaktorteorien under kodingen av datamaterialet og fremstillingen av temaer. Rammefaktorteorien har dermed vært en sentral del av analyse- og resultatdelen i oppgaven.

### **4.2 Kvalitativ metode**

Vi har brukt kvalitativ metode fordi vi ønsket å komme i kontakt med et utvalg lærere og ha samtaler med dem som informanter. Dette gjorde vi fremfor å stille kvantitative spørsmål gjennom spørreskjema med statistiske svar, som mye av den tidligere forskningen på området

er basert på, eksempelvis Leirhaug og Arnesen (2016) og Moen et al. (2018). Kvalitative data beskrives bedre med ord fremfor tall, og kvalitative data forekommer dermed ofte i tekstform. Ved å være tradisjonell i metodebruken og følge etablerte metoder, valgte vi å gå kvalitativt til verks for å belyse problemstillingen vår. Primærkilden til datamaterialet vil være svarene vi får fra ulike informanter i en intervjuopprosess, som vi knytter opp mot rammefaktorteorien.

Ved bruk av kvalitativ metode har man en målsetning om å oppnå forståelse av sosiale fenomener. En kvalitativ tilnærming studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv (Thagaard, 2018, s. 11). Intervju og deltakende observasjon er de vanligste og mest anerkjente metodene innenfor kvalitative tilnærminger. De baserer seg på et subjekt-subjekt-forhold mellom forskeren og forskningsobjektet (Thagaard, 2018, s. 16). Kontakten vi etablerer med personer i felten, gir oss et viktig grunnlag for hvordan vi utvikler data. I våre kvalitative undersøkelser blir data innhentet ved taleopptak, som deretter blir fremstilt som tekst gjennom transkripsjon av lydopptaket.

### **4.3 Datainnsamling**

Dataene vi innhenter i vår oppgave kommer fra kvalitative intervju med et utvalg informanter, hvor vi spør etter deres erfaringer rundt temaet friluftsliv. Johannessen et al. (2018) skriver at ordet data er fra latin, og betyr «det som er gitt», som i utgangspunktet ikke er et begrep som korresponderer med hva vi ønsker å undersøke. Det er ikke noe gitt ved svarene til informantene våre, ettersom det er nedtegnede erfaringer som bærer preg av hvordan de er blitt til (Johannessen et al., 2018, s. 22). På bakgrunn av dette er det viktig å huske på at datainnsamlingen i dette tilfelle beskriver prosessen med komme i kontakt med informanter for å få svar på noe. Dataene vi har funnet er empiri, og er en representasjon av informasjon som støtter seg på erfaringer, hvor informantene ikke har like, allmenngyldige erfaringer (Johannessen et al., 2018, s. 22). Innsamlingsprosessen har innebåret arbeidet med å utforme en intervjuguide, teste intervjuguiden i praksis og velge ut informanter til intervjuene, før vi gjennomførte intervjuene som har gitt oss datamaterialet vi besitter.

### **4.3.1 Intervjuguide**

Ved gjennomføringen av datainnsamlingen valgte vi å bruke semistrukturerte kvalitative intervju. Dette innebærer at temaene og spørsmålene er fastsatt på forhånd, men vi kan endre rekkefølgen og legge til eventuelle spørsmål for å sørge for at viktige temaer for problemstillingen blir belyst. Grunnen til at vi valgte å gjennomføre semistrukturerte intervju, var for at lærerne skulle være i fokus og vi skulle ha muligheter til å følge opp svarene deres. Strukturen i intervjuene endret seg fra gang til gang, ettersom nye opplysninger fra informantene kom frem i intervjuene, som vi kunne følge opp underveis.

I utarbeidelsen av intervjuguiden skrev vi ned en rekke spørsmål vi tenkte var relevante og interessante i arbeidet med valgte problemstillingen. Etter denne prosessen endte vi opp med mange spørsmål, som vi igjen selekterte, som til slutt ble spørsmålene i den ferdige intervjuguiden. Til slutt kategoriserte vi spørsmålene i fire kategorier. Vi opplevde kategoriene som en naturlig måte å fordele spørsmålene på, samtidig ga det oss en bedre oversikt over de ulike aspektene av temaet.

I arbeidet med intervjuguiden fokuserte vi på å lage så åpne spørsmål som mulig, samtidig som vi holdt oss innenfor vårt valgte tema. Ettersom vi gjennomførte et semistrukturert intervju hadde vi muligheten til å bryte ut av intervjuguiden om nødvendig. Dette ga oss muligheten til å utelate noen spørsmål dersom informantens svar utfylte dem, eller stille oppfølgingsspørsmål dersom vi ønsket å vite mer om et spesielt tema. I intervjuguiden arbeidet vi målrettet for å unngå ledende spørsmål. Thagaard (2018, s. 97) skriver at ledende spørsmål begrenser informantens svaralternativer og det kan skape en forventning om å være enig eller uenig. Vi forsøkte av den grunn å være bevisst på å unngå dette ettersom vi ønsket å høre om informantenes opplevelser og synspunkter.

### **4.3.2 Pilotintervju**

I forkant av datainnsamlingen hadde vi et ønske om å være best mulig forberedt til de kvalitative intervjuene med informantene. Å gjennomføre et pilotintervju er en strategi for å teste ut datainnsamlingsmetoden. Mason (2018) omtaler pilotintervju som:



(...) a pilot study conducted early on in your research, whose purpose may be to try out sampling strategies, data generation and analytical techniques, to firm up on your intellectual puzzle and your research questions, or to allow you to gain experience of some aspects of the research process. (Mason, 2018)

Etter å ha utformet en intervjuguide, ville vi forsikre oss om at vi var fornøyde med spørsmålsformuleringene og kartlegge hvordan flyten i et intervju ville bli. På bakgrunn av det forhørte vi oss med en medstudent, som er lærer i kroppsøvningsfaget, angående deltakelse i et pilotintervju. Ettersom studenten er på siste året av utdanningsløpet og har erfaring innenfor lærerprofesjonen, anså vi han som kvalifisert til å svare på spørsmålene våre. Vi hadde fokus på å se om spørsmålene i intervjuguiden var forståelige og mulige å svare utfyllende på.

Vi planla et pilotintervju i god tid før vårt første intervju i forskningsprosjektet, slik at vi hadde mulighet til å analysere pilotintervjuet og gjøre overveielser basert på utfallet av det (Mason, 2018). Pilotintervjuet ga oss en mulighet til å erfare en intervjusituasjon, og utfallet førte til at vi gjorde noen justeringer i intervjuguiden. Vi valgte å omformulere et par spørsmål, endre rekkefølgen på noen av spørsmålene og utelate noen spørsmål som vi følte ikke var relevante nok for problemstillingen. Eksempelvis var et av spørsmålene våre i den opprinnelige intervjuguiden: «Opplever du forskjeller eller utfordringer rundt bakgrunnskunnskapene hos elever som har minoritets- eller innvandrerbakgrunn?». Temaet i dette spørsmålet mente vi kunne være interessant å høre mer om, men etter pilotintervjuet erfarte vi at spørsmålet ikke var relevant nok til problemstillingen vår. Vi tenkte også at spørsmålet kunne virke ledende overfor informantene og vi valgte derfor å fjerne dette. Gjennom pilotintervjuet gjorde vi oss kjent med lydopptakeren og fikk erfare hvordan vi kunne regulere stemmebruk og plassering av opptakeren i videre intervju.

### **4.3.3 Utvalg**

Vi valgte et strategisk utvalg i valget av representanter, for å sikre at personene er hensiktsmessige for problemstillingen, særlig ved et relativt lite utvalg informanter (Thagaard, 2018, s. 54). For å sikre et tilstrekkelig og utdypende datamateriale, anså vi fire informanter som et representativt antall informanter for å analysere et datamateriale og presentere resultater ut fra det. I kvalitative studier, anvendes ofte få informanter for å sikre

seg nær kontakt med deltakerne i felten og fremheve meninger som ikke kan måles i frekvens (Thagaard, 2018;Denzin & Lincoln, 2018). Da vi skulle bestemme hvilke informanter vi mente var representative for å kunne belyse problemstillingen vår, satte vi opp noen inklusjonskriterier som skulle være gjeldende for utvalget. Inklusjonskriteriene er valgt ut på bakgrunn av problemstillingen vår, i lys av ulike faktorer som omhandler kompetanse og erfaring.

Prosjektet vårt og problemstillingen vår fordrer at informantene våre har relevant erfaring med kroppsøving på ungdomstrinnet. Lærere som utelukkende har erfaring fra 1.-7. trinn eller videregående skole, var ikke aktuelle for oss som informanter i oppgaven vår. Dette var et bevisst valg, siden vi opplever rammene på ungdomstrinnet som annerledes enn på barneskolen eller videregående skole. Ettersom vi ønsket å samle inn data om friluftsliv, ønsket vi å ta kontakt med kroppsøvingslærere med en forventning om at de hadde erfaring med friluftslivsundervisning som et aspekt av kroppsøvingsfaget. Siden dette er en stor del av kompetansemålene i faget, var det nærliggende å tenke at lærerne har opplevelser og tanker rundt praktiseringen av dette.

Tidlig i utvelgelsen av informanter til oppgaven vår, tenkte vi at et sentralt inklusjonskriterium var å komme i kontakt med informanter som har arbeidet med ulike læreplaner. Dette endret seg da vi skulle iverksette rekrutteringsprosessen og ble ikke et sentralt kriterium lenger. Vi bestemte oss for at det kunne være interessant å høre fra lærere som var nyutdannede eller nyansatte, for å få et mer nyansert perspektiv. Da ble det naturlig å lete bredt etter informanter, med variasjoner i bakgrunn, alder og utdanning.

Et av inklusjonskriteriene våre baserte seg på at informantene innehar minst 30 studiepoeng i kroppsøving, i henhold til Utdanningsdirektoratets (2017) pkt. 3 i krav om kompetanse for å undervise i fag på ungdomsskolen. Kravene gjelder for alle fast ansatte lærere som er utdannet etter 1. januar 2014. Lagerstrøm et al. (2014, s. 73) fremla en kartleggingsrapport om formell kompetanse, hvor det kommer frem at 40,7% av kroppsøvingslærerne i undersøkelsen hadde ingen eller mindre enn 30 studiepoeng i kroppsøving. I Perlic (2019) sin rapport, som er en etterfølger av Lagerstrøm et al. sin undersøkelse, viser at antall kroppsøvingslærere med mindre enn 30 studiepoeng, minket til 30% på fem år. Tallene fra

undersøkelsene angår kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet, og andre data fra rapportene viser at kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet har høyere kompetanse enn på småskoletrinnet og mellomtrinnet. Dette viser også Moen et al. (2018) sin undersøkelse, hvor 31.7% av kroppsøvingslærerne som svarte på undersøkelsen ikke har noen formell utdanning innen kroppsøving, mens 53,3% hadde 30 studiepoeng eller mer i kroppsøving (Moen et al., 2018, s. 29).

For å finne informanter som kunne danne et representativt utvalg, startet vi med å kontakte lærere som var aktuelle basert på kriteriene våre. Ved å høre med bekjente om potensielle informanter og med kontakter vi allerede hadde kjennskap til, fikk vi en oversikt over hvem som kunne være interessante for prosjektet vårt. Etter diverse mailutvekslinger, avlysninger og utsettelse, fant vi tre informanter som oppfylte kravene våre og var aktuelle for prosjektet vårt, og avtalte intervju med dem. I jakten på en siste informant, valgte vi å vike fra inklusjonskriteriene våre. Vi tok kontakt med en kroppsøvingslærer med flere års erfaring som kroppsøvingslærer, men uten utdanning i kroppsøvingsfaget. Grunnen til at vi anså personen som en representativ informant, var basert på forskningen til Lagerstrøm et al. (2014), Perlic (2019) og Moen et al. (2018) som fremla statistikk rundt læreres kompetanse i kroppsøvingsfaget, hvor man kan se utviklingen mellom 2014 og 2019. At informanten representerte en ny vinkling blant utvalget, uten formell kompetanse i faget, kunne være interessant for oppgaven og gjorde det samtidig lettere for oss å finne en siste informant. Informanten tok formell utdanning i andre fag før Utdanningsdirektoratets krav etter 1. januar 2014, som vil si at informanten er kvalifisert til å jobbe som kroppsøvingslærer til tross for manglende studiepoeng i kroppsøvingsfaget.

Utvalget vårt ble til slutt en kombinasjon av informanter med mangfold i utdanning, kompetanse, alder, erfaring og interesse, hvor inklusjonskriteriene våre var med på å bestemme hvem som ble spurt om å delta. Vi ønsket å fremheve meningene til dette utvalget og høre fra ulike typer lærere ved å komme i nær kontakt med dem. Kriteriene våre endret seg i løpet av rekrutteringsprosessen etter at vi leste oss opp på ny forskning. At vi gjorde endringer i kriteriene våre, ser vi på som en styrke, ettersom det ga oss muligheter til å komme i kontakt med et større mangfold av lærere som ga oss et mindre homogent utvalg.

Etter at rekrutteringsprosessen var ferdig, anså vi utvalget vårt som hensiktsmessig for problemstillingen å kunne belyse problemstillingen.

#### **4.3.4 Presentasjon av informantene**

Informantene er blitt anonymisert med fiktive navn som ikke har noen sammenheng med virkeligheten. Vi har nevnt omtrentlig alder på deltakerne, ettersom vi mener det er relevant for datamaterialet, uten at det går ut over anonymiteten deres.

Kurt (50-55 år) har femårig utdanning fra høyskole og har utdanning innenfor samfunnsfag, krle, mat og helse, norsk og en halvårsenhet i kroppsøving. Han omtaler seg selv som den klassiske allmennlæreren og har jobbet i skolen i nesten hele sin yrkeskarriere. Han er glad i å være ute, men sier at interessen er større enn kompetansen. Skolen han jobber på ligger i et relativt urbant strøk utenfor en by, men har gode friluftslivsområder i nærheten.

David (40-45 år) har studert sammenlignende politikk, samfunnsøkonomi og religionsvitenskap. Han studerte også pedagogikk og matte, før han tok PPU og startet å jobbe som lærer i 2008. David har ingen formell utdanning innen kroppsøving, men interesserer seg for idrett og trening og har spilt fotball hele livet. Interessen for friluftsliv omtaler han som høy, med et trenings- og folkehelseperspektiv. Han liker å gå på tur i fjellet med familien, men foretrekker å gjøre det på vår og sommer. David underviser fortsatt på samme skole, som ligger i en bygd omgitt av høye fjell.

Øyunn (35-40 år) har tatt fireårig lærerutdanning 1-10 og har fordypning i norsk, krle og kroppsøving, med 60 studiepoeng i hvert av fagene. Hun har undervist i flere fag utenom, blant annet i friluftsliv valgfag de siste 8 årene. Øyunn er veldig glad i friluftsliv. Hun er både klatre- og kajakkinstruktør og gjennomfører guidede turer, kurs og aktiviteter for barn og unge på fritiden gjennom sitt eget firma. Ungdomsskolen hun jobber på ligger på en øy med kort vei til både sjø og utmark.

Jakob (25-30 år) er faglærer i kroppsøving og har i tillegg studert matematikk og naturfag, og tok master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø. Han har stor interesse for friluftsliv og ønsker å bruke sin kompetanse til å inspirere elevene til å sette pris på det naturen har å by

på. Nå jobber han på en ungdomsskole i en by i Vestland fylke med gode friluftslivsområder i gåavstand fra skolen.

Videre i forskningsprosjektet vårt har vi valgt å omtale personene vi har intervjuet som informanter eller deltakere, og disse begrepene blir brukt om hverandre gjennom oppgaven.

#### **4.3.5 Gjennomføring av intervju**

Etter å ha vært i kontakt med flere av de potensielle informantene, avtalte vi tid og sted for gjennomføring av vårt første intervju i desember. De resterende tre intervjuene ble gjennomført i januar og februar. Hver informant fikk tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 2) i forkant av intervjuet, hvor det sto generell info om forskningsprosjektet, om informantens rettigheter og hva deltakelsen innebærer for dem. Informasjonsskrivet inneholder også et felt hvor informantene gir sitt samtykke til at deres personopplysninger blir behandlet under prosjektet. Halvparten av intervjuene ble gjennomført digitalt ved bruk av videointervju på Teams. Dette ble gjort av praktiske grunner og fungerte forholdsvis greit, men det bød likevel på noen utfordringer. På tross av disse bemerkelsene gjennomførte vi intervjuene med samme struktur, enten de var digitale eller fysiske.

Vi startet hvert intervju med å introdusere oss selv og gjenta informasjonen fra informasjonsskrivet de hadde fått på forhånd og som var signert før intervjuet ble gjennomført. Under samtlige intervju, tok vi i bruk lydopptaker for å få mest mulig fyldig informasjon om dialogen mellom oss som forskere og informanten (Thagaard, 2018, s. 111). Ved bruk av lydopptaker, har vi tilgang på datamaterialet i sin helhet i etterkant av intervjuet. Datamaterialet kan lyttes til gjentatte ganger, og det kan gi nye innsikter ved å lytte til opptakene flere ganger (Thagaard, 2018, s. 152). Bruk av lydopptaker ga også muligheten for å være konsentrert i intervjusituasjonen og fokusere på svarene og reaksjonene til informantene. Da kunne vi stille oppfølgingsspørsmål eller tilpasse spørsmålene i intervjuguiden etter informantens svar, samt at det er en stor fordel når vi skal bruke sitater i resultatdelen av oppgaven.

Vi hadde en målsetning om å skape gode og trygge rammer for informantene, og startet derfor med noen enkle spørsmål om lærernes utdanning og interesse for friluftsliv. Dette er i

tråd med Thagaard (2018, s. 105) som sier at intervjuet får dårlig kvalitet om man ikke lykkes med å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen. Omfanget av intervjuene var mellom 35 og 52 minutter og vi opplevde lengden på intervjuet som tilstrekkelig i og med at vi fikk svar på det vi spurte om i intervjuguiden. Intervjuguiden ble justert litt fra intervju til intervju ved at vi kuttet ut noen spørsmål vi ikke anså som relevante for å besvare problemstillingen. Avslutningsvis fikk informantene muligheten til å tilføye noe dersom det var ønskelig.

#### **4.4 Analyse og tolkning**

Analyse og tolkning av det empiriske datamaterialet vi samlet inn, er en viktig del av arbeidet i et forskningsprosjekt. Resultatene vi har fått i forskningsprosessen trenger å bearbeides og tolkes slik at de kan ses i sammenheng med prosjektets problemstilling. Johannessen et al. (2018) forklarer analyse som en spørsmålsdrevet prosess, der man leter i data etter svar på spørsmål. Hvis dataene er gode, vil man finne svar på de spørsmålene man stiller. På samme måte er svarene gode, hvis de står til spørsmålene som blir stilt (Johannessen et al., 2018, s. 22). Ved å lete etter svar på spørsmål, ser man etter noe med en bestemt interesse og sorterer mellom det som er relevant og irrelevant. Dette påvirker hvordan man forholder seg til data, og det er viktig å være bevisst på dette. Thagaard (2018, s. 151) skriver at analyse og tolkning er en kontinuerlig prosess som pågår gjennom et helt forskningsprosjekt. Underveis i datainnsamlingen, reflekterer man over og tolker det som skjer i intervjusituasjoner og forsøker å sette ting i sammenheng. Resultatene kan dermed bli preget av forståelsen vi utvikler underveis i datainnsamlingsprosessen (Thagaard, 2018, s. 151). Dette gjør at det er viktig å ha en god oversikt over innholdet i intervjuene og over egne notater som er blitt gjort underveis i prosessen.

Analytiske spørsmål blir brukt som underspørsmål og er med på å presisere og gi et godt innblikk i hvordan vi går frem for å belyse problemstillingen (Johannessen et al., 2018, s. 25). Spørsmålene leder frem til en kvalitativ analyse, hvor vi ønsker å komme frem til begrunnede svar på problemstillingen. Dette innebærer å redegjøre for valgene vi tar og gjennomføre et grundig arbeid i undersøkelsene. I denne fasen av forskningsprosjektet blir funnene vi gjør tillagt mening, og arbeidet med analyse er dermed essensielt for resultatet av studien. Vi har valgt å benytte oss av en tematisk analyse, når vi analyserer funnene våre. Tematisk analyse

peker på noen grunnleggende fremgangsmåter og brukes som et verktøy for kvalitativ analyse. Hovedårsaken til at vi valgte denne metoden er fordi den er veldig fleksibel og analysemetoden er hensiktsmessig når vi benytter oss av et relativt lite utvalg. Metoden er også fordelaktig for å finne sammenhenger i datamaterialet på en grunnleggende måte. Ettersom vi har lite erfaring som forskere og har brukt kvalitativt forskningsintervju som metode, mente vi at denne analysemetoden egnet seg for vårt datamateriale.

#### **4.4.1 Tematisk analyse**

Analysemetoden er mye brukt blant kvalitative forskere, men blir ofte neglisjert og nedprioritert i forhold til andre mer avanserte analyseprogrammer (Johannessen et al., 2018, s. 279). Braun og Clarke (2006) ønsket å fremme en grunnleggende prosedyre for analyse, som var spesielt godt egnet for studenter og uerfarne forskere. Kirsti Malterud (2012) hadde en lignende metode for kvalitativ analyse, som hun omtalte som systematisk tekstkondensering. Etter å ha lest om Braun og Clarke sin redegjørelse og evaluering av metoden, samt Malteruds systematiske tekstkondensering, valgte vi å bruke tematisk analyse i vår kvalitative analyse med fokus på Braun og Clarke sin prosedyre bestående av seks trinn.

Å bruke tematisk analyse innebærer å identifisere, analysere og beskrive temaer i et datamateriale. Tema kan i dette tilfelle sammenlignes med kategorier eller grupperinger av data. De ulike temaene innehar data med viktige fellestrekk som er gruppert for å skape orden i datamaterialet, men også for å oppdage og identifisere nye sammenhenger (Johannessen et al., 2018, s. 279). En tematisk analyse har en nokså teoriuavhengig tilnærming, som innebærer at den først og fremst skal operere som en oppskrift for analysen, uten at den gir føringer for hva du skal se etter i analysen. For å få svar på spørsmålene som stilles, hjelper en systematisk og grundig tematisk analyse med hvordan man kan lete for å få svar. (Johannessen et al., 2018, s. 280).

#### **4.4.2 Transkripsjon av intervju**

Vår tematisk analyse startet med å transkribere intervjuene vi hadde gjennomført og gjøre oss kjent med datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) beskriver transkripsjon som en samtale mellom to mennesker som er fysisk til stede, og som blir abstrahert og fiksert i skriftlig form. Transkripsjonene var viktig og nødvendig for behandling av rådataene vi

samlet inn og ble flittig brukt gjennom hele analysen. Etter hvert intervju jobbet vi med transkriberinger de påfølgende dagene. Selv om vi hadde materialet lagret som lydopptak, opplevde vi det som en fordel å ha intervjuet friskt i minnet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) skriver at forskere som transkriberer sine egne intervjuer, lærer mye om sin egen intervjustil. Dette ble vi også gjort oppmerksomme på i vårt eget transkripsjonsarbeid. Selv om vi hadde jobbet med formuleringer av spørsmål i pilotintervjuet, ble vi bevisstgjort på om det var noen formuleringer vi burde endre eller om det var eventuelle oppfølgingsspørsmål vi kunne lagt til. Ved å transkribere intervjuene fortløpende kunne vi gjøre slike endringer og være best mulig forberedt til de resterende intervjuene.

Når man transkriberer finnes det flere tekniske fortolkningsmessige problemstillinger, blant annet knyttet til ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil, som det forøvrig ikke finnes mange standardregler for. Den eneste grunnregelen er å skrive uttrykkelig i rapporten hvordan transkripsjonene er utført (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). I vårt arbeid brukte vi ordrett skriftspråkstil og skrev det om til bokmål. På spørsmålet om å skrive ned ordlyder som «eh» og «hmm», samt latter og lengre pauser ser vi til Kvale og Brinkmann (2015, s. 208). De skriver at det ikke er noen korrekte standardsvar på om dette skal skrives ned, men at vil avhenge etter hva transkripsjonen skal brukes til. I vårt arbeid lot vi være å skrive ned dette. Unntaket var om vi opplevde det som betydningsfullt for informantenes svar. Eksempelvis sa den ene informanten «vi dekker nok ikke de målene så godt som vi kanskje skulle gjort, hehe», og der opplevde vi at latteren til informanten var med på å latterliggjøre hans egne handlinger og at det dermed uttrykte mer om informantens tanker.

#### **4.4.3 Koding av datamaterialet**

Etter å ha gjennomført intervjuene våre og transkribert dem, mente vi at vi hadde nok datamateriale til å starte med koding av transkripsjonene. Braun og Clarke (2006) omtaler det første punktet i en tematisk analyse, som prosessen med å bli kjent med datamaterialet, først og fremst gjennom transkripsjon. Deretter er det viktig å lese tekstene nøye, understreke viktige poeng og notere ned de første tankene våre. I denne fasen av analysen skrev vi ut transkripsjonene av de ulike intervjuene, slik at vi kunne notere ved siden av i margin og markere setninger og ord som inneholdt interessante aspekter for analysen. Digresjoner og informasjon som ikke var relevant for analysen ble tilsidesatt, og vi noterte ned ord som



fremhevet viktige poenger i datamaterialet. Johannessen et al. (2018) definerer dette som koding. Dette ble gjort for å identifisere bestemte egenskaper i datamaterialet, få oversikt over innholdet i intervjuene og for å forenkle den påfølgende fasen av analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 88).

Videre i arbeidet, så vi etter mening og mønstre i datamaterialet. Hele datamaterialet ble satt sammen til et dokument, som gjorde det lettere å manøvrere mellom informantenes svar. Vi tok avsnittene og setningene, som vi hadde markert som viktige, og satte dem inn i et enkelt kodeskjema. Skjemaet besto av to kolonner: en som viste datamaterialet og en som viste kodingen. Den ene kolonnen viste til utdrag fra intervjuene, mens den andre kolonnen beskrev de viktigste punktene i utdragene.

#### **4.4.4 Beskrive temaer i datamaterialet**

Kodet datamateriale er ikke det samme som temaene i en tematisk analyse. Temaene er et resultat av fortolkende analyser av datamaterialet, som ofte har et bredere omfang enn de første kodene i et prosjekt (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Ved å se på de allerede noterte kodene i notatene våre, kunne vi peke ut hvordan ulike elementer fra intervjuene ble knyttet sammen og deretter danne mønstre. Derfra kunne vi samle de relevante kodene inn i meningsfulle temaer. Ut ifra intervjuene, kunne vi samle de relevante kodene for å danne temaer. For eksempel innebærer de noterte kodene «usikker på egen kompetanse», «bekymret for sikkerheten» og «trygghet» mye av det samme og kan dermed utgjøre et tema, som for eksempel kan bli omtalt som «sikkerhet».

Videre i Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse, måtte vi gjennomgå data på en kritisk måte. Punkt 4 og 5 i analysen innebærer blant annet å vurdere om temaene gir et godt bilde på helheten i datamaterialet. Vi gjorde noen vurderinger på om eksempelvis «sikkerhet» gir et godt bilde på hva som kommer frem i datamaterialet. Samtidig ønsket vi å definere og gi temaene navn og finne navn som fanger essensen av temaet. Er «sikkerhet» et navn på tema som fanger opp essensen av temaet hvis «trygghet» og «usikker på egen kompetanse» er en del av temaet? Under dette temaet valgte vi for eksempel å inkludere «værforhold» som en del av temaet ettersom vi følte det hang sammen med «sikkerhet» og at det var tett knyttet til læreren som rammefaktor.

Underveis i utformingen av temaene opplevde vi at vi hadde flere tema som vi ønsket å inkludere i diskusjonsdelen av oppgaven. Vi valgte derfor å knytte temaene vi fant gjennom kodingen, opp mot systematiseringen i Lundgrens rammefaktorteori. Informantenes erfaringer har blitt kategorisert inn i fem hovedtemaer med utgangspunkt i rammefaktorteorien: *pedagogiske rammer*, *administrative rammer*, *ressursmessige rammer*, *elevrelaterte rammer* og *læreren som rammefaktor*. Disse hovedtemaene har også påfølgende undertemaer som vi ønsker å diskutere.

## **4.5 Forskningens kvalitet**

I enhver studie kan det stilles spørsmål om forskningens kvalitet og det kan vise seg at studien har enkelte svakheter. Vi vil nedenfor vurdere forskningens kvalitet i lys av validitet, reliabilitet og overførbarhet.

### **4.5.1 Validitet**

Validitet knyttes til resultatene av forskningen og hvordan man tolker data, og det handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til, altså i hvilken grad vi måler det vi ønsker å måle (Thagaard, 2018, s. 189). Ved å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger, viser det hvordan analysen gir grunnlag for tolkningene vi har kommet frem til og er med på styrke validiteten (Thagaard, 2018, s. 189). I vårt prosjekt har vi brukt kvalitative intervju fordi vi anså det som den beste tilnærmingen for å gi oss innsikt i lærernes tanker og opplevelser rundt vårt valgte problemområde. Basert på informantenes uttalelser har vi gjort våre egne tolkninger i lys av teori knyttet til rammefaktorer, undervisningsplanlegging og læreplan, samt relevant forskning på feltet.

Thagaard (2018, s. 189) skriver at validitet innebærer å stille spørsmål til om tolkningene vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. Det er viktig å være kritisk i analyseprosessen, der egne tolkninger kan styrkes ved å vise at alternative tolkninger er mindre relevante. I forarbeidet med datainnsamlingen var vi bevisst på å unngå ledende spørsmål og vi stilte oppfølgingsspørsmål dersom vi anså det som nødvendig. Vi har også vært oppmerksomme på å være så objektive som mulig ettersom vi har valgt å studere et tema etter egen interesse, noe som kan svekke validiteten. Likevel hadde vi et pilotintervju der vi

fikk teste vår objektivitet, samt at det tillot oss å gjøre justeringer i intervjuguiden før datainnsamlingen. Det er vanskelig for oss som forskere å innta en helt nøytral rolle, ettersom vi har en forforståelse rundt det vi forsker på og ulike vilkår for forståelse. Det er dermed viktig å være bevisst på at forforståelsen vår og våre personlige preferanser, begreper og teorier er med på å forme forskningsprosessen. Dette omtales som refleksivitet og det beskriver vekselvirkningen mellom forskere og forskningsarbeid (Bergsland, 2021).

Det kan også være en svakhet at vi kjente til to av informantene og skolen de jobbet på fra før. Thagaard (2018, s. 190) skriver at kjennskap til miljøet fra tidligere kan være en styrke ved at vi forstår deltakerens situasjon på grunnlag av egne erfaringer, men som kan være en svakhet ved at vi overser nyanser som ikke samsvarer med egne erfaringer. I disse to intervjuene, var det imidlertid minst en av oss som ikke kjente til informanten eller miljøet, og som derfor ikke forsto situasjonen på grunnlag av egne erfaringer. Av den grunn opplever vi ikke at dette er noe som svekker validiteten siden vi alltid hadde en person som gikk inn i intervjuene uten kjennskap til intervjuobjektet.

#### **4.5.2 Reliabilitet**

Reliabilitet eller pålitelighet tar utgangspunkt i spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til de samme resultatene (Thagaard, 2018, s. 187).

Reliabilitet refereres i kvantitative studier som repliserbart, som innebærer at resultatene kan gjentas når prosjektet reproduseres ved videre forskning. Thagaard (2018, s. 187) skriver likevel at dette ikke er et relevant kriterium i kvalitative metoder som presenteres i nyere litteratur. Reliabiliteten kan også ifølge Thagaard (2018, s. 188) styrkes ved å være flere forskere, noe som taler til fordel for oss i vårt prosjekt. Det åpner for at vi kan diskutere og avklare ulike tanker i etterkant av intervjuprosessen, men også underveis i forskningsprosjektet.

Interaksjonistiske og konstruktivistiske perspektiver har blitt mer fremtredende og poengterer at forståelsen forskeren utvikler om deltakere i felten er viktig. En konsekvens av dette er at forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av prosessen (Thagaard, 2018, s. 188). For å styrke reliabiliteten kan man gjøre den gjennomiktig, ved at vi gir en detaljert beskrivelse av både forskningsstrategi og

analysemetoder (Thagaard, 2018, s. 188). I dette prosjektet har vi brukt Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse ettersom den egner seg godt for studenter og uerfarne forskere. Vi samarbeidet med arbeidet med kodingen og grupperingen av temaene i resultatdelen som er redegjort for tidligere.

For å styrke gjennomsiktigheten vil opptak fra et intervju gi grunnlag for å utvikle data som i utgangspunktet vil være mer uavhengig av forskerens oppfatninger enn notater som til en viss grad er preget av forskerens rekonstruerte utsagn og hendelser (Thagaard, 2018, s. 188).

Utfordringen med dette er at forskeren utvikler data i møte med deltakeren og derfor preges av hvordan vi forstår det vi ser og hører. En potensiell svakhet vi erfarte underveis var at det var krevende å ha digitale intervjuer. Vi opplevde tidvis tekniske problemer og at det var enklere å snakke i munnen på hverandre. Samtalene hadde bedre flyt når vi møtte informantene fysisk. Likevel tok vi oss tiden til å rette opp eventuelle misforståelser og spørre en gang til dersom de ikke fikk med seg spørsmålet første gang. Vi fullførte de digitale intervjuene på en lik måte, uten at vi opplevde at svarene ble noe dårligere og vi vurderte derfor ikke dette som en negativ konsekvens av digitale intervju. At intervjuene kunne gjennomføres digitalt var en praktisk løsning for begge parter i intervjuet, ettersom det sparte oss for lengre reiser og gjorde det enklere i en travel hverdag for lærerne. Dette er i tråd med Tjønndal og Fylling (2021), hvor de understreker at digitale intervju er passende for prosjekter som har minimalt med finansiering og relativt korte tidsrammer for gjennomføring.

### **4.5.3 Overførbarhet**

Overførbarhet innebærer om forskningen kan være relevant i andre sammenhenger. I kvalitativ forskning er det ifølge Mason (2018), tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelsen av mønstre i dataene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) skriver at dersom resultatene av en undersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, er neste spørsmål om resultatene er i hovedsak av lokal interesse eller om de kan overføres til andre personer, kontekster og situasjoner. Thagaard (2018, s. 195) poengterer at utvalget som studien baserer seg på er sentral i diskusjonen om overførbarhet. I vårt prosjekt hadde vi gitte inklusjonskriterier som bestemte hvem vi kunne ha med i vårt utvalg. Av disse var det blant annet at de hadde erfaring med undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet. Vi valgte å bruke informanter som underviste på skoler i Vestland fylke. Selv om

informantene er fra samme fylke, vil det likevel være forskjeller fra skole til skole. Spesielt med tanke på lokasjon, noe som kan være vanskeligere å sammenligne, men deres arbeid med læreplanen, forhold til skoleledelse og tverrfaglighet er temaer som i større grad kan ha overførbarhet til andre ungdomsskoler og kroppsøvingslærere.

#### **4.6 Etiske overveielser**

Vårt etiske ansvar i dette forskningsprosjektet, omfatter både intervjusituasjonen med informantene og hvordan vi behandler datamaterialet vi samler inn i prosessen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), har ansvar for å utarbeide nasjonale forskningsetiske retningslinjer. Ettersom forskningsprosjektet vårt innebærer behandling av personopplysninger, er det sentralt å foreta noen betraktninger rundt prosjektet i lys av de forskningsetiske retningslinjene. Retningslinjene uttrykker hva som ligger i begrepet forskningsetikk, som omfatter «ansvar for god vitenskapelig praksis, ansvar for individ og grupper som inngår i eller blir påvirket av forskningen, og ansvar for bruk av kunnskapen i samfunn og miljø» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Formålet med retningslinjene er å oppfordre til forskningsetisk refleksjon og kontinuerlig diskusjon rundt forskningsetikk blant forskere.

De etiske vurderingene som foretas forut for et prosjekt, må knyttes til hvilke temaer som er etisk forsvarlige å studere og hvordan forskningen kan unngå å legge opp til uheldige konsekvenser for de impliserte partene (Thagaard, 2018, s. 61). Som forskere, innehar vi et ansvar for å respektere deltakernes privatliv, og må dermed gjøre etiske vurderinger om hvorvidt spørsmål kan bli for personlige og være bevisste på å ivareta datamaterialets konfidensialitet (Thagaard, 2018, s. 113).

I NESH (2021) står det at den enkelte forsker alltid har ansvar for å opptre forsvarlig, i et bredt spekter av roller og sammenhenger. Som forskere skal vi opptre med aktsomhet for å sikre at hele forskningsprosessen skjer i tråd med anerkjente forskningsetiske normer, jf, Forskningsetikkloven §4. I de forskningsetiske retningslinjene understrekes det at vi som forskere, skal opptre sannferdig og behandle hverandre med respekt innad i forskerfellesskapet, noe som også er gjeldende for studenter. Vi har et kollektivt ansvar for å fremme forskningens verdier og normer også i undervisning, veiledning, formidling og

publisering (NESH, 2021). Videre skal vi også redegjøre for våre vurderinger angående innhenting av informert samtykke, anonymisering og oppbevaring av personopplysninger på private enheter, for å opptre i tråd med Forskningsetikkloven (2017).

#### **4.6.1 Vurdering av behandling av personopplysninger**

I dette prosjektet var det aktuelt for oss å innhente personopplysninger fra informantene våre, samt bruke lydopptaker under intervjuene. Før vi kunne iverksette prosessen med å få tak i informanter og iverksette datainnsamlingen, måtte vi sende inn en søknad om formell godkjenning av prosjektet (vedlegg 1) til NSD (Norsk senter for forskningsdata), som i etterkant av søknaden ble en del av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Meldeskjemaet ble sendt til vurdering 17.10.2022 og ble vurdert som godkjent 25.11.2022. Med den formelle godkjenningen av prosjektet i orden, hadde vi tilstrekkelig med tillatelse til at vi kunne ta kontakt med informanter i visshet om at prosjektets fremgangsmåte var i tråd med de forskningsetiske retningslinjene. Det var dermed opp til oss å holde oss innenfor retningslinjene.

#### **4.6.2 Informert samtykke**

Når man skal utføre et forskningsprosjekt med innhenting av personopplysninger, er det viktig å ivareta informantenes personvern. I vårt tilfelle er det viktig å motta hver enkelt av informantenes samtykke til å delta i forskningsprosjektet og gi dem tilstrekkelig informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Deltakerne skal være informert om konsekvenser av å delta i prosjektet og være forsikret om at deres anonymitet blir ivaretatt. Ifølge NESH (2021:15) skal forskere som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart. Gjennom å opprette og sende ut et informasjonsskriv i forkant av intervjuene med informantene, fikk vi informantenes samtykke til deltakelse i prosjektet. Informasjonsskrivet gir deltakerne tydelig informasjon om hva det innebærer å delta, at det er frivillig å delta og at deltakerne kan trekke seg når de ønsker fra prosjektet. Hvis deltakerne ønsker å bli med på prosjektet, signerer de en samtykkeerklæring som innebærer samtykke til å delta i intervju og at deres personopplysninger behandles frem til prosjektets slutt.

I forkant av hvert intervju, gikk vi gjennom informasjonsskrivet med informanten for å sikre oss at deltakeren hadde lest og forstått informasjonsskrivet og at de fortsatt sto ved samtykket. For å ivareta informantenes rettigheter er det viktig at datainnsamlingen og analyseprosessen er utført på en etisk forsvarlig måte gjennom hele forskningsprosessen. Informantene får ikke bli med i analyseprosessen og vet ikke hvordan vi analyserer og tolker datamaterialet vi innhenter, og det er dermed viktig at vi presenterer resultatene på en forsvarlig måte slik at informantene kan identifisere sine egne utsagn (Thagaard, 2018, s. 23). Det som kan være problematisk med å innhente informert samtykke tidlig i prosjektet, er at det er begrenset hvor mye informasjon vi kan gi i forkant av intervjuet med informantene. På forhånd vet vi ikke hvordan intervjusituasjonene vil utarte seg, ettersom det er en uforutsigbar prosess (Thagaard, 2018, s. 113). Vi følger en intervjuguide gjennom intervjuene, men strukturen i intervjuene blir aldri helt lik, ettersom vi bemerker og undersøker ulike ting hos de ulike informantene ved bruk av oppfølgingsspørsmål.

I forkant av datainnsamlingen, ønsket vi at informantene våre skulle få svare fritt på spørsmålene våre rundt friluftsliv og rammefaktorer, uten å være påvirket av detaljert informasjon om prosjektet vårt og resultatene. Vi ønsket eksempelvis ikke at informantenes atferd skulle påvirkes av informantenes svar i de foregående intervjuene vi hadde gjennomført. For vår del var det også hensiktsmessig å ikke oppgi for detaljert informasjon om prosjektet, slik at vi ikke ble låst til det som ble formulert i starten. Formuleringer og perspektiver kan endre seg i løpet av datainnsamlingen, og det kan bli aktuelt å presisere ulike aspekter ved prosjektet ettersom det utarter seg. Det ville imidlertid vært etisk uansvarlig å endre vesentlige ting ved oppgaven, som oppgavens tema og formål, uten å gi tydelig beskjed om dette til informantene.

### **4.6.3 Konfidensialitet**

For å beskytte informantenes privatliv, er det viktig at identifiserbare opplysninger om enkeltpersoner anonymiseres gjennom hele prosjektet og lagres på en forskningsetisk forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24). Det forskningsetiske prinsippet om konfidensialitet innebærer at informasjonen vi innhenter fra informantene, både personopplysninger og forskningsdata, ikke skal kunne spores tilbake til informantene. NESH (2021:21) skriver at hvis forskere og informanter blir enige om konfidensialitet, foreligger det en enighet om at

informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går ut over avtalen.

Informasjonsskrivet vårt ga informantene en oversikt over hvem som har tilgang til personopplysningene under prosjektperioden, hvordan personopplysningene behandles og oppbevares underveis i prosjektet og hva som skjer med opplysningene når forskningsprosjektet avsluttes. Samtykkeerklæringen (vedlegg 2) informantene våre har signert, gir oss rett til å behandle personopplysningene deres frem til prosjektet er avsluttet, men den innebærer at vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Enigheten innebærer også at vi bare skal bruke opplysningene om informantene til prosjektets formål, samt at deltakerne skal være anonymisert. Datamaterialet med informantenes personopplysninger vil anonymiseres i arbeidet frem til prosjektets slutt, før det slettes. Transkriberingen av lydopptaket blir også anonymisert.

NESH (2021:21) skriver at: «hvis forskningsdeltakere er lovet anonymitet, er det et løfte om at enkeltindivider ikke skal kunne identifiseres i forskning og formidling». For å ta vare på deltakernes personvern, har vi en enighet med deltakerne om at navn i oppgaven skal anonymiseres. Anonymisering innebærer å fjerne forbindelsen mellom personer og informasjon slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til individet (NESH, 2021:20). I prosjektet vårt besluttet vi å erstatte navn og kontaktopplysningene til informantene med en kode som ble lagret på en egen liste adskilt fra øvrige data. Ved å bruke fiktive navn på informantene i oppgaven, kan ikke opplysningene spores tilbake til dem. Informantenes navn vil ikke bli gjenkjent, ettersom navnet ikke vil stå i oppgaven. Alderen til deltakerne vil ikke bli presisert, men vi nevner omtrent hvor gamle deltakerne er, ettersom vi mener det er relevante opplysninger i henhold til datamaterialet.

#### **4.6.4 Oppbevaring av personopplysninger på private enheter**

Ettersom forskningsprosjektet vårt innebærer oppbevaring av informantenes personopplysninger, var vi påkrevd å sørge for at opplysningene lagres og behandles ansvarlig. I vårt forskningsprosjekt har vi benyttet private enheter for oppbevaring av personopplysninger og forskningsdata. Det besluttet vi å gjøre etter å ha gjennomgått Høgskulen på Vestlandet (HVL) sine retningslinjer for behandling av personopplysninger.



Punkt 5 i retningslinjene er en guide for å behandle forskningsdata, hvor punkt 5.b beskriver hvordan man kategoriserer forskningsdata (Høgskulen på Vestlandet, 2021b). Vi

kategoriserte våre forskningsdata som *interne*:

Denne klassen gjelder for informasjon som må ha en viss beskyttelse og kan være tilgjengelig for både eksterne og interne, men med kontrollerte tilgangsrettigheter. Denne klassen benyttes dersom informasjonen kun har relevans for eller er innrettet mot en begrenset brukergruppe ved HVL og evt. samarbeidspartnere. (HVL, 2021b)

Dette kan eksempelvis være alminnelige personopplysninger eller upubliserte forskningsdata (HVL, 2021b). At forskningsdataene våre er kategorisert som interne, innebærer at det er innenfor retningslinjene å ta i bruk kommunikasjon- og delingsverktøy som Teams og ta i bruk OneDrive for datalagring. Dette gjorde at vi kunne gjennomføre noen av intervjuene digitalt ved bruk av Teams, samt at vi kunne bruke OneDrive til å lagre dokumenter som omhandler personopplysninger, eksempelvis samtykkeerklæring og transkripsjoner av intervjuene.

Det er ulike vilkår knyttet til oppbevaring av aktive forskningsdata, ved bruk av private enheter blant studenter. Punkt 4.b i Høgskulen på Vestlandet (2021a) sine retningslinjer, sier at bruk av private enheter kun kan benyttes for studentprosjekter med lav personvernrisiko der det ikke skal innhentes særlige kategorier opplysninger. Disse opplysningene innebærer opplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse, politisk oppfatning, religion, filosofisk overbevisning, fagforeningsmedlemskap, genetiske opplysninger, biometriske opplysninger med det formål å entydig identifisere noen, helseopplysninger, om seksuelle forhold, seksuell legning, straffedommer og lovovertridelser (Personopplysningsloven, 2018, art. 9 og 10 i forordningen). Vilkårene for oppbevaring på private enheter innebærer også å iverksette tiltak for konfidensialitet og sikkerhet rundt bruk av lydopptaker.

For å kunne ivareta informantenes personvern, var vi pliktet til å sørge for sikkerhet rundt bruk av private lydopptakere. Lydopptakene skal ikke beholdes lenger enn nødvendig for transkribering etter opptak av intervjuene (HVL, 2021a). Etter å ha brukt lydopptaker som vi lånte av HVL, overførte vi filene via en kryptert minnepinne til OneDrive, som er en skybasert lagringsløsning, som HVLS lagringsguide godkjenner til bruk av oppbevaring. Der

er de beskyttet av totrinnsbekreftelse ved innlogging. Filene ble deretter slettet fra lydopptakeren og fra minnepinnen. Vi valgte å beholde lydopptakene i OneDrive frem til prosjektslutt, i tilfelle det var noen feil i transkriberingen eller at vi ønsket å høre sitater om igjen, i sin rette kontekst. Lydopptakene slettes senest ved prosjektslutt.

## **5 Resultater og diskusjon**

I dette kapittelet skal vi presentere det empiriske datamaterialet vi har samlet inn ved bruk av kvalitative intervju med et utvalg informanter. Etter å ha analysert datamaterialet og kodet funnene i datainnsamlingen, har informantenes erfaringer og opplevelser blitt kategorisert inn i fem hovedtemaer: *pedagogiske rammer*, *administrative rammer*, *ressursmessige rammer*, *elevrelaterte rammer* og *læreren som rammefaktor*. Disse hovedtemaene har også påfølgende undertemaer som vi ønsker å diskutere. For å ha en oversiktlig struktur, har vi valgt å samle resultatene og diskusjonen i samme kapittel, hvor funnene blir presentert og deretter diskutert i lys av teori.

Oppgavens formål er å få en bedre forståelse av hvilken betydning ulike rammefaktorer har for friluftslivsundervisningen. Det er interessant å se på hvordan ulike lærere forstår friluftsliv og hvordan de opplever rammefaktorene. I arbeidet med å tematisere opplevelsene til informantene, kan mye av det knyttes til Lundgrens systematisering av rammefaktorer. Svarene til informantene rundt læreren sin rolle i friluftsliv, gjorde at vi inkluderte «læreren som rammefaktor» som et tema, noe Lundgren ikke har med i sin gruppering, men som er av stor betydning i rammefaktorteorien. Grensene mellom Lundgrens grupperinger kan være utydelige og det kan derfor hende at enkelte rammefaktorer kan plasseres flere steder.

### **5.1 Pedagogiske rammer**

Funnene i datainnsamlingen som knytter seg til læreplanens innhold og arbeidsformer, samt lærerens oppfatninger og tolkninger av læreplanen, omtales i rammefaktorteorien som det pedagogiske rammesystemet. Flere av funnene våre innenfor dette temaet omhandler skolens oppgave gitt i lov og forskrift. De viktigste funnene vi fant som omhandlet pedagogiske rammer, handler om hvordan informantene oppfatter friluftslivsbegrepet og læreplanen.

### 5.1.1 Hva friluftsliv skal innebære

Når Kurt blir spurt om hva friluftsliv er, kobler han det raskt opp mot friluftsliv valgfag. I bredere forstand sier han imidlertid:

*Jeg tenker jo også at friluftsliv er en del av leirskoletilbudet, det er og en del av når vi for eksempel går på fjellet en dag alle sammen. Eller har et arrangement rundt et vann. Så jeg tenker det er et ganske stort tema. (Kurt)*

Kurt sier at friluftsliv er et stort emne som kan innebære mye. Med dette sitatet og sitatene videre i intervjuet, omtaler han friluftsliv i stor grad som lengre turer og overnattinger. Han sier blant annet:

*Den første tanken min går ut på at de har med telt og full oppakning, så da blir det jo friluftsliv valgfag som ivaretar den siden av faget, men det er ikke optimalt med tanke på at det bare er en andel av klassen som har det. (...) Det blir å være litt kreativ i nærområdet. (Kurt)*

Kurt knytter de store friluftslivsturene til elevene som har friluftsliv valgfag, men forteller også om at de har undervisningsopplegg med friluftsliv i nærområdet i kroppsøving, hvor alle elevene har muligheten til å være med. Når han refererer til at elevene vil ta med eget utstyr til friluftsliv sier han følgende: «Da tenker jeg for eksempel på tomannstelt, sovepose, liggeunderlag og bekledning», og beskriver utstyr som trengs på overnattingsturer. Også David har en forståelse av friluftsliv som innebærer dagsturer. Når han snakker om friluftsliv, refererer han i stor grad til et par dager i året når klassene er på tur: «Så har vi gått en dagstur med elevene, ofte oppover til fjells. Og så har jeg gått bak og pushet de elevene som sliter med å gå oppover». Når han snakker om elevene i friluftslivsituasjoner, trekker han frem forskjellene i den fysiske formen blant elevene og at flere av dem har dårlige forutsetninger: «det er elever som kun går på asfalt, går minst mulig og sitter mest mulig i ro og er dårlig trent». David har imidlertid gjennomført flere opplegg som ikke innebærer lange turer med utfordrende terreng. Han beskriver blant annet turer langs fjorden med vannsportaktiviteter som en del av friluftsliv og nevner også orientering i marken.

Øyunn omtaler friluftsliv som det man driver med i form av aktivitet utendørs og legger til at begrepet kan romme veldig mange forskjellige aktiviteter og ferdsel i naturen. Hun beskriver lengre turer med sekk, overnatting, å være i nærheten av havet og opphold i utmark som det hun forbinder med friluftsliv. Jakob trekker frem friluftsliv som en stor del av læreplanen, og beskriver eksempler på friluftaktiviteter han liker å utføre selv og aktiviteter som han gjør i kroppsøvingsfaget med elevene. Jakob nevner blant annet bading, orientering, fjellturer, klatring, sykling og kajakk som noe som inngår i friluftsliv for han, men samtidig tenker han at: *«å spasere en 20-minutters tur bort til friidrettsbanen i sterk sidevind og ha friidrett, regner jeg litt som friluftsliv. Litt».*

Haslestad (2002, s. 258) skriver at det omtrent ikke eksisterer noen gode definisjoner eller avgrensinger på hva friluftsliv er, i noen av læreplanene fra N39 til L97. Stortingsmelding 18 definerer friluftsliv som «opphold og fysisk aktivitet i friluft i fri-tiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 10). Denne definisjonen tas i bruk for å kunne jobbe målrettet innenfor området, samt at den sikrer at kjerneverdiene innenfor friluftsliv blir ivaretatt i arbeidet med å legge til rette og stimulere til livslang bevegelsesglede for elever, blant annet gjennom friluftslivsundervisning. (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 10). Disse definisjonene baserer seg på at det er mennesket som står i sentrum og at selve naturen får en passiv rolle. Sæle og Hallås (2020) skriver at friluftsliv legitimeres mest ut fra et folkehelseperspektiv og mindre ut ifra naturen og miljøet og dets egenverdi. Med bakgrunn i friluftslivets rolle for barn og unges oppvekst, mener de at det må kunne ha være rom for et mer økosentrisk perspektiv, hvor økosystemenes behov er i sentrum, ikke menneskets behov (Sæle & Hallås, 2020, s. 109). Dette kan knyttes til funnene Abelsen et al. (2018, s. 41) har gjort som påpeker at naturgleden og opplevelsedimensjonen er lite synlig i kompetansemålene i LK06.

Wattchow og Brown (2011) skriver at lærere opplever det som vanskelig å finne en felles forståelse om hva begrepet friluftsliv innebærer. Erik Backman (2011) påpekte at lærere var forvirret over hva som ble regnet som friluftsliv; om begrepet kunne romme å oppholde seg i en lokal park, hvor passerende trafikk forstyrrer opplevelsen av naturen eller om man måtte være et sted som er delvis uberørt av sivilisasjonen, fjernt fra bymiljøet. Hans Gelter (1999, s. 82) mente at friluftsliv handler mer om å lære om seg selv og finne tilbake til våre

grunnleggende biologiske måter å forholde oss til naturen på, hvor mennesket må tilpasse seg naturens behov. Som forskningsnettverket *Forum for friluftsliv i høyere utdanning* definerer friluftsliv, legges det vekt på at friluftsliv omfatter naturen som utgangspunkt for rekreasjon, pedagogisk virksomhet, turisme, helsefremmende arbeid og bærekraftig utvikling (Lundhaug & Østrem, 2016, s. 11). Den vide definisjonen av friluftsliv som tas i bruk fokuserer på bærekraft og helseaspektet. Den presiserer også det fysiske miljøet som er inkludert i friluftsliv.

Informantene har til en viss grad ulike oppfattelser av hva friluftsliv innebærer. Når informantene snakker om hva friluftsliv innebærer for dem, har både Kurt og David en forståelse for at friluftsliv er et stort tema og rommer flere ulike aktiviteter. Det virker samtidig som om de i hovedsak tenker på nøye planlagte og tidkrevende aktiviteter, når de snakker om friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Flere av disse aktivitetene eller turene strekker seg dessuten over lengre tid enn en vanlig kroppsøvingstime og inngår ofte som en del av fagdager eller tverrfaglige opplegg. Enkelte av Kurts utsagn indikerer at han tenker på lengre turer, ofte med overnatting, når det er snakk om utstyr til friluftsliv: «*Da tenker jeg for eksempel på tomannstelt, sovepose, liggeunderlag og bekleddning*». Han skiller også mellom friluftsliv som valgfag og friluftsliv i kroppsøvingsfaget, hvor han peker på at elevene som har valgfaget drar på turer med overnatting, mens friluftsliv i kroppsøving ofte er forbeholdt turer i nærområdet. Ut ifra svarene Kurt og David gir om rammefaktorer i friluftsliv, tenker de mer avansert på friluftsliv og gjør det muligens vanskeligere enn det trenger å være.

Øyunn og Jakob oppleves som optimistiske med tanke på å gjennomføre friluftslivsaktiviteter, og begge synes det er spennende å variere aktivitetene innenfor emnet og bruke tid på å få til spennende undervisningsopplegg. Dette kan henge sammen med interessen deres for friluftsliv på fritiden, som gjør at de har et mer positivt syn på fenomenet. I forbindelse med Lundhaug og Østrem (2016, s. 11) sin presisering av hvilke landskap som inngår som en del av friluftsliv, er spesielt Jakob sine beskrivelser av friluftsliv veldig i tråd med definisjonen deres. Hans forståelse av friluftsliv fremhever det å være i aktivitet ute i naturlige omgivelser, i flere forskjellige typer landskap og han føler ikke friluftslivsbegrepet blir begrenset av å være lokalisert i en by.

Hva informantene mener friluftsliv i kroppsøving skal innebære, kan være sammensatt av tradisjoner på informantenes skoler, deres egne interesser innenfor friluftsliv og hva som står i læreplanverket. Som Haslestad (2002) skriver, er det få definisjoner av hva friluftsliv er i tidligere læreplaner. Dette gjør at informantene har ulike tolkninger av læreplanen og av hva begrepet innebærer, som Backman (2011) og Wattchow og Brown (2011) også nevner. Samtidig ser vi at noen av informantene har ulike formål med friluftsliv i kroppsøvingfaget, spesielt David. Det virker som opplevelsesdimensjonen innenfor friluftsliv er noe fraværende for ham, mens fysisk helse og trening får større plass. Når David sier: «*Og så har jeg gått bak og pushet de elevene som sliter med å gå oppover*», kan tale for at han har et større treningsfokus enn de andre informantene, noe som også blir understreket ved at han beskriver sin egen interesse for friluftsliv som: «*relativt høy, sånn treningsmessig*». Han har også mye fokus på elevene sin fysiske form og det kan virke som at han ser på det som en begrensning for å gjennomføre friluftslivsundervisning. Dette kan knyttes til funnene Abelsen et al. (2018, s. 41) har gjort som påpeker at naturgleden og opplevelsesdimensjonen er lite synlig i kompetansemålene i LK06.

Når informantene snakker rundt tematikken om hva friluftsliv er og hva det skal innebære, holder alle seg innenfor definisjonen gitt av Klima- og miljødepartementet (2016, s. 10). Alle informantene er imidlertid usikre på hva som inngår i begrepet. Under intervjuene spør informantene stadig om ulike elementer inngår i friluftsliv, som for eksempel når David nevner at de har hatt orientering: «*Det teller vel som friluftsliv vil jeg tro?*» eller «*å være i båt og fiske, det teller vel som friluftsliv det også?*». Dette kan være av betydning når lærerne skal planlegge og gjennomføre friluftslivsundervisning, ettersom de ikke er helt sikre på hva det innebærer. For enkelte av lærerne som har en vid definisjon av begrepet, eksempelvis Øyunn og Jakob, påvirker det hvor mye friluftslivsundervisning de har. For David og Kurt, som har et mer snevert syn på hva som inngår i friluftsliv, kan det begrense mengden friluftslivsundervisning på de respektive lærerne sine skoler.

Informantene har også et veldig antroposentrisk syn på friluftsliv, hvor aktiviteter og mennesket er i fokus. Sæle og Hallås (2020, s. 109) mener det må være rom for et mer økosentrisk perspektiv, hvor økosystemenes behov er i sentrum (Sæle & Hallås, 2020, s.

109). Begreper som sporløs ferdsel og bærekraft er begreper som forekommer i intervjuene, men som ikke står sentralt hos noen av informantene.

### 5.1.2 Læreplanen - realistisk og gjennomførbar?

Vi spurte informantene om de har arbeidet med tidligere læreplaner, og informantene har variert erfaring innenfor dette. Kurt, som er den eldste av informantene, har jobbet med læreplanverket fra 97, også omtalt som reform 97, samt LK06 og LK20. David og Øyunn har begge arbeidet med LK06 og LK20, mens Jakob er forholdsvis nyutdannet og har derav kun vært lærer under LK20.

På oppfølgingsspørsmål om hvordan informantene vil sammenligne friluftslivs betydning i LK20 kontra tidligere læreplaner, er det sprik i svarene fra deltakerne. Etersom Jakob ikke har arbeidet med tidligere læreplaner i praksis, hadde han ikke noe grunnlag for å kunne svare på dette spørsmålet, og han ble derfor ikke spurt om det. David svarer avvisende på spørsmålet med å svare at han ikke husker noe særlig av den gamle læreplanen, før han heller presenterer en digresjon om noe vi spurte om i et tidligere spørsmål. Etterhvert kommer han tilbake til spørsmålet om læreplan: «*Læreplanen fremmer mer bevegelsesglede og den er litt mer tydelig når den oppfordrer til at elevene skal trene mer selv*». Videre sier David: «*Og jeg husker at vi skulle måle mer hvor fort de løp og hvor høyt de hoppet i den gamle læreplanen. Det var kanskje lettere å vurdere elevene i den forrige læreplanen*». Han oppsummerer imidlertid med at han ikke tror det er så veldig store forskjeller og at det ikke er radikale forandringer. Øyunn reflekterer litt rundt hvilke endringer som har funnet sted etter at det nye læreplanverket ble innført:

*Altså, det som er størst endring på, er dette med utesvømming. Det er der vi har måttet ta noen grep på etter den oppdaterte versjonen i 2020, at det skal inn i planen. Vi har hatt svømming inne i basseng tidligere, og gjennomført livredning og sånn inne, men nå har vi også ute. (...) De andre tingene som har inngått i friluftsliv har vi gjort i mange år. (Øyunn)*

Foruten et nytt kompetansemål om utesvømming, har ikke Øyunn noen andre bemerkelser rundt friluftslivs betydning i LK20 kontra LK06. Senere i intervjuet understreker hun at friluftslivsaktiviteter har blitt gjort i mange år og at hun er fornøyd med hvordan skolen gjennomfører det: «*Vi har jo en del som er innarbeidet, som er fast og noe de ulike trinnene*

*skal gjennomføre. Så jeg synes jo vi løser ting på en god måte». Kurt sammenligner læreplanene på et mer helhetlig nivå og beskriver kompetansemålene i LK20 som mer konkret på hva som skal gjøres i friluftsliv: «Ja, min opplevelse er vel at kompetansemålene i LK20 er mer konkret da, på hva som er ønsket skal gjøres i friluftsliv».*

På spørsmålet om kompetansemålene om friluftsliv i læreplanen er realistiske og gjennomførbare, oppfatter vi det som om de snakker ut fra sin egen forståelse og tolkning av læreplanen som gir dem noen like svar, men med ulik begrunnelse. Kurt uttrykker at kompetansemålene er utfordrende å gjennomføre, og begrunner det med:

*For jeg opplever at slik som timeplanen er satt opp, så er man avhengig av at du har en ledelse som prioriterer dette med friluftsliv. I forhold til krav om avspasering og en del slike tekniske ting. Og det tror jeg kan være mye av svaret på hvorfor mange skoler tar litt lett på den delen av kroppsøvingsfaget slik friluftslivet er. Det er min tanke. Og så er jo skolen slik at det er sikkert lettere å gjennomføre en aktivitet som svømming hvis du har basseng på egen skole enn hvis du må sørge for at du har transport til og fra. (Kurt)*

Kurt mener det er utfordrende å realisere alle kompetansemålene og vektlegger en begrenset timeplan og ledelsens prioritet som årsakene til dette. Når han snakker om krav til avspasering, refererer han til kompetansemålet om å dra på tur med overnatting, noe som er gjennomgående for hvordan han snakker om friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Kurt trekker frem kompetansemålet om å dra på overnatting til ulike årstider: «Så jeg opplever vel at min skole har en stemoderlig behandling av friluftslivsbegrepet med tanke på overnatting, til ulike årstider». Han mener det bør jobbes med at ledelsen aktivt deltar i planleggingen av overnattingsturer om hvem som skal være med. Kurt er bekymret for at friluftslivet ikke blir praktisert på måten forfatterne av læreplanen har tenkt, hvis han er alene om å planlegge og gjennomføre undervisningen. David deler noen av synspunktene til Kurt om at ikke alle kompetansemålene er realistiske å gjennomføre og svarer:

*Er det ikke å gjennomføre turer til ulike årstider? Man kan jo gå turer på en time så det kommer litt an på hvordan man definerer det. (...) Men målene er vel stort sett realistiske, men det er ikke realistisk å dra på lange turer hele året. Høst og vinter, det er ikke helt*



*realistisk i forhold til utgifter. Skoler kan ikke bruke hundre tusen på busskjøring og elevene har ikke gode nok klær, noen få av dem. (David)*

På samme måte som Kurt, knytter David friluftsliv i kroppsøving til lange turer, gjerne med overnatting, men påpeker at det ikke er realistisk med lange turer hele året. David opplever at de resterende kompetansemålene er realistiske. Øyunn mener det er en grei vekting av friluftsliv i læreplanen og at friluftsliv er representert på en god måte. Om læreplanmålene er realistiske og gjennomførbare svarer hun:

*Jeg synes de er realistiske og gjennomførbare, men det er jo klart at hvis jeg hadde vært den eneste med interesse for friluftsliv på skolen, så kunne det ha blitt krevende, det er avhengig av å ha flere som kan være med på å dra det lasset i lag. (Øyunn)*

En årsak til at hun mener kompetansemålene er både realistiske og gjennomførbare, er at det er flere med samme interesse og kompetanse på skolen som arbeider sammen om undervisningen. De har en del undervisningsopplegg som er godt innarbeidet på skolen. De faste oppleggene, som de ulike trinnene skal gjennomføre, mener hun fungerer godt. Jakob gjennomfører også lignende faste opplegg og opplever heller ikke at de har noen problemer med at elevene når kompetansemålene. Han nevner også kompetansemålet «gjennomføre friluftslivsaktiviteter til ulike årstider, også med overnatting ute, og reflektere over hva naturopplevelser kan bety for seg selv og andre». Han påpeker at det kan være vanskelig å få til: «*ja, det er ikke nødvendigvis urealistisk, men det krever at veldig mye ligger til rette for det*».

Tidligere forskning har tatt for seg friluftslivs posisjon i læreplanverket. Som Leirhaug og Arnesen (2016, s. 146) konkluderer med i sin studie har friluftsliv en sterk og tydelig posisjon i LK06, og det er ikke noe som tilsier at denne posisjonen er svekket i LK20. Til tross for den sterke posisjonen i læreplanen, er omfanget av friluftsliv i kroppsøving så lavt på ungdomsskolen at man ikke kan forvente at elevene skal nå kompetansemålene (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 146). Williams og Wainwright (2020) skriver at «adventurous activities» burde implementeres som et av de viktigste aspektene i læreplaner, ettersom det gir en meningsfull opplevelse for elevene og er med på å bidra til livslang bevegelsesglede.

Goodlad kommenterer hvordan det formelle læreplandokumentet oppfattes forskjellig avhengig av verdisyn, erfaringer og hvilke vurderinger man gjør rundt gjennomføring av undervisning (Goodlad et al., 1979, s. 62). Lærere og andre personer tilknyttet læreplanen, har ulike oppfattelser av kompetansemålene og dette kan skape variasjon i hva som blir undervist på skolen, til tross for at de er formet ut i fra det samme kompetansemålet i læreplanen. De ulike oppfattelsene samsvarer ikke nødvendigvis med intensjonene læreplanforfatterne og vedtaksbeslutterne hadde når de formulerte målene (Andreassen, 2016, s. 16-17). Goodlads operasjonaliserte læreplan innebærer hva som faktisk skjer i undervisningen og er resultatet av hvordan lærere oppfatter den formelle læreplanen. Dette nivået i læreplanteorien beskriver hva som skjer fra dag til dag, hvor man aldri vet med sikkerhet hvordan undervisningen kommer til å utspille seg (Goodlad et al., 1979, s. 63).

LK06 var en læreplan hvor lærerne hadde stor grad av autonomi og ble gitt frihet til å velge hvordan målene skulle nås. Stenhouse (1975) peker på at læreplanen skal forholde seg til sin målgruppe på en måte som gjør det forståelig i forhold til praktisk skolevirkelighet og at læreplanen ikke skal være for komplisert enn at den er gjennomførbar i praksis.

LK20 legger også opp til dette, med mye ansvar lagt på skuldrene til lærerne for at elevene skal oppleve læring og mestring. Dette ansvaret innebærer hvordan lærerne tolker og anvender kompetansemålene i undervisningen (Mausethagen & Mølsted, 2014). Som Utdanningsdirektoratet (2020) skriver er det sentralt at læreren tenker på hva som er målet med undervisningen og tilpasser arbeidsmåtene ut fra det. Hvis lærerne bruker fremgangsmåter som gjør at elevene når læreplanmålene på en forsvarlig måte, har det ikke så mye å si hvilken metode man bruker for å nå målene.

Om *fagets relevans og sentrale verdier* står det at kroppsøvingsfaget er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel sammen med andre, fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for andre (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Abelsen et al. (2018, s. 41) skriver at det var en forventning om målbare kompetansemål i LK06. I fagfornyelsen ble det gjort større endringer og det ble mer fokus på dybdelæring. I Kunnskapsløftet 2020 skulle læreplanene bli mindre detaljerte enn tidligere og på den måten gi rom for valg av innhold, arbeidsmåter og organisering på lokalt nivå

(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 43). I en melding til Stortinget, skriver de at det skal komme klart frem i hvert enkelt kompetansemål og kompetansemålene samlet sett hva elevene skal kunne mestre. Færre og tydeligere kompetansemål, ble sett på som en nødvendighet for å gjøre læreplanen mindre omfattende og løfte frem fagets kjerneelementer (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Kjerneelementene er nytt i læreplanen i kroppsøving og beskrives som «det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen» og «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et av dem, *uteaktiviteter og naturferdsel*, er i stor grad tilknyttet friluftslivsundervisning, og under kjerneelementet står det blant annet at elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider (Kunnskapsdepartementet, 2019).

David opplever at kompetansemålene i den forrige læreplanen var mer målbare enn den forrige, og påpeker at det muligens var lettere å vurdere elevene. Dette skriver også Abelsen et al., (2018, s. 41) om LK06, hvor det var en forventning om målbare kompetansemål. Han sier samtidig at læreplanen «*fremmer mer bevegelsesglede og den er litt mer tydelig når den oppfordrer til at elevene skal trene mer selv*». Her gjenspeiles også treningsperspektivet som David har når det kommer til kroppsøving, ettersom det er noe av det han poengterer rundt endringene i læreplanen. Han nevner imidlertid også bevegelsesglede når han snakker om endringer i kompetansemålene, som indikerer at David også har opplevelsesdimensjonen i friluftsliv i tankene. Williams og Wainwright (2020) påpeker at «*adventurous activities*» er med på å gi meningsfull opplevelse for elevene og er med på å bidra til livslang bevegelsesglede. De understreker dermed viktigheten av dette i utendørsaktiviteter, slik som David også gjør.

Kurt har også tanker rundt hvor tydelig LK20 er. Han sier at han opplever kompetansemålene som mer konkrete enn tidligere, men på oppfølgingsspørsmål om han har noen eksempler på dette, kommer han ikke på noen. I en melding til Stortinget skriver Kunnskapsdepartementet (2016, s. 43) at: «*En ambisjon med fagfornyelsen er at det skal komme klart frem i hvert enkelt kompetansemål og kompetansemålene samlet sett hva elevene skal kunne mestre*». Målet med det nye læreplanverket var blant annet å tydeliggjøre hva elevene skal kunne mestre med utgangspunkt i kompetansemålene. Her kan det være Kurt er enig i at

kompetansemålene samlet sett skal være tydeligere på hva elevene må kunne for å mestre dem og at han opplever det som enklere å legge opp friluftslivsundervisning ut ifra de nye kompetansemålene.

Tatt i betraktning at det finnes flere ulike måter å legge opp undervisningen og implementere friluftsliv i kroppsøving, må man ta høyde for at lærere kan tolke selve begrepet friluftsliv ulikt, som vi har sett fra informantene i forrige underkapittel. Kompetansemålene i kroppsøving som omhandler friluftsliv blir oppfattet som realistiske og gjennomførbare i stor grad av samtlige informanter. Leirhaug og Arnesen (2016) forteller om lærere som synes forholdene i læreplanen stiller krav det ikke er organisatoriske rammer eller tid nok til å innfri, noe vi oppfatter av noen av våre informanter også. Noen av informantene påpeker at alt i læreplanen ikke er like gjennomførbart, og knytter det opp mot andre rammefaktorer som begrenser muligheten for at elevene når kompetansemålene. Uten gode kollegaer med interesse, mener Øyunn at det kunne ha blitt krevende å få gjennomført undervisning i friluftsliv i samsvar med kompetansemålene. Hun poengterer at flere av kompetansemålene er urealistiske å gjennomføre alene med ansvar for en stor elevgruppe. Det kan være flere årsaker til det, men hun trekker særlig frem at det er krevende med tanke på forberedelsene og planleggingen som må skje i forkant. Øyunn trekker også frem at det krever noen risikovurderinger å ta med en stor elevgruppe på tur, spesielt med elever som ikke får med seg beskjeder. Kurt opplever tiden som utfordrende for gjennomføringen av kompetansemålene om friluftsliv. Han er avhengig av at ledelsen prioriterer faget, i henhold til timeplanen og egen avspasering. Så lenge undervisningsoppleggene i friluftsliv går utover den oppsatte tidsplanen, virker det som om Kurt synes det er vanskelig å få gjennomført.

Både Kurt, David og Jakob nevner kompetansemålet som omhandler overnatting ute: «gjennomføre friluftsliv til ulike årstider, òg med overnatting ute, og reflektere over kva naturopplevingar kan ha å seie for ein sjølv og andre», og reflekterer rundt hvordan det lar seg gjennomføre. Dette kompetansemålet skiller seg ikke mye fra kompetansemålet fra LK06 «gjennomføre turer til ulike årstider, også med overnatting ute» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kurt og David reflekterer imidlertid ikke rundt alle de andre kompetansemålene vedrørende friluftsliv, noe som får oss til å tenke over hvor tett opp mot læreplanen de arbeider. Dette kan ha en sammenheng med hvordan de definerer friluftsliv og hva de ser på

som friluftslivsundervisning. Dermed kan det også bety at friluftslivsundervisningen blir begrenset av hvordan de oppfatter og operasjonaliserer læreplanen, samt deres tolkning av friluftslivsbegrepet.

Ingen av informantene nevner kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel* i Kunnskapsdepartementet (2019), når vi spør dem om hvordan de opplever friluftslivs betydning i læreplanen kontra tidligere læreplaner, til tross for at dette er en ny bestanddel i LK20. I læreplanverket står det at «kjerneelementene er det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette gjør også at vi stiller spørsmål om hvor tett informantene arbeider med læreplanen, men også hvor mye fokus kjerneelementene får av lærere ettersom dette omtales som «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Beskrivelsene av kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel* kan imidlertid kobles opp mot et av kompetansemålene om at elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider, og er sådan innlemmet i kompetansemålene.

Øyunn, David og Jakob opplever kompetansemålene som hensiktsmessige og gjennomførbare, men har ulike tolkninger av hvordan de skal gjennomføres. Ved å se nærmere på et vilkårlig kompetansemål i læreplanen for kroppsøving på 10. trinn som omtaler friluftsliv: «*Utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter.*», kan vi se hvor åpent det er for fortolkninger. For at elevene skal kunne vurderes etter dette kompetansemålet i friluftsliv, må de kunne utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom friluftsliv, men kompetansemålet er i svært liten grad begrenset av rammer og sier lite om hvordan man når målet. Med andre ord står man ganske fritt som lærer til å både planlegge undervisning og vurdere elevene ut ifra dette kompetansemålet.

Goodlad (1979, s. 62) kommenterte dette i sin læreplanteori om den oppfattede læreplan, og ut ifra informantenes forskjellige erfaringer og synspunkt rundt hva friluftsliv innebærer, er det naturlig at lærerne ikke har en felles tolkning om hvorvidt kompetansemålene er gjennomførbare. Hvis kompetansemålene ikke er konkrete nok til at lærere har en felles tolkning, kan det være vanskelig å forvente at lærere skal vite hvordan man praktiserer

friluftsliv i undervisningen. At informantene oppfatter læreplanen forskjellige, kan være en fordel for dyktige lærere med interesse for faget. På den andre siden kan det være negativt for friluftslivsundervisningen hvis læreren tolker og operasjonaliserer kompetansemålene på enklest mulig måte, kun for at elevene skal nå måloppnåelse i faget. At læreplanen er åpen for tolkning kan også gjøre det mer komplisert, ettersom flere lærere verdsetter mer konkrete føringer. Informantenes oppfattelser, samsvarer ikke nødvendigvis med læreplanforfatterens og vedtaksbeslutningenes intensjoner med læreplanen (Andreassen, 2016, s. 16-17). Da kan det være viktig for informantene å være godt kjent med *fagets relevans og sentrale verdier*, som kan gi et innblikk i hva som er intensjonene ved kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Samtidig muliggjør læreplanen for at lærere kan praktisere og tilpasse friluftslivsundervisningen ut ifra hvilke rammefaktorer som er gjeldende på skolen og hvilken elevgruppe man har ansvar for, som er i tråd med hva Utdanningsdirektoratet (2020) sier om å tilpasse undervisningen. Det kan dermed være en svært avgjørende faktor for elevene at lærerne står fritt til å tilpasse undervisningen i henhold til kompetansemålene. Som Stenhouse (1975) sier, skal læreplanen forholde seg til sin målgruppe på en måte som gjør det forståelig i forhold til praktisk skolevirkelighet. For mange vil kompetansemål som kan gjennomføres på ulike måter være nyttige i forhold til elevgruppen man har. I tråd med hva Mausethagen og Mølstad (2014) viser til, er informantene våre fornøyde med å ha stor grad av autonomi i valg av fremgangsmåte, men er i større grad åpne for å bli styrt på innhold i kompetansemålene. Hvilke fremgangsmåter informantene bruker for at elevene når læreplanmålene, spiller ikke så stor rolle, så lenge det skjer på en forsvarlig måte (Utdanningsdirektoratet, 2020).

## **5.2 Administrative rammer**

Informantenes erfaringer rundt hvordan skolen styres og struktureres, er knyttet til det administrative rammesystemet. Dette temaet innebærer i stor grad rammer som ofte er utenfor lærerens kontroll, eksempelvis timeplanen, arbeidstid og skoleledelsen. Fagseksjoner, arbeid i team og lærersamarbeid er andre relevante punkter som går under de administrative rammene. Vi har spurt informantene om deres erfaringer rundt dette og har trukket ut det vi anser som det viktigste fra intervjuene om administrative rammer. Noe av det som opptar deltakerne mest i tilknytning til gjennomføring av friluftslivsundervisning, omhandler hvor

mye tid de har til rådighet, hvordan samarbeidet med kollegaer fungerer og hvordan skoleledelsen tilrettelegger for det.

### 5.2.1 Tid til rådighet

Tid er en rammefaktor som kan ha betydning for hvordan lærere kan prioritere friluftsliv. På spørsmål om hvor mye tid de ulike lærerne har til rådighet i kroppsøvingsfaget, var det gjennomgående hos alle at den effektive tidsbruken var lavere enn timeplanen tilsier. Kurt er den eneste av informantene som har to 60-minutters økter i uken. Han sier imidlertid at den effektive tidsbruken er mindre, ettersom elevene skifter i garderoben før og etter timen.

*Men jeg synes jo egentlig at man må være veldig på med oppvarmingsøvelser, hovedaktivitet og så sette av tid til å oppsummere timen, og tiden går veldig fort sett fra mitt synspunkt. Så er det jo et fag som krever en god struktur siden elevene ikke har en pult eller stol å forholde seg til. Og det merker jeg at hvis du er konsekvent i måten du legger opp timen din på, så vet elevene dine hvor de skal stå når du kommer. (Kurt)*

Med begrenset tid til rådighet, trekker han frem rutiner og struktur som en forutsetning for å få mest mulig ut av timen. Han forteller imidlertid at han har gjennomført 50-leken i en skog i nærheten av skolen som en del av orientering og friluftsliv. David, Øyunn og Jakob har på sin side en dobbelttime hver økt, altså 120 minutter. David estimerer at det tar 10-15 minutter å gå ned til flerbrukshallen hvor de har kroppsøving og Øyunn mener at hun har omtrent 100 effektive minutter til rådighet. Jakob trekker frem at han har et friminutt mellom timene og at lunsjen etterpå gir rom for økt tidsbruk. I tillegg har han ofte andre timer med samme klasse før og etter timen, som gir ytterligere tid dersom det skulle være nødvendig. Han opplever ikke noe problem med å gjennomføre friluftsliv på den oppsatte tiden, men legger til at det krever rammer og informasjon:

*Jeg har ikke et problem med å rekke en time med orientering ved (nærliggende friluftslivsområde). Men da setter vi litt rammer på at de må gå fort, men det går greit. Så kan vi si at de skal møte der ti over ni slik at de som vet de bruker litt lengre tid kan gå litt før. (Jakob)*

For å kunne få mer tid til friluftsliv, gir flere av informantene uttrykk for at de har mulighet til å bytte timer med lærere internt. Hvor utbredt denne praksisen er, sier imidlertid ingen av informantene noe om. Alle informantene forteller om at de har fagdager eller utflukter hvor friluftsliv er sentralt. Jakob kommenterer: «*Slike dager blir ofte bakt under en sosial kontekst*». Han sier derfor at det er viktig at elevene blir informert om at slike turer er gjeldende for kroppsøvingsfaget. Kurt presiserer at temadager er kroppsøvingsett og forteller om at de tidligere hadde en periode med temadager, noe han var positiv til:

*Vi hadde temadager. Matte en dag og kroppsøving en annen dag og så videre. Og det gjorde at det var enklere å få til. Kroppsøvingsfaget blir jo veldig ofte timeplanstyrt ved at du har ledig en time her og der, og om du skal gjøre aktiviteter ute kan tiden fort løpe fra deg. Så da kunne vi ha fine fjelltureturer og aktiviteter ute en hel dag for det var det temaet klassen skulle ha.*  
(Kurt)

Ved å ha temadager får lærerne den tiden de trenger til å gjennomføre mer tidkrevende opplegg i bestemte fag. Kurt sier at han kan legge timeplanen til side og planlegge opplegg som ellers ikke hadde vært mulig, noe som kan komme til gode for elevene. David sier at «*friluftslivsdelen er det ikke tradisjon for å bruke mye tid og energi på*». De har hatt noen økter orientering og et par dagsturer. Ofte går de i fjellet, men i de senere årene har de heller prioritert å gå flatere terreng, langs fjorden. Øyunn og Jakob har også en del dagsutflukter. De trekker det frem som en fordel at de har faste opplegg knyttet til friluftsliv gjennom hele ungdomsskolen. Jakob nevner noen av dem:

*For eksempel i 9. klasse har vi padleturen. Og så har vi turen over (navnet på fjell). Det er liksom fast for 9. klasse. I 8. klasse har vi en leirskole. Der bruker vi mye tid til bading og der padler vi kano, har leker og griller. Så noen av de store tingene ligger fast. Og i 10. klasse har vi den turen (Norgesferie med hele trinnet, med surfing, klatring og fjelltureturer). Ja, og så har vi jo skidag og vinteraktivitetsdag i mars hvert år som alltid ligger fast.* (Jakob)

De faste oppleggene på skolen til Jakob, er i regi av både lærere og skoleledelsen. Det gjør at oppleggene krever mindre planlegging fra år til år, samtidig som de kan utvikle opplegg som allerede fungerer bra. Et eksempel er på padleturen i 9. klasse som de har gjennomført i 10 år. For å få inn mer faglighet i turen tar de nå vannprøver og samler inn ulike tresorter som de



bruker i senere undervisning. Øyunn, som også har lignende faste opplegg på sin skole, synes det fungerer bra og mener de løser ting på en god måte for å nå kompetansemålene. I tillegg trekker hun frem danningen og relasjonsbyggingen elevene får på slike turer og sier det er opplevelser de husker.

Kurt og Jakob etterspør bedre samarbeid på tvers av skoler som en mulighet for å videreutvikle friluftsliv i skolen. Kurt undrer seg over hvordan andre skoler gjennomfører eksempelvis overnattingsturer, ettersom han opplever dem som utfordrende. Utfordringene han opplever, er knyttet til hvorvidt timeplanen gir rom for turer, om det er nok lærere på turene og retningslinjer for avspasering. Jakob mener det kunne vært hensiktsmessig å ha fagdager eller erfaringsfelleskap på tvers av skoler hvor de kan utveksle kunnskap om hvordan de gjennomfører friluftslivsundervisning.

Flere studier viser at tiden til rådighet er en viktig rammefaktor når det kommer til prioritering av friluftsliv (Moen et al., 2015; Leirhaug & Arnesen 2016; Berge, 2021; Engelsen, 2014). Imsen (2020, s. 185) skriver at timeplanen er den viktigste rammefaktoren innen de administrative rammene. Lærerne må kjempe med timeplanen og den kan ikke endres uten at det skaper komplikasjoner for andre. Timeplanen vil i stor grad være utenfor lærerens kontroll. Leirhaug og Arnesen (2016, s. 129) fant i sin studie at over 63% av lærerne på ungdomstrinnet brukte så lite som 0-4 timer på friluftsliv på et år. De konkluderer med at kompetansemålene i friluftsliv stiller krav som lærerne mener det ikke er tid nok til å innfri (Leirhaug & Arnesen 2016, s. 146). Lengre opplegg i form av fagdager og dagsturer som strekker seg utover den gitte tiden i timeplanen, blir for noen en stor del av den totale friluftslivsundervisningen. Engelsen (2014, s. 91) påpeker imidlertid at ingen av hans informanter hadde fokus på kompetansemål på slike dager.

Moen et al. (2018, s. 81) konkluderer med at kroppsøvlingslærere og skoleledere på ulike nivå, sammen med lærerutdanningsinstitusjoner, må utfordre de tradisjonelle mønstrene rapporten deres avdekket, for å bidra til en fremtidig fagutvikling i tråd med læreplanens ambisjoner. Abelsen og Leirhaug (2017, s. 29) mener at skolen og lærere har behov for mer langsiktige utviklingsprosjekter i friluftsliv, knyttet til didaktisk praksis, naturopplevelser,

elevers læring og kroppsliggjøring av kunnskap i friluftsliv. Leirhaug og Arnesen (2016, s. 147) skriver at det er et akutt behov for å løfte frem hvordan enkelte skoler får til friluftsliv.

Av våre informanter er Kurt den eneste som har to enkelttimer med kroppsøving i uken. Skoler har forskjellige timeplaner og hvordan kabalen legges opp, kan være med å påvirke om det skal være enkelt eller dobbelttime. Imsen (2020, s. 185) trekker frem timeplanen som den viktigste administrative rammen, som i stor grad er utenfor lærerens kontroll, og som de må kjempe med. Kurt forteller at den effektive tiden er mindre enn én time, likevel har han gjennomført forskjellige friluftslivsaktiviteter i skolens nærmiljø og trekker frem blant annet 50-leken. Han beskriver verdien av god struktur ettersom han har begrenset med tid, men å gjennomføre mer omfattende aktiviteter blir krevende på den korte tiden.

De tre resterende informantene har 120 minutter til rådighet i kroppsøvingsfaget. Dette gir dem flere muligheter til å gjennomføre friluftslivsaktiviteter. Jakob forteller at han ikke opplever tiden som en begrensning. Han har fordelen med å kunne bruke litt tid før og etter timen om det er nødvendig. David har gjennomført noen økter i orientering, men poengterer at dagsturer representerer majoriteten av hans friluftslivsundervisning.

Tiden til rådighet kan være en utfordring om man skal gjennomføre opplegg i friluftsliv, spesielt om man ønsker å dra på turer, eller om man ikke har umiddelbar nærhet til egnede friluftsområder. Kurt får en større utfordring enn de andre ettersom han kun har enkelttimer. Som Imsen (2020, s. 185) skriver er lærerne nødt til å jobbe med timeplanen, og Kurt eksemplifiserer at de gjennomfører noe friluftslivrelaterte undervisning. Mer omfattende opplegg blir derimot utfordrende. Timeplanen er utenfor Kurts kontroll og ledelsen kan ha sine begrunnelser for hvorfor den er slik. Noen elever vil være tilfreds med å ha kortere og flere kroppsøvingstimer, mens andre verdsetter lengre økter. I et friluftslivsperspektiv vil det derimot være fordelaktig med mer tid.

På tross av at tre av informantene har dobbelttime med kroppsøving, vil det fortsatt begrense hva de kan gjennomføre tidsmessig. Leirhaug og Arnesen (2016, s. 129) skriver at 63% av lærere på ungdomstrinnet kun bruker 0-4 timer på friluftsliv i løpet av et år. De skriver også at kompetansemålene stiller krav som lærerne mener det ikke er nok tid til å innfri (Leirhaug

& Arnesen 2016, s. 146). I den forbindelse trekker alle informantene frem fagdager og dagsturer som betydningsfullt for elevenes omfang av friluftsliv. Øyunn mener fagdager fungerer bra og er viktig for å nå kompetansemålene. Hun påpeker den sosiale dimensjonen og sier at turene fremmer gode relasjoner og danning. I hvilken grad hun presiserer at turene går under kroppsøving, sier hun ikke noe om. Jakob mener også at slike dager ofte har et sosialt fokus, og at kroppsøvingdelen av fagdage blir mindre fremtredende. Denne tendensen vises også i Engelsens (2014, s. 91) studie, som oppgir at ingen av hans informanter hadde fokus på kompetansemål på slike dager. Jakob hevder derimot at elevene får beskjed om at slike turer er en del av kroppsøvingfaget. Kurt presiserer at temadagene er fagorientert, med fokus på kroppsøving. Med temadager blir elevene tydeliggjort på hvilket fag de har og hva de skal lære.

Informantene er enige om at fagdager og dagsturer er viktig for å dekke kompetansemålene i friluftsliv. Det er imidlertid forskjeller på hvordan og i hvilken grad dette gjennomføres. David forteller at de gjennomfører et par turer i året, uten å utdype hvilke faglige begrunnelser de har for å være på tur. Kurt forteller at de hadde temadager før, men sier ikke noe om hvordan situasjonen er nå. Jakob og Øyunn på sin side har flere faste friluftslivsopplegg som er lagt opp til ulike deler av skolekalenderen. Disse oppleggene er ofte planlagt sammen med skoleledelsen. Moen et al. (2018, s. 81) skriver blant annet at kroppsøvingslærere og skoleledere må bidra til en fremtidig fagutvikling i tråd med læreplanens ambisjoner. Dette innebærer blant annet at de arbeider målrettet med kompetansemål om friluftsliv og overnatting. Øyunn mener også faste opplegg er en god løsning for å nå kompetansemålene. De faste oppleggene gjør at de i større grad kan videreutvikle det som allerede fungerer istedenfor å planlegge nye opplegg fra år til år. I tillegg trekker de frem støtten fra skoleledelsen som viktig i planleggingsarbeidet. Summen av dette indikerer at Jakob og Øyunn får mer friluftsliv, som er til gode for elevenes mulighet til å oppnå kompetansemålene, samt for danning og sosial utvikling.

Kurt og Jakob viser også interesse for å videreutvikle friluftsliv i kroppsøvingfaget og tror det ville vært hensiktsmessig om skoler samarbeidet om hvordan de kan gjennomføre friluftsliv. Kurt opplever utfordringer knyttet til timeplanen, antall lærere på tur og praksiser for avspasering. Slike spørsmål kunne vært diskutert i det Jakob omtaler som

erfaingsfellesskap på tvers av skoler. Dette er i tråd med Leirhaug og Arnesen (2016, s. 147), som skriver at det er et akutt behov for å løfte frem hvordan enkelte skoler får til friluftsliv. Også Abelsen og Leirhaug (2017, s. 29) belyser behovet for mer langsiktige utviklingsprosjekter i friluftsliv knyttet til blant annet didaktisk praksis og elevers læring. På tvers av skoler vil det samlet sett være lærere som har mye erfaringer og kompetanse om friluftsliv i kroppsøvingfaget. Et erfaringsfellesskap på tvers av skoler kan derfor være et bidrag til å heve kompetansen om friluftsliv. Som diskutert i 5.1.2 uttrykker Kurt at det er utfordrende å gjennomføre kompetansemålene. Han kunne derfor vært tjent med å få ny inspirasjon og tips til undervisningen, samt få innspill til hvordan andre praktiserer avspasering i sammenheng med overnattingsturer og lignende.

### **5.2.2 Samarbeid med kollegiet**

De sosiale forholdene og kulturen som råder på lærerværelset, er sentralt for hvordan klimaet og samarbeidet mellom lærerne virker. Dette kan knyttes til de organisasjonsmessige rammene i rammefaktorteorien. Gjennom intervjuene uttrykker informantene sine tanker om hvordan mulighetene for å samarbeide med kollegiet på tvers av fagene foreligger. De forteller også om hvordan de synes samarbeidet fungerer. Deltakerne diskuterer også hvorvidt kollegiet har mulighet til å fordele ansvar eller bytte timer innad i timeplanen.

Kurt har et positivt syn om kollegiet på skolen og samarbeidet med dem, men gir uttrykk for et ønske om en større satsing på å dra friluftslivet inn i flere fag: *«Ja, vi har jo et ønske om å kanskje bruke friluftsliv mer inn mot de såkalte teorifagene. At man ikke nødvendigvis har undervisning i et klasserom, men at det går an å tenke litt utenfor boksen også»*. Han ønsker å trekke friluftsliv inn i teorifagene i større grad og mener at dette kan være til fordel for elever som ellers sliter med å sitte i ro. De vil profitere på å være ute, slik at de får vise andre sider av seg selv. Kurt opplever tverrfaglige samarbeid som innebærer å være ute i naturen som fleksibelt og greit. Det går fint å bytte timer med andre lærere, slik at de som er interessert kan være ute i naturen og de som ikke er det kan slippe. Han gir riktignok ingen konkrete eksempler på hvor flittig dette gjøres, men muligheten er til stede. Kurt sier også at det blir positivt mottatt av elevene at de får litt variasjon i undervisningen.

David og Øyunn har også gode opplevelser med kollegiet og satsing på opplegg som innebærer å være ute i naturen, men de engasjerer seg i ulik grad. David sier følgende om sin opplevelse av samarbeid med kollegiet om å satse på tverrfaglige opplegg ute i naturen:

*Det er flere av kollegaene mine som er veldig ivrige på det, men så er det ikke jeg som er en pådriver da, jeg kan innrømme det. Jeg er ikke en pådriver, men det er flere av kollegaene som er veldig ivrige og så renner det litt ut i sanden av og til, fordi det er ikke alltid folk har tid eller overskudd til å gjennomføre det. Så er det noen kollegaer som har veldig planer, men de klarer ikke helt å gjennomføre dem. De har veldig lyst til å gjøre slik og slik og slik, men så må de faktisk gjøre det også. Det er vanskelig å gjennomføre. (David)*

David sier at til tross for flere ivrige kollegaer, er han ikke så ivrig selv med å planlegge tverrfaglige opplegg. Øyunn legger ikke skjul på at det krever planlegging om man skal satse på opplegg utendørs, og vektlegger fordelene av å ha flere kollegaer med samme kompetanse og interesse:

*Vi er flere på mitt trinn som har lignende type kompetanse som meg og masse erfaring. Og vi blir inn i mellom lånt ut til andre trinn for å gjennomføre slike typer opplegg som vi kanskje har laget og gjennomført med vårt trinn. (Øyunn)*

Øyunn snakker varmt om kollegiet ved at det er flere med lik kompetanse og interesse, som bidrar til gjennomføringen. Denne erfaringen og kompetansen er så god at de ofte blir lånt ut til andre trinn for å gjennomføre lignende opplegg. Hun sier også at de har mulighet til å slå sammen flere timer for å få mer tid. Likevel kommenterer hun noen ulikheter blant de ansatte. Hun sier det er mange faglærere som ikke blir kjempefornøyd om man sier man må låne en hel dag til noe og sier at: «*De får sånn mattepanikk, og tror hele verden kommer til å kollapse fordi de ikke får gjennomført en time her eller der*».

Jakob forteller om at samarbeidet med kollegiet er veldig godt og stort sett uten problemer. Han beskriver kompetansen på skolen innenfor friluftsliv som veldig god, hvor kollegaer har god kompetanse innenfor blant annet klatring og vinterfriluftsliv. På spørsmål om skolen benytter seg av eksterne aktører, svarer han at det ikke har vært et stort behov for det. Jakob beskriver seg selv som kompetent nok til å praktisere friluftslivsaktiviteter, på lik linje med

kollegaene sine. Dette, kombinert med at det ikke er mangel på lærere som vil være med på tur eller friluftslivsaktiviteter, gjør at det ikke har vært noe særlig behov for ekstern kompetanse i forbindelse med friluftsliv. Skolen har likevel hatt et samarbeid med en videregående skole, hvor elevene har blitt brukt som markører i forbindelse med friluftslivsaktiviteter. Jakob beskriver også dager med foredragsholdere, som en form for samarbeid med andre eksterne aktører.

Tradisjonelt sett har skolene til Øyunn og Jakob noen tverrfaglige undervisningsopplegg som gjennomføres hvert år. De opplever både skoleledelsen og kollegiet som relativt fleksible, samt at timeplanen gir rom for å planlegge tverrfaglig, så lenge planleggingen skjer i forkant av opplegget. Jakob mener at et tverrfaglig opplegg må inneholde noe som kan brukes i undervisningen:

*Jeg synes tverrfaglighet der man har for eksempel sporløp, det blir ofte ikke så bra, men hvis du kan ta bilder eller ta med deg noen ting du kan bruke i undervisningen senere så blir det ofte veldig bra. Og elevene må se at det har en hensikt, at de ikke bare gjør det for at det skal kunne kalles tverrfaglighet. (Jakob)*

Han er også opptatt av at tverrfaglige opplegg som innebærer friluftsliv, må ha mer faglig innhold. Dette gjelder både underveis mens det tverrfaglige opplegget foregår, men også i etterkant av opplegget. Han beskriver at skolen er ganske samkjørt angående friluftsliv og at de reflekterer over egne undervisningsopplegg og innholdet i læreplanen. Ansvarsfordelingen gjør at lærerne får ansvar på ulike områder, men slik at det blir omtrent like mye arbeid på alle.

Tronsmo (2020, s. 28) skriver at lærerprofesjonens kultur er mer individorientert enn andre profesjoner. Hun hevder at læreprofesjonen innebærer mer selvstendig arbeid og lærere har et eget ansvar for å holde seg oppdatert på faglig kunnskap (Tronsmo, 2020; Jensen, Lahn, Nerland, 2012; Jensen, 2008). Hun fremmer en overgang fra individualisme blant lærerne til et samarbeidsvillig profesjonsfelleskap med fokus på deling av kunnskap. En forutsetning for å kunne skape et verdifullt profesjonsfelleskap i skolen, er god dialog mellom partene. God dialog innad i profesjonsfelleskapet bidrar til fornyelse av kunnskap blant de ansatte og kan forbedre egen praksis (Tronsmo, 2020, s. 28). Under punktet om *Profesjonsfelleskap og*

*skoleutvikling* i *overordnet del* av læreplanen står det blant annet at: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler, fremmer en delings- og læringskultur (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I *overordnet del* står det også at ansatte i skolen må ta del i det profesjonelle læringsfellesskapet hvis skolen skal kunne videreutvikles. Å reflektere over verdivalg og utviklingsbehov i fellesskapet ved bruk av forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger, er sentralt for å kunne iverksette målrettede tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å få et velfungerende profesjonsfellesskap, er god skoleledelse en forutsetning. Kunnskapsdepartementet (2017) skriver at god skoleledelse «forutsetter god forståelse av pedagogiske utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor» og «prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen». Skoleledelsen leder det faglige samarbeidet mellom lærerne og bidrar til å utvikle et stabilt og positivt miljø hvor alle har lyst til å yte sitt beste. På denne måten får alle brukt sine sterke sider, oppleve mestring og utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Kurt uttrykker at det går fint å bytte timer med andre lærere, slik at de som er mest interessert i naturen kan få lov til å være ute. Han har også et positivt syn på samarbeidet med resten av kollegaene. Dette er i tråd med hva *overordnet del* sier om profesjonsfellesskap. Med god dialog, kan kollegaene til Kurt få bruke sine sterke sider, oppleve mestring og utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Øyunn og Jakob opplever også at skoleledelsen og kollegiet er fleksible, og at det blir lagt til rette for at de med kompetanse og interesse for friluftsliv kan få brukt sine sterke sider. Jakob forteller om en samkjørt skole, når det kommer til friluftsliv med god ansvarsfordeling mellom lærerne. Det er heller ikke mangel på lærere som vil være med på tur. Gode strukturer for samarbeid gjør at lærerne får ansvar på ulike områder, og omtrent like mye arbeid. Dette henger sammen med hva Kunnskapsdepartementet (2017) sier om støtte og veiledning mellom kolleger, som fremmer en delings- og læringskultur innad i kollegiet.

Øyunn sier at tverrfaglige opplegg krever planlegging og tar tid, men at det fungerer fordi timeplanen tillater det og flere kollegaer bidrar til gjennomføringen. Av og til krever det imidlertid at timer fra andre fag må innlemmes i opplegget eller at hele dager går til friluftslivsopplegg. Hun forteller at noen av lærerne blir misfornøyde med dette, men at det ikke pleier å være en stor utfordring å få til. I samarbeid med skoleledelsen er det viktig å ha forståelse for utfordringer som andre lærere står overfor (Kunnskapsdepartementet, 2017). Øyunn uttrykker frustrasjon over at andre lærere ikke er like medgjørlike når det kommer til å låne vekk timer i timeplanen og det kan være vanskelig å få til gode dialoger i en travel hverdag med ansatte som har en annen timeplan. Tiden kan være begrensende i friluftslivsundervisningen, men også for profesjonsutviklingen mellom lærere og skoleledere som gjør at det ofte kan være vanskelig å møtes for å planlegge samarbeid eller gjennomgå noe i fellesskap. I Øyunns tilfelle er det viktig med gode rutiner for hvordan utviklingsarbeidet skal foregå og anerkjenne de ulike fagenes viktighet. Dette kan lede til løsninger som gagnar både Øyunn og kollegaene hennes.

Når det kommer til viljen til å planlegge og gjennomføre friluftslivsundervisning, er den tydeligste forskjellen mellom Øyunn og David, deres egen kompetanse og interesse. Øyunns og kollegaenes interesse viser en planleggings- og gjennomføringskraft som blir lagt merke til, hvor de blir lånt ut til andre trinn. David forteller om sine kollegaer som positive og ambisiøse til å gjennomføre tverrfaglige opplegg, mens han sier selv at han ikke er noen pådriver. Han forteller imidlertid at det positive engasjementet ofte ikke blir noe av, på grunn av mangel på tid til planlegging. Dette kan ha en sammenheng med at lærerprofesjonen ofte har en individorientert kultur, og lite fokus på deling av kunnskap innad i et profesjonsfellesskap (Tronsmo, 2020, s. 28). Hvis samtaler om tverrfaglige opplegg som innebærer friluftsliv blir tatt opp, men ikke realisert i praksis, kan det tyde på at dialogen ikke er god nok i profesjonsfellesskapet David er en del av. Dermed kan det tenkes at profesjonsfellesskapet er lite fruktbart for videreutviklingen av den kollektive praksisen (Tronsmo, 2020, s. 28).

Samtidig kan det være interessant å tenke over hvordan det hadde blitt dersom David engasjerte seg mer i å gjennomføre friluftslivsaktiviteter. Større engasjement kunne hatt en påvirkning på hele kollegiet. Hvis vi sammenligner med Jakob, som beskriver kollegiet som



ansvarlig, samarbeidsvillig og med stor gjennomslagskraft, har han et stort engasjement for friluftsliv og er en pådriver for tverrfaglige opplegg. Gjennom svarene til Jakob virker det som at en god skoleledelse, som prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen, har vært en viktig forutsetning for at han er positiv til samarbeidet med kollegaene sine. Han snakker også om samarbeid i form av eksterne aktører og samarbeid med videregående skoler, men understreker at det ikke er på bakgrunn av manglende kompetanse. Lærere har et eget ansvar for å være oppdatert på ny faglig kunnskap (Tronsmo, 2020, s. 28). For mange lærere vil nok samarbeid med eksterne aktører være en god mulighet til å få fornyet kunnskap, fremfor en individorientert tilnærming. Dette er en mulighet som kunne vært hensiktsmessig for Kurt, ettersom han opplever at interessen er større enn kompetansen.

### **5.2.3 Skoleledelsens holdning til friluftslivsundervisning**

For deltakerne i forskningsprosjektet, har skoleledelsens rolle mye å si for hvordan skolen struktureres. Ledelsen på en skole innebærer rektor, samt inspektører eller avdelingsledere. Kurt sier følgende om ledelsen på sin skole:

*Ledelsen har jo for øyeblikket et veldig fokus på det å være variert i undervisningen og få inn lekbegrepet, som er ganske naturlig i friluftsliv. At det er noe vi skal etterstrebe. Så jeg opplever at ledelsen er på lik linje der. (Kurt)*

Kurt er positiv til ledelsen og sier at de har fokus på å variere undervisningen. Han viser også til dagen da ledelsen arrangerte besøk av en representant fra Bergen og Hordaland Turlag som viste hvordan man kunne ta med elever ut i skogen og lage mat på bål. Dette ble godt mottatt av lærerne og det er et godt eksempel på ledelsens støtte rundt både tverrfaglig satsing og friluftsliv. Kurt antok at denne representanten reiste rundt på forskjellige skoler i området og at det derfor ikke var store kostnader involvert. Økonomi blir i større grad kommentert av David og Øyunn i samtale om skoleledelsen. David sier også at skoleledelsen er positiv til å satse på tverrfaglighet, men at det har sine begrensninger.

*De er veldig positive til tverrfaglighet, og de er positive til at vi skal finne på ting og gjøre ting med elevene, så de er veldig velgivende på den delen der. Men det blir med en gang dyrt*

*om vi vil reise en plass med buss, for eksempel. Da blir kostnaden høy. De har lyst til å sponse og de er positive til at skolen skal betale, men det er ikke ubegrenset. (David)*

David sier ledelsen er positiv, men trekker frem økonomi i form av busskostnader som en begrensning og at det derfor er begrenset hvor mye de kan bidra. David mener skolens nærområde ikke er tilfredsstillende nok for å drive med aktiviteter i naturen. Øyunn kommenterer også at økonomi er av betydning for skoleledelsen. Hun opplever at skolen er nødt til å spare mer fra år til år og at friluftsliv ikke kommer høyt nok opp på prioriteringslisten, når det er snakk om etterutdanning. Selv om det er flere emner innenfor friluftsliv som hun kunne tenkt seg etterutdanning i, er det basisfag og spesialpedagogikk som blir prioritert av skoleledelsen. Hun sier derimot at ledelsen er positive til tverrfaglige opplegg som innebærer å være i naturen: *«Ledelsen er positiv til tverrfaglige opplegg fordi det forsterker relasjonene til elevene, lærerne og dem i mellom. Det blir lettere når man kommer utenfor klasserommet og kroppsøving kan slås sammen med hvilket som helst fag».*

Jakob oppleves utelukkende positiv til ledelsen i sammenheng med friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Han gir uttrykk for at han og kollegiet har full støtte fra ledelsen til å gjennomføre friluftslivsundervisning, både økonomisk og i henhold til timeplanen. Dersom han hadde ønsket å ta relevante kurs, sier han med sikkerhet at han hadde fått støtte til det. Dersom de ønsker mer utstyr, forteller han at det har gått fint:

*Vi har en ledelse som bevisst ønsker å prioritere dette (friluftsliv), som satser på det. (...) Så vi har fått stort sett det vi peker på når det gjelder kroppsøving og friluftsliv. Og det er absolutt noen som mener at vi har fått litt vel mye. (...) Rektoren vår er veldig glad for alt vi gjør og har gitt oss rammene til å eksperimentere litt. Så for eksempel om vi vil dra på overnattingstur et sted så får vi som lærere en dag avspasering per natt vi er på tur. Det er en gunstig deal. (Jakob)*

Jakob sier at de er heldige på skolen som får muligheten til å eksperimentere med friluftsliv slik de ønsker. De økonomiske forutsetningene virker å være gode. De får utstyr dersom de trenger det, og har gode ordninger om avspasering i sammenheng med overnattingsturer. Jakob poengterer likevel at de ikke har bedre økonomi enn andre skoler, men at han jobber på en skole hvor de har muligheten til å disponere midlene slik de selv ønsker, og at de gjør

noen gode prioriteringer som sparer inn penger andre steder. Dette mener han er et fortrinn for dem.

Som Imsen (2020, s. 185) skriver, er grensene mellom Lundgrens gruppering av de fem rammene i rammefaktorteorien utydelige, slik at de kan plasseres flere steder. Skoleledelse er et eksempel på dette da det står tydelig beskrevet i både de administrative rammene og de organisasjonsmessige rammene. At vi har plassert skoleledelse under administrative rammer har ingen avgjørende betydning. Slik vi leser rammefaktorteoriens gruppering, forstår vi det slik at skoleledelse har en sentral posisjon på tvers av flere kategorier. Skoleledelsens holdning til friluftslivsundervisning kan være en faktor av betydning. Det kan være viktig at de stiller seg positive og støttende til det lærerne ønsker å satse på.

Rammefaktorteorien ønsker også å belyse hva som er praktisk mulig fremfor de ideelle målene (Imsen, 2020, s. 182). Ved å analysere situasjonen slik den faktisk er, kan vi se om ledelsen river ned barrierer og gir læreren muligheter, eller om de skal betraktes som rammer læreren ikke kan kontrollere. Lundgren hevder det er i møte mellom de strukturelle betingelsene og lærerens personlighet at lærerens dyktighet blir satt på prøve, etter hvordan de møter utfordringene og barrierene (Imsen, 2020, s. 191).

Moes studie (2015) indikerer at det er store variasjoner for hvordan skoleledere legger til rette for kroppsøving og at flere ikke opplever kroppsøving som et læringsfag og at det av den grunn blir lite prioritert i utviklingsarbeidet. Becker et al. (2017, s. 17) trekker frem viktigheten av finansiell støtte fra rektorer og skolemyndigheter for å lykkes med en satsing på utendørs undervisning, men at det først og fremst avhenger av den enkelte læreren. Imsen (2020, s. 189) belyser skolens prioritering av ressurser. Hun skriver at selv om skolene har like ressurser, kan de ha helt forskjellig pedagogisk profil.

Ser vi først til hvordan skolelederne betrakter friluftsliv i kroppsøvingfaget, er alle informantene enige om at skoleledelsen er positiv til tverrfaglige opplegg knyttet til å være ute i naturen. Moes studie (2015) indikerer at det er store variasjoner for hvordan skoleledere legger til rette for kroppsøving og at de ikke opplever kroppsøving som et læringsfag og at det derfor blir lite prioritert i utviklingsarbeidet. Basert på våre informanters svar virker ikke

dette som tilfellet. De ulike informantene trekker frem variert undervisning, tverrfaglig læring og relasjonsbygging som positive faktorer med å være ute i naturen. Våre informanter gir uttrykk for at skoleledelsen legitimerer kroppsøving som et læringsfag og er positiv til å satse på tverrfaglighet, men det ser likevel ut til at økonomien kan være en begrensning.

Becker et al. (2017, s. 17) trekker frem viktigheten av finansiell støtte fra rektorer og skolemyndigheter for å lykkes med en satsing på utendørs undervisning, men at det først og fremst avhenger av den enkelte læreren. David nevner at skolen ikke har tilstrekkelige friluftslivsområder i nærheten og sier han er avhengig av buss for å komme til mer egnede områder. Han sier skoleledelsen er positiv til å bruke penger på transport, men at det ikke er ubegrenset med økonomiske midler.

Øyunn mener også at skolens økonomi spiller en rolle, og hun sier skolen er nødt til å spare mer fra år til år. Dette gjør at hun ikke får muligheten til å ta noen etterutdanning innen friluftsliv, selv om det er flere friluftslivsfag hun kunne tenkt seg. Hun sier at de store fagene og spesialpedagogikk blir prioritert av skolen foran kroppsøving. Riktignok har Øyunn og de andre kroppsøvingslærerne allerede mye kompetanse i faget, som kan være en begrunnelse for at ledelsen velger å prioritere annerledes. Det kan også tenkes at ledelsen ikke ser på friluftsliv som viktig nok i forhold til de store fagene. Disse fagene innebærer mer kartlegging på nasjonalt nivå og det kan tenkes at skoleledelsen ønsker å fokusere på disse resultatene, som i større grad er målbare og som gjenspeiler skolens nivå. Selv om Øyunn gir uttrykk for at skolelederne legitimerer friluftsliv og kroppsøving som et læringsfag, vil det fortsatt havne bak i prioriteringskøen. Lundgren trekker også frem at hvordan skolen fordeler ressursene de allerede har, vil ha en betydning. Selv om skolene har like ressurser, kan de ha helt forskjellig pedagogisk profil (Imsen 2020, s. 186). Hvordan ressursene prioriteres og i hvilken grad lærerne betrakter rammefaktorene står sentralt innenfor rammefaktorteorien. Dette eksemplifiserer Jakob ved at deres skole er mer fri til å disponere midlene sine selv. De har en skoleledelse som legger til rette for og vil satse på friluftsliv, samt at de gjør gode prioriteringer som sparer inn penger.

Rammefaktorteorien ønsker å belyse hva som er praktisk mulig fremfor de ideelle målene. Hvis skoleledelsen ikke gjør en forskjell for hva som er mulig i praksis, kan det ifølge rammefaktorteorien oppfattes som et normativt ideal (Imsen, 2020, s. 182). Ved å analysere

situasjonen slik den faktisk er, kan vi se om ledelsen river ned barrierer og gir læreren muligheter, eller om de skal betraktes som rammer læreren ikke kan kontrollere. Ser vi til Davids eksemplifisering av skoleledelsens økonomiske støtte til buss, er det begrenset hvor mye busskostnader de kan dekke, selv om de ønsker og er positive til å bidra økonomisk. I tilfeller hvor ledelsen ikke har mulighet til å bidra økonomisk, blir lærerens innsats svært betydningsfull. Det er her det oppstår et skille mellom hva som er praktisk mulig og det ideelle. Lundgren sier det er i møte mellom de strukturelle betingelsene og lærerens personlighet at lærerens dyktighet blir satt på prøve, etter hvordan han møter utfordringene og barrierene (Imsen, 2020, s. 191). Skoleledelsen har dermed en viktig posisjon for å kunne bidra til å satse på friluftsliv. Dette er også informantenes oppfatning, men det vil likevel variere i hvilken grad de faktisk handler for å legge til rette for det.

### **5.3 Ressursmessige rammer**

Vi spurte informantene om hvordan de opplever ressursmessige rammefaktorer, som skolens lokasjon og utstyret de har til rådighet. Dette kan knyttes til skolens økonomiske og materielle ressurser, og vi har dermed valgt å omtale dette temaet som de ressursmessige rammene. Temaet innebærer også selve utformingen av skolen og skolegården, nærhet til uteområder og muligheter for transport til uteområder.

#### **5.3.1 Skolens lokasjon**

Vi ba informantene beskrive skolens lokasjon, og hvordan nærområdet er egnet for å drive friluftslivsaktiviteter på skolen deres. Kurt mener skolens lokasjon er god med tanke på å gjennomføre friluftslivsundervisning. Han sier at de har en skog i nærheten av skolen der de kan gjøre ulike aktiviteter. Likevel gir han uttrykk for at det er vanskelig å praktisere vinterfriluftsliv fordi det sjeldent er mye snø i området. Dersom det skal gjennomføres er de avhengige av transport til andre områder med bedre snøforhold.

David jobber på en skole i et mer ruralt område, men han er likevel ikke begeistret for å ha friluftslivsundervisning i nærområdet. På spørsmål om hvordan han vil beskrive skolens lokasjon med tanke på friluftsliv svarer David: «*Nei, ganske dårlig. Det er fjell rundt oss, men fryktelig bratt, det er ingen fine, fornuftige fjell*». Han sier at selv om skolen ikke ligger midt i en storby, er fjellene i området for bratte og området er preget av industri: «*Det kan jo*

være det er mange muligheter her som ikke jeg har fått med meg siden jeg ikke er så alt for god på dette her». De gangene de har gått opp bratte fjell har elevenes forskjeller i fysisk form blitt veldig tydelige. De siste årene har de heller gått flate turer langs fjorden, som han opplever som mer motiverende for elevene som er i dårlig fysisk form. Dette krever derimot mer planlegging med tanke på transport ettersom fjorden er et lite stykke unna skolen. «Hvis skolen vår lå mellom bygdene hadde det vært mange fine turer i skogen og lette og medium fjellturer og slikt. Og da hadde det kanskje vært lettere å gjøre det oftere med elevene».

Øyunn beskriver skolens lokasjon som tilfredsstillende, med gåavstand til utmark og havet, noe som byr på mange muligheter:

*Vi er lokalisert 200 meter fra en fjord. Så vi har gode muligheter for å gå i fjæra, bade eller ha livredning og sånt, i nærområdet. Og så har vi utmark en kilometer borte, hvor det er turløyper og slike ting, så de to mulighetene har vi. Hvis vi skal på ski, er det litt tyngre å gjennomføre for vår del. Havet og utmarka bruker vi, men lite vinter. (Øyunn)*

Mulighetene for å drive med livredning, bading eller aktiviteter i utmark er gode, men vinterfriluftsliv blir mer utfordrende å gjennomføre i nærområdet. Hun er, som flere andre av informantene, avhengig av transport til mer egnede områder.

Jakob er opptatt av mulighetene han og skolen kan tilby, og han beskriver hvordan skolens lokasjon gjør det mulig å gi elevene friluftslivsopplevelser. Jakob sier at skolen ikke ligger langt unna fjellområder, som muliggjør gjennomførelse av en rekke aktiviteter. Til tross for at skolen er lokalisert i en by, sier Jakob at det «ikke er så dårlig beliggenhet til å gjennomføre friluftslivsaktiviteter». Det er kort vei til fjellene i nærheten og de drar ofte til områder i naturen for å ha friidrett, orientering og andre aktiviteter. Dersom de ønsker å reise lengre unna skolen for å gjennomføre andre aktiviteter, er transportmulighetene gode. Han anerkjenner at noen skoler ligger bedre til, men at de likevel har de fleste mulighetene.

*Du kan sammenligne med de andre skolene som ligger rundt, det er relativt likt. Ja, det finnes selvfølgelig skoler som ligger ekstremt fint til, og hvis du sammenligner med (navn på skole), som i en kroppsøvingstime fint kan rekke å gå en skitur, så har de noen rammefaktorer som vi*

*ikke har. Hvis man ser bort fra mulighetene om vinteren, så har vi jo stort sett de fleste muligheter.* (Jakob)

Han forklarer at beliggenheten gjør at det kreves planlegging for å gjennomføre friluftslivsaktiviteter på vinteren, men at ledelsen støtter dette. Jakob sier at: «*Vi er nødt til å gi dem noen tøffe opplevelser når vi har muligheten til det*», og sier at han liker å utfordre elevene og gi dem nye opplevelser, både i kjente og ukjente omgivelser. Han hevder dette gjøres for å kompensere for å ikke ha en skolegård hvor elevene kan oppholde seg. Rektor og resten av ledelsen gir Jakob og kollegiet hans muligheten til å eksperimentere litt, og ønsker å prioritere dette for elevene.

Leirhaug og Arnesens (2016, s. 140) finner at 81,6% har velegnede områder for friluftsliv under én time med sykkel fra skolen. Skolens nærhet til uteområder som egner seg til friluftsliv, er en ramme som viser seg å være av betydning. Informantene i studiene til Berge (2021) og Jeppesen (2020) peker på skolens lokasjon som betydningsfull. Engelsens informanter ga ikke uttrykk for at lokasjonen var medvirkende til nedprioritering av friluftslivsundervisningen på vgs (Engelsen, 2014, s. 91). Riktignok er disse informantene hentet fra forskjellige skoler i forskjellige deler av landet, og svarene vil derfor variere og ikke nødvendigvis være sammenlignbare. Hva som skal defineres som egnet lokasjon for å drive friluftsliv kan til slutt bli et subjektivt definisjonsspørsmål. Den offentlige definisjonen fra Klima- og miljødepartementet (2016, s. 10) sier friluftsliv handler om fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse. Hva som skal inngå i friluftslivsbegrepet blir ikke konkretisert, men i en nyere definisjon av forskningsnettverket *Forum for friluftsliv i høyere utdanning*, beskriver de det fysiske miljøet mer presist. Her inngår parker i byen, grønne lunger i nærmiljøet og skoleplassens grøntområder, i tillegg til de mer tradisjonelle fysiske miljøene (Lundhaug & Østrem, 2016, s. 11). Hvordan begrepet skal forstås og tolkes blir opp til hver enkelt lærer å bestemme (Haslestad, 2002, s. 258).

Av våre informanter var tre av fire i all hovedsak tilfredse med skolens lokasjon for å gjennomføre friluftslivsaktiviteter. For å besvare problemstillingen om hvilke betydning ulike rammefaktorer har for friluftslivsundervisningen i kroppøving på ungdomstrinnet, er skolens lokasjon en sentral ramme. Som vi ser av tidligere studier, peker flere på at skolens lokasjon

er en ramme av betydning, mens andre sier det ikke er like betydningsfullt. Etersom tre av våre informanter er tilfreds med skolens lokasjon, kan ikke dette ses på som en barriere for dem. Det er derimot mer interessant å diskutere hvorfor David ikke er tilfreds. Hva som skal regnes som egnet lokasjon til å ha friluftslivsaktiviteter, blir opp til hver enkelt lærer å bestemme, som Haslestad (2002, s. 258) hevder. Det blir et subjektivt definisjonsspørsmål om hva lærerne mener friluftsliv skal innebære. Som vi diskuterte i kapittel 5.1.1, har David en forståelse av at friluftsliv rommer flere ulike aktiviteter og er et stort tema. Samtidig virker det som han i hovedsak tenker på nøye planlagte og tidkrevende aktiviteter. En slik forståelse av hva friluftsliv skal innebære, kan bidra til å forklare hvorfor David vil reise til mer egnede friluftslivsområder for å gå på tur. Samtidig innrømmer han at det kan være mange muligheter han ikke vet om, ettersom han ikke ser på seg selv som god på dette. Det kan derfor være et spørsmål om Davids kompetanse og interesse begrenser han fra å se flere muligheter. Undervisningsopplegg i nærområde, som kunne blitt fullført i grønne lunger eller skoleplassens grøntområder etter Forum for friluftsliv i høyere utdannings definisjon (Lundhaug & Østrem, 2016, s. 11), ser ut til å falle utenfor Davids aktivitetsrepertoar.

I utgangspunktet er alle godt fornøyd med egen lokasjon, med unntak av David. Han er minst tilfreds med området rundt skolen, noe som kan gjenspeiles i at han har et mer tradisjonelt syn på hva friluftsliv skal innebære. Han hevder at de er nødt til å ta buss for å komme til mer egnede områder. Som Leirhaug og Arnesen (2016, s. 140) skriver har 81,6% velegnede områder for friluftsliv under én time med sykkel fra skolen. Dette kan også være gjeldende for David. «Under én time på sykkel» kan likevel medføre flere hindringer. Det krever at alle elevene har en sykkel og det krever at lærerne har god tid til gjennomføringen, noe som ikke nødvendigvis er tilfelle. For en vanlig dobbeltime med kroppsøving, kan dette ses på som uoppnåelig. Utsagnet til Leirhaug og Arnesen kan imidlertid ses på som mer relevant til fagdager eller tverrfaglige opplegg som strekker seg utover kroppsøvingsfagets tid. Skolens lokasjon kan være en barriere for David, dersom han ønsker å gjennomføre friluftslivsaktiviteter samtidig som han skal holde seg innenfor timeplanens rammer. For de resterende informantene ser ikke skolens lokasjon ut til å være en rammefaktor av betydning for gjennomføring av friluftslivsaktiviteter i kroppsøvingsfaget.



### 5.3.2 Utstyr til rådighet

På spørsmål om hvilket friluftslivsutstyr informantene har tilgjengelig på skolen, svarer alle at skolene har en del utstyr de kan disponere. Stormkjøkken, telt, kart og kompass er utstyr som nevnes av alle informantene. Jakob forteller at han er fornøyd med utstyret skolen har tilgjengelig og på spørsmål om hvordan mulighetene er for å skaffe mer ved behov, svarer han:

*Hvis skolen trenger mer, så har det gått ganske greit. Vi har en ledelse som bevisst ønsker å prioritere dette og som satser på det. (...) Så vi har stort sett fått det vi peker på når det gjelder kroppsøving og friluftsliv. Og det er absolutt noen som mener vi har fått litt vel mye.*  
(Jakob)

Jakob viser til ledelsen som bevisst ønsker å satse på friluftsliv og gir dem rammene til det. Øyunn nevner at skolen disponerer kajaker, men utover dette gir hun ikke uttrykk for å ha like rammer som Jakob og sier: «*Nei, det er jo knepent. Vi opplever jo fra år til år at vi skal spare mer og mer i kommunen, så det er ikke fritt frem*». Øyunn trekker frem økonomiske innstramminger i kommunen som en grunn til at de ikke får mer utstyr ved behov.

Et alternativ for å kjøpe utstyr, er å låne. Samtlige informanter snakker om BUA som en god ressurs. BUA er en organisasjon med hensikt å låne ut utstyr til sport og friluftsliv. Her kan de låne diverse utstyr som ski, skøyter og telt for å nevne noe. Kurt er oppløftet av tilbudet, men sier at mange elever setter pris på å ta med eget utstyr og refererer i hovedsak til overnattingsturer. Dersom det skulle være behov for mer, kan de supplere med utstyr fra BUA.

*Ja, akkurat på utstysfronten må jeg at jeg er veldig oppløftet over det tilbudet BUA har. Så akkurat det har jeg ikke noe argument for å si at vi ikke kan få gjennomført aktivitetene.*  
(Kurt)

Kurt ser positivt på at han kan supplere med BUA. Han mener derfor ikke at utstyr er en begrensning for å gjennomføre friluftslivsaktiviteter. David og Øyunn mener at planleggings- og logistikkdelen med BUA kan være en utfordring. Selv om utlån er gratis og skal være et lavterskeltilbud, er de nødt til å planlegge og lage en oversikt over hvem som trenger hva.

Øyunn har i hovedsak lånt utstyr fra BUA til overnattingsturer, men hun foretrekker å låne ut sitt private utstyr eller fra sitt eget firma i den grad det er mulig.

Fridtjof Nansen fremhevet «det enkle livet» i sin definisjon av friluftsliv (Haslestad, 2002, s. 255). I det enkle friluftslivet trenger man nødvendigvis ikke det nyeste eller beste utstyret. Sutherland og Legge (2016) hevder praktiseringen av friluftsliv ikke er avhengig av høye kostnader, reise eller utstyr. Likevel har læreplanen ambisjoner og mål om at man skal gjennomføre friluftslivsaktiviteter ute til ulike årstider med overnatting. Dette innebærer at elever må ha tilgang til diverse utstyr, noe som kan skape utfordringer i planleggingen og gjennomføringen av enkelte friluftslivsaktiviteter.

Moen et al. (2015, s. 58) fant i sin rapport at utstyr som var tilgjengelig var en faktor som i stor grad påvirket innholdet i kroppsøvningsundervisningen. Denne studien er riktignok ikke spesifikt rettet mot friluftslivsundervisning, men den kan bidra til å danne et generelt bilde av kroppsøvningsfaget. Selv om friluftsliv kan medføre krav til utstyr, finnes det derimot mange friluftslivsaktiviteter som ikke krever noe bestemt utstyr og skal kunne gjennomføres på tross av et begrenset utvalg utstyr. Ifølge Lundgren (1999, s. 39) eksisterer rammefaktorteorien som et verktøy for å tenke og for å se mulighetene innenfor gitte rammer. Det blir dermed en sentral del av undervisningsplanleggingen.

Utstyret skolene har til rådighet, anser vi i utgangspunktet ikke som en betydningsfull rammefaktor for å gjennomføre friluftslivsundervisning. Samtlige av informantene har stormkjøkken, telt, kart og kompass, noe som åpner opp for gjennomføring av en rekke aktiviteter. Dersom de trenger mer kan de supplere med utstyr fra BUA. Det som likevel kan være en barriere, er den umiddelbare tilgangen til utstyr, noe blant annet Øyunn og David kommenterer. De har tilgang til BUA, men Øyunn sier at det krever mer planlegging og logistikk. Dersom de skal ha utstyr til flere må de først kartlegge hvor mye de trenger og hvor mye som er tilgjengelig. De er også nødt til å hente utstyret fra lageret som kan befinne seg et stykke unna. Denne logistikk- og planleggingsdelen kan være en barriere og vil i de fleste tilfeller ikke være verdt bryet for en kroppsøvingstime. Når det har vært nødvendig, har Øyunn heller lånt ut eget utstyr til elevene for å gjøre det så enkelt som mulig. Hun har også

lånt ut utstyr fra sitt eget firma til elevene. Til gjengjeld er BUA en god ressurs til lengre turer og overnattinger hvor utstyr er en vesentlig ramme for å gjennomføre aktivitetene.

Noe vi bemerket oss var at informantene i all hovedsak snakket om utstyrsanskaffelse fra BUA som en del av deres ansvar. Ingen av informantene sier noe om at de har erfaringer med at elever ikke klarer å låne utstyr derfra selv eller om de har erfaringer med at elever stiller uforberedt dersom de ikke ordner det. BUA krever at lånetaker er over 18 år, men at barn og ungdom under 18 år kan låne på egen hånd dersom de blir registrert som medlåntaker. Man kan uansett stille spørsmålet om ikke foreldrene har mulighet til å være mer hjelpelige.

Lærerne har en del utstyr og de kan supplere fra BUA om nødvendig. Øyunn kunne likevel tenkt seg mer utstyr og peker på økonomi som et argument for at hun ikke får dette. Skolen har en del utstyr fra før, inkludert tilgang til kajaker. Det kan tolkes som om ledelsen er tilfreds nok med det utstyret de har. David og Kurt har omtrent det samme utstyret, men muligens ikke like mye som Øyunn. De peker ikke på skolens utstyr som betydningsfullt for friluftslivsundervisningen. Hvor tilfreds de er med utstyret kan ses i sammenheng med ambisjonsnivået til lærerne. Et høyt ambisjonsnivå tyder på engasjerte lærere, som vil strekke seg lenger for å skape gode opplevelser, men det kan igjen kreve mer utstyr og ressurser.

Nansen fremhevet det «det enkle livet» i sin definisjon av friluftsliv (Haslestad, 2002, s. 255), og Sutherland og Legge (2016) hevder praktiseringen av friluftsliv ikke avhenger av utstyr. Det er på tross av dette vanskelig å komme utenom at kompetansemålet knyttet til overnatting krever noe utstyr. Flere andre friluftslivsaktiviteter kan gjennomføres uten spesifikt utstyr, men om lærerne vil eksperimentere med mer utstyrskevende aktiviteter kan det oppleves som begrensende. Lundgren (1999, s. 39) mener rammefaktorteorien kan brukes som et verktøy i undervisningsplanleggingen for å se mulighetene innenfor gitte rammer. Det ville vært feil å si at lærerne må senke ambisjonsnivået, men på et tidspunkt vil det oppstå et gap mellom ambisjonene og hvorvidt skolen og dens ressurser kan bistå til å realisere planene.

Moen et al. (2015, s. 58) skriver at tilgjengelig utstyr er en faktor som i stor grad påvirker innholdet i kroppsøvningsundervisningen. Vi oppfatter ikke at utstyret lærerne har til rådighet er avgjørende for deres muligheter til å gjennomføre friluftslivsaktiviteter. Dette har en

sammenheng med at informantene har en del utstyr de kan benytte og i tilfellene de trenger mer, kan de supplere fra BUA. Det kan riktignok være logistisk utfordrende og tidkrevende, men for dagsturer og overnattingsturer vil det være verdifullt. Lærerens ambisjoner for faget kan dog bidra til at de ikke har samme oppfatninger om hva som oppleves som tilfredsstillende utstyr i friluftslivsundervisningen.

## **5.4 Elevrelaterte rammer**

Elevrelaterte rammer innebærer ifølge Imsen (2020, s. 186) rammene knyttet til elever og deres kulturbakgrunn. Elevenes forutsetninger og allmenn skolemotivasjon står sentralt her. I friluftsliv må læreren planlegge ut ifra deres forutsetninger og med mål om å inkludere alle. Vi har forhørt oss med informantene for å kunne gi et svar på om elevene i friluftslivsundervisningen løftes frem som en rammefaktor som skaper muligheter eller begrensninger.

### **5.4.1 Elevene i friluftslivssituasjoner**

På spørsmål om hvilket inntrykk informantene har av elevene i friluftslivssituasjoner, gir samtlige uttrykk for at elevene trives når de er ute i naturen. Kurt og Øyunn trekker frem at det er sosialt å dra på tur og at det gir elevene mulighet til å vise andre sider av seg selv. Øyunn sier:

*Jeg opplever at de fleste trives med det. Det er litt sånn at når du tar dem ut av klasserommet, tar de ut av gymsalen, så deltar de fleste. Ut i fra sine forutsetninger, de slapper av og det er rom for å prate og ha det sosialt. (Øyunn)*

Hun drøfter også om de er mer avslappet ute i naturen enn i en kroppsøvingssal, hvor de kanskje føler seg mer synliggjort. David har imidlertid en mer todelt oppfatning av dette. Selv om han sier at elevene ofte har det fint når de er på tur gir han uttrykk for at elevdynamikken kan være verre i friluftsliv enn i en kroppsøvingssal. Han begrunner dette med at de som ikke er i god fysisk form kan bidra i ballspill, lek og konkurranser. Hvis de skal gå fjelltur i friluftsliv, kan det for mange bli motløst å komme seg opp og dermed bli verre enn i andre kroppsøvingsaktiviteter. Han sier at flere elever er for stillesittende og lite aktive. Disse

elevene har ofte dårligere motivasjon og fysiske forutsetninger for å være med på fjellturer, forklarer David.

Kurt trekker frem at elever som har mye læringsvilje og evne, men som sliter med å sitte i ro, profiterer på å være ute. De får muligheten til å vise andre sider av seg selv. Denne oppfatningen har også Jakob. Han sier det aldri er noe problem å ha elevene med på tur og trekker frem at elever som vanligvis har assistenter og lignende får vise andre sider av seg selv.

*De som gjerne har assistenter og folk som fotfølger dem på skolen blir null problem å ha med på tur. Gi dem en øks så har de mye å gjøre. De kan hogge ved og holde på. Du har noe å gjøre og de får brukt kreftene og jeg opplever at det er veldig viktig for relasjonsbyggingen, både mellom elever og lærere. (...) Så får du bånd du kan bruke masse i undervisningen senere. Fordi du viser at du ser elevene og du blir kjent med dem som har atferdsproblemer og slikt. (Jakob)*

Jakob mener at friluftsliv er en fin arena for dem som vanligvis ikke synes skole er noe særlig. Jakob, Kurt og Øyunn løfter også frem friluftsliv som en god arena for relasjonsbygging og sosialt samspill, både mellom lærere og elever. Disse relasjonene mener de også vil ha overføringsverdi til klasserommet og gjøre arbeidshverdagen enklere. Jakob utdyper dette og er opptatt av at friluftsliv ikke bare innebærer å dra på turer eller være ute til ulike årstider. Han er veldig opptatt av at elevene kan lære om ting som ikke er spesifikt for friluftsliv. Sosiale og mellommenneskelige aspekter ved å samarbeide og gjøre aktiviteter sammen med andre, er læring som Jakob synes er viktig. At elevene bygger relasjoner med sine medelever eller lærer å samarbeide og bidra med sine styrker i en gruppe, blir verdsatt av Jakob og han opplever engasjerte elever som betydningsfullt for gode økter i naturen.

Kurt og Jakob trekker også frem friluftsliv som en god arena for vurdering i kroppøvningsfaget og de henviser til at elevene kan vise evne til å ta ansvar og lede en gruppe. Jakob trekker spesielt frem et kompetansemål og sier følgende:

*Men det kompetansemålet jeg er aller mest glad i da, er det som vi snakker mye med elevene om. Det er å bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til*

*framgang for andre. Den synes jeg er veldig fin fordi du kan inkludere den i nesten alt du driver med. Og i friluftsliv blir det så synlig. For der er det slik at hvis du har en kompetanse på en ting er du kanskje først ferdig å pakke sekken. Du er klar. Men da kan du hjelpe dem som ikke får det til. Når elevene skjønner de tingene der, er de kandidater til toppkarakter.*  
(Jakob)

Hvordan lærerne opplever elevene i friluftslivssituasjoner kan knyttes til de elevrelaterte rammene i Lundgrens kategorisering av rammefaktorer. Disse rammene innebærer blant annet elevenes forutsetninger, kulturbakgrunn og allmenn skolemotivasjon (Imsen, 2020, s. 186). I rammefaktorteorien mener Lundgren at ved å analysere situasjonen som foreligger og se på blant annet sosialt samspill, kan man få en mer virkelighetsnær analyse av situasjonen (Imsen, 2020, s. 183). Ifølge Abelsen og Leirhaug (2017) finnes det lite forskningsbasert kunnskap om den erfarte læreplanen i norsk skoles friluftslivsundervisning, og de kan ikke trekke konklusjoner på hva som er typiske elevopplevelser i friluftsliv. Basert på de inkluderte studiene får de likevel inntrykk av at friluftsliv kan fremme samhold, samarbeid og andre sider ved sosial kompetanse (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28). Lærerne har også et ansvar for å planlegge undervisningen ut i fra elevforutsetningene for å kunne tilpasse undervisningen og inkludere alle (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 102). Ettersom vi fokuserer på de elevrelaterte rammene i lys av hvordan kroppsøvingslærere opplever rammefaktorens betydning i friluftslivsundervisningen, blir ikke den erfarte læreplanen og elevenes syn på undervisningen like sentral.

Lundgren fremhever det sosiale samspillet for å få en virkelighetsnær analyse av situasjonen i skolen. Våre informanter påpeker det sosiale samspillet i friluftsliv. Ved å ta elevene ut av kroppsøvingssalen, får de en ny arena som de mener gir mer rom for å senke skuldrene og fokusere på relasjoner. Jakob trekker også frem at elevene lærer om ting som ikke er spesifikt for friluftsliv, som sosiale og mellommenneskelige aspekter ved å samarbeide og gjøre aktiviteter sammen med andre. Dette løfter også Abelsen og Leirhaug (2017, s. 28) frem i sin studie. De konkluderer likevel med at de ikke har nok grunnlag til trekke konklusjoner på hva som er typiske elevopplevelser i friluftsliv. I og med at elevene får et større område å oppholde seg i, minsker også informantenes oversikt.

David er den eneste informanten som trekker frem at elevdynamikken ikke nødvendigvis er bedre i friluftsliv. Han mener forskjellene kan bli tydeligere når de er på tur. Ettersom den fysiske formen til elevene spriker, sier han at mange kan bli motløse av å henge etter og at det blir synligere enn i en kroppsøvingssal. Det vil bli desto viktigere at læreren har kunnskap om elevenes forutsetninger. Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 102) skriver at kroppsøving er det eneste faget hvor elever blir utfordret til å yte fysisk, og at forholdet til egen kropp kan være utfordrende for enkelte elever. Dette må læreren være bevisst på i planleggingsarbeidet med å inkludere alle, og sørge for trivsel og læring. David sier de har tatt hensyn til dette og prøver nå å gå flatere turer for å kunne inkludere alle.

Øyunn, Kurt og Jakob gir ikke uttrykk for at det er noe utfordrende knyttet til elevdynamikken ved å ta med elevene på tur. De oppgir at de trives på tur og ute i friluft. Det kan stilles spørsmål om de har en mer homogen elevgruppe når det kommer til fysisk form, og at de slipper disse utfordringene. På en annen side er informantene tydelige på at elever som sliter med skolen og har lav motivasjon profiterer på å være ute i friluft. Dette er i tråd med Abelsen og Leirhaugs (2017, s. 28) rapport, hvor studiene sier at friluftsliv i skolen fremmer samhold, samarbeid og andre sider ved sosial kompetanse. Jakob trekker frem at miljøet åpner opp for å bygge relasjoner som vil komme godt med i annen undervisning.

Som informantene gir uttrykk for, åpner friluftslivsundervisning for at elevene kan slappe mer av og vise andre sider av seg selv. Elever med atferdsvansker kan bidra positivt, og som Jakob sier er det en fin arena for at elever kan bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å skape fremgang for andre. Våre informanter er stort sett enige om at elevene koser seg når de er ute i friluft. De bygger relasjoner og får utfolde seg på en annen måte enn i klasserommet. Selv om David gir uttrykk for at han har opplevd at dynamikken blant elevene kan være verre i friluft, enn i et klasserom sier han også at de fleste har det fint på tur, spesielt når de går flate turer.

Dersom elevene i stor grad ikke hadde trivdes i friluftsliv, kunne det vært en hindring for planleggingen og prioriteringen av undervisningen, men dette ser ikke ut til å være tilfelle for våre informanters elevgrupper. Et unntak vil være eksempelet David trakk frem. Likevel gir han uttrykk for at de gjorde justeringer som bidro til å løse dette. Som rammefaktorteorien

poengter skal man se til den praktiske virkeligheten fremfor de normative idealene (Imsen, 2020, s. 182). I klasser hvor det er motstand rundt å bedrive friluftsliv kan det være en problematisk faktor for gjennomføringen. Gjennom svarene til våre informanter, er deres praktiske virkelighet at elevene i stor grad trives i friluftslivssituasjoner. Det er derfor ingenting som tilsier at de elevrelaterte rammene knyttet til elevenes trivsel i faget oppleves som en rammefaktor av negativ betydning for lærerne i friluftsliv i kroppsøvfaget. Vi tolker informantenes svar som at elevene og elevdynamikken i friluftslivsundervisning oppleves som en positiv rammefaktor.

#### **5.4.2 Elevkompetanse**

Vi vil diskutere hvordan lærerne opplever elevenes kompetanse og hvilken betydning den har for deres undervisning. Alle informantene er enige om at elevene i stor grad trives med å være ute i naturen, men at elevenes kompetanse om friluftsliv varierer.

Når informantene snakker om elevenes kompetanse trekker alle frem bekledding som en utfordring. Selv om de sier dette ikke er representativt for alle elevene, vil det alltid være noen som ikke har nok klær og som ender opp med å fryse. Flere av informantene forteller at det ofte er noen som stiller i dongeribukse og converse. På ungdomsskolen kan det være vanskelig å skille mellom manglende kunnskap om bekledding eller om det er et «image» som skal opprettholdes, hevder Jakob.

Kurt trekker frem at flere elever gjerne stiller velutstyrt og med passende bekledding. Likevel ønsker han å skape gode holdninger om at man kan dra på turer uten avansert utstyr. Det skal være mulig å klare seg med enkle midler. Angående elevenes kompetanse sier han: *«Det gjelder jo dette med å kle seg etter årstidene. At kulturen er i endring, barn blir kjørt fra dør til dør, de kommer med ankelsokker på vinteren»*. Kurt mener elevene mangler kompetanse på å kle seg etter været. Han tror det kan ha sammenheng med at kulturen er i endring. Dette belyser også David, og sier at dette gjør det krevende å planlegge turer, ettersom han ønsker å kunne gi alle en god opplevelse. Det blir utfordrende når elever ikke kler seg etter været og han beskriver det slik:

*Jeg lurer på om litt av problemet er at selv om vi sier vi skal ut en dag så kommer det likevel noen i Converse. Vi har hatt elever med ankellave sokker og joggesko, og de hater jo læreren*



*og opplegget og alt. Så når vi har meldt ifra om at vi skal være ute en hel dag og at de må kle seg til det, så kommer de med joggebukse og småsko og ikke har kledd seg. Og da blir det tungt å være ansvarlig for disse ungdommene som bare fryser og hater. (David)*

David sier det er slitsomt å ha ansvar for ungdommene når de fryser og er lei, selv om de har fått tydelige beskjeder om at de skal være ute. Han opplever dette som demotiverende og sier det ikke gir mersmak. David forteller at det spesielt gjelder om vinteren og trekker det inn i sin begrunnelse for at de ikke har mye vinterfriluftsliv. At han har lite vinterfriluftslivsundervisning, kan også ha en sammenheng med at han ikke har interesse for friluftsliv i snø og kulde.

Jakob trekker frem elever som har vært mye ute før, som en ressurs for seg selv og resten av elevgruppen. Han sier de er naturlige ledere som bidrar til å hjelpe andre. Han mener likevel, som de andre informantene, at det hovedsakelig er bekledning og utstyr elevene mangler kompetanse på. Han sier de klarer seg på enklere turer, men at utstyr er et gjennomgående problem under gjennomføring av omfattende turer eller aktiviteter. Øyunn påpeker også dette, og på spørsmålet om elevens bekledning har en tendens til å bedre seg utover ungdomsskolen, ler hun og svarer nei. På tross av at elevene og foreldrene får beskjeder, vil det alltid variere i hvilken bekledning og hvilket utstyr de møter opp med.

Rammefaktorteorien eksisterer ifølge Lundgren (1999, s. 39) som et verktøy for å tenke og se muligheter innenfor gitte rammer. Teorien blir dermed en sentral del av undervisningsplanleggingen. De elevrelaterte rammene i rammefaktorteorien omhandler elevenes forutsetninger og deres allmenne motivasjon (Imsen, 2020, s. 186). Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 102) skriver at lærere er ansvarlige for å planlegge undervisningen ut ifra elevenes forutsetninger, for å tilpasse undervisningen og inkludere alle. Når det gjelder hva elevene lærer i kroppsøvningsfaget finner Moen et al. (2018, s. 57) at det kun er 6,4% av elevene på ungdomstrinnet som er helt enige om at de lærer om å være ute i naturen i kroppsøvningsfaget. Omtrent 33% av lærerne i undersøkelsen svarer på at de i stor grad fokuserer på friluftsliv (Moen et al., 2018, s. 58).

Elevenes kompetanse kan være betydningsfull for hvordan læreren planlegger friluftslivsundervisning. Lundgren (1999, s. 39) trekker frem rammefaktorteorien som et

verktøy for undervisningsplanlegging. Som informantene har vært inne på i kapittel 5.1.1, er det forskjeller på elever i friluftsliv valgfag og friluftsliv i kroppsøving. Mye taler for at elever i friluftsliv valgfag, i større grad har interesse og kompetanse i faget. I kroppsøving kan elevgruppen være mindre homogen og man må ta hensyn til dette. I rammefaktorteorien belyses de elevrelaterte rammene og Imsen (2020, s. 186) viser blant annet til elevenes forutsetninger og deres allmenne motivasjon. Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 102) skriver at lærere er ansvarlige for å planlegge undervisningen ut ifra elevenes forutsetninger. Elevers kompetanse kan også brukes som en ressurs i friluftsliv. Jakob trekker frem elever som har vært mye ute før som en ressurs. Han beskriver deres kompetanse som en ressurs for dem selv og andre. Han sier de ofte er naturlige ledere som bidrar til å hjelpe andre. På denne måten kan elevkompetanse være med på å gjøre arbeidet til læreren enklere. Samtidig kan det være positivt for elevene selv å kunne kjenne på en mestringsfølelse. På den andre siden, vil de som har lite eller ingen erfaring kreve mer veiledning og oppfølging. Hvilken kunnskap og evne elevene har til å kle seg etter været, viser seg å variere veldig og det kan være med på å trekke elevenes fokus bort fra friluftsopplevelsen og ha en negativ effekt på motivasjonen.

Alle informantene trekker frem at elevenes kompetanse innen bekledning kan være utfordrende. Moen et al. (2018, s. 58) finner at det er kun 6,4% av elevene på ungdomstrinnet som er helt enige om at de lærer om å være ute i naturen i kroppsøvingsfaget. Bekledning er, og påpekes som en viktig del av friluftslivsundervisning. Om elevene stiller dårlig forberedt, kan det gå ut over opplevelsen de får av undervisningen. Det kan også gå utover lærerens motivasjon dersom deres opplevelse blir dårlig. David forteller om at han gir beskjed til elevene om at de skal være ute og at de dermed må kle seg etter været. Likevel stiller noen elever uforberedt. Han sier det er lite motiverende å være ansvarlig for elevene når det blir stor misnøye på tur. De andre informantene forteller også om lignende eksempler når det kommer til bekledning. Selv om det ikke gjelder alle, kan elevenes kunnskap om bekledning oppleves som begrensende for lærerne.

Det kan diskuteres i hvilken grad dette bør være betydningsfullt for lærernes undervisning. På den ene siden kan elever som stiller dårlig forberedt senke moralen i gruppen og for læreren. På en annen side kan man stille spørsmål om læreren har vurdert elevforutsetningene i planleggingsarbeidet, som er deres ansvar i undervisningsplanleggingen (Brattenborg &

Engebretsen, 2021, s. 102). Det er vanskelig å vite om elevene vet hvordan de skal kle seg når de skal være ute. Det er tross alt bare 6,4% av elevene som er helt enige om at de lærer om å være ute i naturen (Moen et al., 2018, s. 58). Kurt argumenterer for at en kulturendring, som baserer seg på at barn i større grad blir kjørt fra dør til dør, er en grunn til at flere elever kler seg dårlig. Jakob synes det er vanskelig å skille mellom manglende kunnskap eller om det er et image elevene vil opprettholde. Det kan være flere forklaringer på dette og det kan også påvirke lærerne i ulik grad.

At noen elever ikke stiller forberedt til timen, ville mest sannsynlig ikke påvirket undervisningen i andre fag. Mattelæreren stopper ikke undervisningen dersom noen elever har glemt passer og linjal. Kroppsøving og friluftsliv kan imidlertid ikke sammenlignes med andre fag, ettersom friluftslivsundervisning er i større grad avhengig av elevenes fysiske velvære. I hvilken grad elevenes bekledning påvirker undervisningen, vil også variere. Årstid og værforhold vil gi forskjellige utslag innen ulike friluftslivsopplegg. Det som skaper mest frustrasjon blant informantene er at selv om de gir beskjeder flere ganger, er det fortsatt noen som møter uforberedt. Øyunn sier hun ikke ser en utvikling hos elevene gjennom ungdomsskoletiden. På tross av beskjeder om at de må kle seg godt, gjør noen av elevene det motsatte. Det kan påvirke hvor mye tid de er villige til å sette av til friluftsliv, dersom de ikke ser noen endring. Lærerne kan jobbe med å skape gode rutiner og gi tydelige beskjeder og planlegge undervisningen ut ifra elevenes forutsetninger. Utenom noen få eksempler, virker det ikke som at informantene opplever dette som veldig betydningsfullt for undervisningen i friluftsliv.

## **5.5 Læreren som rammefaktor**

I Lundgrens kategorisering av rammefaktorer, nevnes ikke læreren. Lærerens personlige innsats er imidlertid et av hovedpunktene i rammefaktorteorien og Lundgren hevder at lærerens personlige innsats er av stor betydning. Det er i møte mellom de strukturelle betingelsene og lærerens personlighet at lærerens dyktighet blir satt på prøve. Han mener at lærerens dyktighet viser seg i hvordan han eller hun ser muligheter, finner løsninger og utveier der hvor problemer og barrierer står i veien (Imsen, 2020, s. 191). Lærerens dyktighet og personlige innsats vil likevel kunne påvirkes av både kompetanse og egeninteresse for

bestemte fagfelt. I de neste delkapitlene skal vi derfor se nærmere på hva dette betyr for lærernes prioritering av friluftsliv i kroppsøvingsfaget.

### **5.5.1 Lærerens kompetanse og interesse**

Vi spurte informantene om hvilken kompetanse og interesse de har for friluftsliv. Tre av informantene har formell kompetanse i kroppsøving. David har ikke formell kompetanse i kroppsøving, men har til gjengjeld mye undervisningserfaring i faget. Når Kurt greier ut om egen kompetanse gir han uttrykk for at nærfriluftslivskompetansen er god, men at han på mer omfattende turer vil støtte seg på andre med mer kompetanse.

*Interessen er kanskje større enn kompetansen i forhold til å skulle være veldig sikker på å lede en gruppe over fjellet i tåke og ulendt terreng, med tanke på å kunne det med kart og kompass, (...) men hvis det er friluftsliv i betydning av å være i gangavstand til skolen, da synes jeg at jeg har grei kompetanse. Men hvis det er snakk om sånn overnatting med tanke på snøhuler og telt oppå fjellet, tenker jeg at jeg hviler godt hvis jeg har med meg en eller flere som er trygg på det. (Kurt)*

Kurt har imidlertid fått en form for kompetanseheving, og forteller om at han og kollegiet hadde besøk av en representant fra Bergen og Hordaland Turlag. Der lærte de å lage enkle og sunne måltider på bål og hadde mye fokus på sporløs ferdsel. Representanten hadde også et budskap om at friluftsliv kan være lavterskel. Kurt virket begeistret for opplegget og gjenforteller noe av det representanten sa:

*Han hadde veldig fokus på at det egentlig ikke er noe hokus pokus. Du kan på kort varsel gå bort i skogen og ha en friluftslivsøkt uten at du trenger noe dyrt utstyr. (...) Han hadde viste til forskning med dette om læringsutbytte i kombinasjon med fysisk aktivitet og at dette gir en høyere score enn å bare sitte i ro. (Kurt)*

Kurt forteller at Bergen og Hordaland Turlag tilbyr ferskingkurs i friluftsliv, overnatting og grunnleggende turlederkurs. Han beskriver besøket som veldig lærerikt og antok at det var et tilbud ledelsen fikk, som de takket ja til. Det han lærte på kurset, tok han med seg videre i sin undervisning. David har ingen formell kompetanse i kroppsøvingsfaget, men har opparbeidet seg mye undervisningserfaring og har også tatt kurs som fotballtrener på fritiden. Når vi spør

han om hvilken interesse han har for friluftsliv, sier han at han liker å gå lange turer på fjellet med venner og familie, men i all hovedsak på sommeren. Han sier han er interessert i friluftsliv, men i skolesammenheng synes han det kan være krevende. Han beskriver blant annet overnattingsturer ute som organisatorisk krevende og stressende til den grad at det ikke gir mersmak. Ellers oppgir han at han har spilt mye fotball og derfor har god kontroll på ballspill. I kroppsøvingsfaget vier han derfor mer tid til dette, samt svømming og annen trening, noe som kan gå på bekostning av friluftslivsdelen i faget.

*Jeg har sikkert syndet for jeg selv har spilt fotball hele livet. Slik at den delen som går på ballspill, trening, styrketrening og svømming har jeg bra peiling på, siden vi har basseng på skolen. Men den friluftslivsdelen er det ikke tradisjon for på skolen vår å bruke mye tid og energi på i kroppsøvingstimene. Det er nok litt tradisjon for å ta et par økter på det, men det er mye ballspill, svømming og styrke og slikt. Jeg tror vi kunne fått litt trøbbel, eller ikke trøbbel, men vi dekker nok ikke de målene så godt som vi kanskje skulle ha gjort, hehe.*

(David)

Til tross for at han har en egeninteresse for friluftsliv på sommeren, ser det ikke ut til at han velger å implementere det i kroppsøvingsfaget i særlig stor grad. Det er heller ingen tradisjon på skolen for å bruke mye tid på det, noe som forårsaker at de ikke dekker kompetansemålene så godt som de kanskje skulle ha gjort. Han tror det hadde vært hensiktsmessig om det ble skapt mer interesse for friluftsliv blant kroppsøvingslærerne.

Øyunn oppgir at hun har mye kompetanse og stor interesse for friluftsliv, men hun ønsker seg likevel mer kompetanse. Hun sier hun ikke har fått noen form for kompetanseheving av skolen innen friluftsliv. Å få etterutdanning innen friluftsliv og praktiske fag, ser Øyunn på som lite sannsynlig og begrunner det med at det er basisfagene og spesialpedagogikk som står øverst på listen. Hun har til gjengjeld 60 studiepoeng i kroppsøvingsfaget, er kajakk- og klatreinstruktør og driver et firma hvor hun tar med barn og unge på friluftslivsaktiviteter. Kursene for å bli instruktør er tatt på eget initiativ og med bakgrunn i egen interesse. Hun har også flere kollegaer med lik kompetanse og interesse som gir mulighet til å dele både kunnskaper og erfaringer internt. Øyunn estimerer at hun bruker en femtedel av kroppsøvingundervisningen på friluftsliv.

Jakob har også høy kompetanse og interesse for friluftsliv og har vært bevisst på dette gjennom egen utdanning. Da han studerte faglærerutdanning i kroppsøving og tok mastergrad, ønsket han å få så mye undervisning i friluftsliv som mulig:

*Jeg har valgt det hver gang jeg har hatt muligheten til det. (...) Jeg har liksom grepet mange av de mulighetene fordi jeg har så lyst å inkludere det selv i det vi driver med i skolen. I praksis på masteren søkte jeg meg til friluftslivslinjen på (skole). Da hadde vi en tur til Finse og en til Kvamskogen, og det var dritgøy. Så jeg har søkt det når jeg har hatt sjansen og prøvd å la det spille en stor rolle. (Jakob)*

Jakob har bevisst opparbeidet seg mye friluftslivskompetanse gjennom utdanningen med bakgrunn i hans egen interesse for faget. Som student hadde han mellom 70 og 80 dager på ski i året og beskriver utendørsaktiviteter som spennende og gøy. En slik kompetanse og interesse, kombinert med et ønske om inkludere det i skolen, er en god forutsetning for å prioritere friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Noe som vises i at han estimerer at det bruker en tredjedel av tiden i faget på friluftsliv. Jakob opplever ikke et behov for videreutdanning innen friluftsliv. Likevel presiserer han at dersom det var noen kurs han hadde ønsket å ta, hadde han fått støtte av ledelsen til å gjøre det.

I kroppsøvingsfaget er det mange lærere som ikke har undervisningskompetanse. Moen et al. (2018, s. 29) finner at nesten 32% av kroppsøvingslærerne ikke har formell undervisningskompetanse i faget. I en annen studie av Moen et al. (2015, s. 72) trekker lærerne frem «min kompetanse» som en rammefaktor av stor betydning for innholdet i kroppsøvingstimen. Leirhaug og Arnesen (2016, s. 140) rapporterer at flertallet av lærerne mener de har god nok kompetanse til å undervise i friluftsliv. Samtidig rapporter 64% om middels til stort behov for tilleggsutdannelse. I rapporten belyser de også omfanget friluftsliv har i faget, og det kommer frem at 63,1% av lærerne på ungdomstrinnet bruker så lite som 0-4 timer på friluftsliv i året og 46% gjennomfører ikke overnattingsturer. De skriver også at omfanget er så lavt at det er urimelig å forvente at elevene når kompetansemålene (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 146).

Mausethagen og Mølstad (2014) skriver at lærere engasjerer seg lite i å påvirke innholdet i læreplanen, men de ønsker fortsatt å beholde kontrollen over metoden kompetansemålene

skal nås på. Moe (2015, s. 67) peker på at det er store variasjoner for hvordan skoleledere legger til rette for kroppsøvningsfaget og at det blir i liten grad prioritert i utviklingsarbeidet. Leirhaug og Arnesen (2016, s. 146) trekker frem viktigheten av kompetanse, pedagogisk utviklingsarbeid, og refleksjon over hva friluftsliv er, kan være og bør være i kroppsøving.

I rammefaktorteorien hevder Lundgren at lærerens personlige innsats er av stor betydning, og at det er i møte mellom de strukturelle betingelsene og lærerens personlighet, at lærerens dyktighet blir satt på prøve. Det vil være forskjeller på i hvilken grad læreren betrakter rammefaktorene som uoverkommelige hindringer, eller som utfordringer det er mulig å gjøre noe med (Imsen, 2020, s. 191). Hattie (2009) hevder at læreren er den viktigste rammefaktoren.

Lærerens kompetanse og interesse kan være faktorer som påvirker lærerens innsats, dyktighet og i hvilken grad rammene betraktes som utfordringer det er mulig å gjøre noe med. Selv om alle informantene våre har god erfaring med undervisning i kroppsøving, er det forskjellig hvilken formell kompetanse de har. Det spriker mellom Jakob som er faglærer i kroppsøving med mastergrad, og David som ikke har noen formell kompetanse i kroppsøving.

Variasjonene i deres kompetanse gjenspeiles på nasjonalt nivå hvor 32% av kroppsøvningslærerne ikke har formell kompetanse (Moen et al., 2018, s. 29). Dette gir rom for å diskutere om forskjellene i utdanning er betydningsfulle. Som Hattie (2009) hevder, er læreren den viktigste rammefaktoren. Også Lundgren trekker frem lærerens egen innsats som svært betydningsfull. Det vil være forskjeller på i hvilken grad lærerne betrakter rammefaktorene som uoverkommelige hindringer, eller som utfordringer det er mulig å gjøre noe med. Det er i møte mellom de strukturelle betingelsene og lærerens personlighet at lærerens dyktighet blir satt på prøve (Imsen, 2020, s. 191). I denne sammenhengen må vi derfor diskutere hvordan de opplever sin egen kompetanse som en rammefaktor.

Tendensen som var tydeligst blant våre informanter var at informantene som ga uttrykk for å ha bred friluftslivskompetanse og stor egeninteresse, også hadde vesentlig mer friluftsliv enn de andre informantene. Jakob sier han bevisst valgte friluftsliv når han fikk muligheten til det gjennom utdanningen. Øyunn har et firma som driver med aktivitet for barn og unge, er klatre- og kajakkinstruktør i tillegg til å ha 60 studiepoeng i kroppsøving. Deres kompetanse

og interesse kan bidra til at de i større grad betrakter rammefaktorer som utfordringer det er mulig å gjøre noe med. Lundgren omtaler dette som lærerens dyktighet og kan relateres til lærerens kompetanse (Imsen, s. 191). Dette gir også utslag på hvor mye friluftsliv de har. Jakob estimerer at de bruker omtrent en tredjedel av tiden i kroppsøving til friluftsliv. Øyunn estimerer en femtedel. Dette er langt mer enn hva flertallet av lærerne på ungdomstrinnet bruker. Leirhaug og Arnesen (2016, s. 140) rapporterer at 63,1% av lærerne på ungdomstrinnet bruker så lite som 0-4 timer på friluftsliv i året og 46% gjennomfører ikke overnattingsturer. Dette kan tyde på at Jakob og Øyunns elever har langt bedre forutsetninger til å nå kompetansemålene enn storparten av elevene på ungdomstrinnet på nasjonalt plan.

Man kan likevel stille spørsmål om Øyunn og Jakobs vektning av friluftsliv kommer på bekostning av noe annet. Selv om lærerne har stor grad av autonomi over hvordan de legger opp egen undervisning, er de likevel nødt til å forholde seg til læreplanens kompetansemål. David har på sin side ingen formell kompetanse i kroppsøving, og sier han har bedre kontroll på andre deler av kroppsøvingsfaget enn friluftsliv. David velger derfor å bruke mer av tiden i faget på svømming, ballspill og andre aktiviteter. Han sier selv at det bare er tradisjon for å ha et par økter med friluftsliv, og at elevene kanskje ikke når kompetansemålene så godt som de burde. Leirhaug og Arnesen (2016, s. 146) som fant at 63% av lærere brukte så lite som 0-4 timer på friluftsliv i året, mener at omfanget er så lavt at det er urimelig å forvente at elevene når kompetansemålene.

David peker også på at det hadde vært hensiktsmessig å skape mer interesse rundt friluftsliv blant lærerne. Mausethagen og Mølstad (2014) skriver at lærere engasjerer seg lite i å påvirke innholdet i læreplanen, men de ønsker fortsatt å beholde kontrollen over metoden kompetansemålene skal nås på. I hvilken grad de vektet friluftsliv og hvordan de arbeider med faget for å nå kompetansemålene, bestemmer de selv. At lærere vektet og prioriterer forskjellig er én ting, men de er likevel forpliktet til å jobbe for å nå kompetansemålene i tilstrekkelig grad. David trekker frem at å gjøre lærere mer interesserte i friluftsliv hadde vært hensiktsmessig for deres prioritering av temaet. Det kan indikere at han har selvinnsikt når det kommer til hans egen interesse, og at det påvirker vektningen av friluftsliv i faget. Vi tolker dette som at lærerens kompetanse og interesse er av stor betydning for gjennomføringen av friluftsliv i kroppsøving.



Som diskutert ovenfor opplever lærerne kompetanse i friluftsliv som viktig. Tilbud om kompetanseheving kan være viktig i arbeidet med utviklingen av lærernes praksis i friluftsliv. Leirhaug og Arnesen (2016, s. 140) rapporterer at flertallet av lærerne mener de har god nok kompetanse til å undervise i friluftsliv. Samtidig rapporterer 64% om middels til stort behov for tilleggsutdanning. Av våre informanter var det bare Kurt som hadde noen form for kurs om friluftsliv. Kurt sier interessen er større enn kompetansen. Han mener nærfriluftslivskompetansen er god, men på mer omfattende turer vil han støtte seg på andre med mer kompetanse. Bergen og Hordaland Turlag kurset lærerne i lavterskelfriluftsliv som de skulle ta med videre i undervisningen. Kurset var vellykket og han opplyser at de tilbyr flere ferskingkurs i friluftsliv og overnatting og grunnleggende turlederkurs.

Øyunn ønsket også mer kompetanse i friluftsliv, men oppgir at ledelsen ikke har mulighet til å gi økonomisk støtte til dette. Hun begrunner det med at det er basisfagene som står øverst på prioriteringslisten. Det kan også hende ledelsen ikke ser behovet, da Øyunn har mye kompetanse fra før. Og at friluftsliv ikke blir viktig nok å prioritere fremfor andre fag. Jakob mener han har god nok kompetanse i friluftsliv, men at han hadde fått støtte av ledelsen om han ønsket mer kompetanse. Basert på deres kompetanse kan det hende de hadde opplevd kurset fra Bergen og Hordaland Turlag som overflødig. For Kurt var det derimot verdifullt, og det kan tenkes at det hadde vært verdifullt for David også.

Dersom lærerne ikke gir uttrykk for et ønske om mer kompetanse er det ikke sikkert de får det og hvis ledelsen ikke reflekterer over behovet blir sjansene enda mindre. Moe (2015, s. 67) peker på at det er store variasjoner for hvordan skoleledere legger til rette for kroppsøvingfaget og at det blir i liten grad prioritert i utviklingsarbeidet. Leirhaug og Arnesen (2016, s. 146) trekker frem viktigheten av kompetanse, pedagogisk utviklingsarbeid, og refleksjon over hva friluftsliv er, kan være og bør være i kroppsøving. Dersom lærerne og skoleledelsen reflekterer rundt disse spørsmålene, kan de avdekke hvilke områder de må styrke kompetansen.

Det fremstår som en trygghet å dele ansvaret med andre ifølge informantene. Øyunn verdsetter å dele ansvaret med kollegaer som har samme interesse og kompetanse. Kurt

mener det er en trygghet å kunne benytte seg av hverandres spisskompetanse og dyrke et godt profesjonsfellesskap. De legger imidlertid til at dette er viktigere på de mer omfattende turene. Vi ser en tendens til at mer omfattende turer utfordrer lærernes kompetanse. Leirhaug og Arnesen (2016, s. 146) skriver at det er behov for at lærere reflektere rundt hva friluftsliv er, kan være og bør være. Som diskutert i 5.1.1 har David og Kurt et mer snevert syn enn de andre informantene på hva som inngår i friluftsliv, noe som kan medføre at mengden friluftslivsundervisning blir begrenset. Deres syn på hva som inngår i friluftsliv henviser i større grad til mer omfattende turer. Slike turer krever mer kompetanse og trygghet i faget. Deres forståelse og kompetanse i friluftsliv kan medføre at de begir seg ut på turer som ikke samsvarer med deres kompetanse. Selv om flertallet av lærere i undersøkelsen til Leirhaug og Arnesen (2016, s. 140) mener de har god nok kompetanse til å undervise i friluftsliv, mener 64% de har behov for mer. Ønsket om økt kompetansen kan være nyttig og bidra til at flere opplever tryggheten og mestringen de trenger, for at turene skal appellere til gjentakelse.

### **5.5.2 Læreren i møte med sikkerhet og værforhold**

Sikkerheten i friluftsliv blir også tatt opp av informantene. Om man er alene må man være beredt på at noe kan gå galt og hva man skal gjøre i et slikt tilfelle. Kurt sier at han gjerne vil ha med noen som er trygge på det, dersom de drar på mer krevende turer. Han nevner flere ganger at å ta med en klasse ut innebærer et ansvar:

*Jeg har veldig respekt for det ansvaret du bærer når du tar med deg en klasse ut av rommet, fordi du har mindre oversikt og da tenker jeg også på hvilke konsekvenser det kan føre til.*

(Kurt)

David gir også uttrykk for at det er mye ansvar å ha med en stor elevgruppe på tur og at han kan bli stresset om han ikke opplever at han har kontroll. Følelsen av å ha kontroll og at sikkerheten er ivaretatt, ses på som betydningsfullt blant informantene. De gir uttrykk for at det er fordelaktig å være flere som deler ansvaret. På skolen til Øyunn er det flere lærere med samme interesse og kompetanse innenfor friluftsliv og det er derfor flere som kan jobbe sammen med planlegging. Hun sier at det krever forberedelser og planlegging og at man må tenke over hva som kan gå galt, samt å gjøre noen risikovurdering av hva man gjør dersom noe skjer. Da er det viktig å ha flere med kunnskap og interesse som er villige til å ta i et tak. Kurt synes det er givende å være flere, slik at de kan «*bygge hverandre sterke og hvile litt på*

*det man er svak på, til fordel for en som er god på det».* Jakob mener det er sunt med risiko under kontrollerte former og viser til at han ønsker å inkludere risikolek i all form for kroppsøving.

*De kan få stupe og ta salto og slikt. Men det er min bakgrunn da. Jeg tror de lærer ekstremt mye av å utfordre seg selv. Så vi har det å hoppe fra litt høyder som en del av innholdet vårt når vi bader. (Jakob)*

Dette innebærer riktignok at det blir gjort noen vurderinger på sikkerheten, men han mener at det er utrolig lærerikt og viktig å la elevene utfordre seg selv. Øyunn synes også det er gøy å la elevene teste litt grenser under kontrollerte former og refererer til kajakkpadling, klatring og coasteering. På spørsmål om hvordan lærerne forholder seg til vær og årstider svarer Jakob:

*Jeg tenker at så fremst det er forsvarlig, så skal de være ute. Rett før høsten hvis det er fryktelig bløtt har vi ofte hatt gjørmerugby bare for å angripe det i stedet for. Været er som det er og det er en del av undervisningen så da må man bare gjøre noe med det. (Jakob)*

Jakob har en tilnærming der han vrir opplevelsen av dårlig vær om til noe positivt og gøy. Med en slik tankegang åpner man opp for at man kan være ute selv om ikke været er ideelt. David har ikke den samme tilnærmingen til vær og årstider og sier:

*Det har vel ganske mye å si, for vi planlegger for at, og vi har det slik på skolen i mange år at hvis vi tar elevene med oss ut i sludd og regn og dårlig vær, da ødelegger vi mer enn vi bygger opp. Så vi har hatt litt fokus på at hvis vi skal ut og være i friluft med elevene skal det være fint vær. (David)*

David har tradisjon for at de utelukkende drar på tur når det er fint vær, med en tanke om å skjerme elevene for dårlig vær, til fordel for at de får en fin opplevelse. Kurt omtaler det som problematisk å ta med elevene på tur i dårlig vær. Med én dårlig opplevelse på tur, vil det ta en god del andre turer før det blir glemt.

Som nevnt i lærerens kompetanse rapporter Leirhaug og Arnesen (2016, s. 140) at flertallet av lærerne mener de har god nok kompetanse til å undervise i friluftsliv, samtidig som 64% rapporterer om middels til stort behov for tilleggsutdannelse. Lundgren (1999, s. 39) skriver at rammefaktorteorien er sentralt i undervisningsplanleggingen, ved at den fungerer som et verktøy for å tenke og se muligheter innenfor gitte rammer. Innenfor friluftsliv kan 3x3 filtermodellen benyttes i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Modellen tar for seg kompleksiteten innenfor kategoriene forhold, terreng og menneske. Modellen har ikke en målsetning om å ta en risikovurdering av sannsynligheten for at noe går galt. Den skal heller fungere som et verktøy for å ta løpende helhetsvurderinger av endringer som er relevante i de tre kategoriene (Lundhaug & Østrem, 2019, s. 57).

Flere av informantene erkjenner at det å dra på tur med en elevgruppe medfører en viss risiko for at noe kan gå galt. Slik vil det være i all form for kroppsøving, men i friluftsliv er sjansene større for at man er lengre unna hjelp. Spørsmålet om sikkerhet på tur ses på som spesielt viktig dersom man er på tur med en klasse alene. Kurt og David forteller at han har mindre oversikt når han tar med klassen ut i friluft, kontra å ha dem samlet inne. Dersom noen skader seg og man er alene et stykke unna skolen, kan konsekvensene være større og løsningene mer kompliserte. Lærerens kompetanse og trygghet i faget vil være viktig for hvordan man håndterer slike situasjoner, men også hvordan man kan forhindre dem i utgangspunktet. Et verktøy for dette kan være 3x3 filtermodellen. Modellen har som hensikt å ta for seg kompleksiteten innenfor kategoriene forhold, terreng og menneske. Som Lundhaug og Østrem (2019, s. 57) skriver, er ikke målet med modellen en risikovurdering av sannsynligheten for at noe går galt, men den skal fungere som et verktøy for å ta løpende helhetsvurderinger av endringer som er relevant i de tre kategoriene. I hvilken grad lærere klarer å identifisere farlige situasjoner, kan påvirkes av deres erfaringer, kompetanse og kjennskap til lokale forhold. Det kan være fornuftig å utarbeide sikkerhetsprosedyrer og dele erfaringer fra turområder og tidligere hendelser.

I våre intervju var det ingen av informantene som nevnte denne modellen eksplisitt. Likevel snakker de indirekte om modellen ved at de fortløpende analyserer sikkerheten og risikomomenter når de er på tur. De tar for seg kategoriene forhold, terreng og menneske når de snakker om friluftslivssituasjonen. Jakob og Øyunn forstår risiko som noe lærerikt og

inkluderer det bevisst i undervisningen. De tar riktignok forholdsregler basert på kategoriene i 3x3 filtermodellen, selv om de ikke nevner det eksplisitt. Måten de legger til rette for risiko i friluftsliv indikerer at de har god kompetanse og opplever trygghet i faget. Leirhaug og Arnesen (2016, s. 140) viser at flertallet av lærerne i undersøkelsen mener de har god nok kompetanse til å undervise i friluftsliv, samtidig som 64% rapporterer om middels til stort behov for tilleggsutdanning. Kompetanse innen sikkerhet og risikovurdering kan være et område lærerne ønsker mer kompetanse. Alle informantene er bevisst på at friluftsliv innebærer risiko, men måten de møter den, kan være forskjellig. Våre funn fra intervjuene viser at informantenes risikovurdering samsvarer med modellens formål, selv om informantene ikke nevner den.

I møte med værforholdene kan vi også trekke inn 3x3 filtermodellen, og også her ser vi at lærerne analyserer situasjonen forskjellig. Jakob har en bekymringsløs holdning til værforholdene og sier elevene har gjørmerugby når det er bløtt ute. Ettersom været på vestlandet ofte er preget av nedbør, mener han det er best å «angripe det». Dette er i tråd med Lundgrens (1999, s. 39) tanke om at rammefaktorteorien kan brukes i undervisningsplanlegging, og som et verktøy for å se muligheter innenfor gitte rammer. Dårlige værforhold er en ramme man ikke kan gjøre noe med, men Jakob velger likevel å se mulighetene til å gjøre noe gøy ut av det. David og Kurt analyserer forholdene på en annen måte, som i større grad ivaretar elevenes tilfredshet. De prioriterer å dra ut når det er fint vær fordi de erfarer at elever som får en dårlig turopplevelse, blir vanskeligere å ha med på tur senere. Jakobs elever kan også være bedre rustet til å være ute i dårlig vær, med bakgrunn i at de tilsynelatende har hatt mer friluftsliv. Informantene har forskjellige måter å analysere været på, og i deres klima vil det være vanskelig å planlegge ut fra værforholdene. Måten de møter disse utfordringene og hvordan de planlegger rundt dem, kan være betydningsfullt for hvordan de gjennomfører friluftslivsundervisning.

## **6 Oppsummering**

Funnene fra en studie med dette omfanget er ikke representative for hva alle lærere og skoler opplever, men vi mener at resultatene i dette prosjektet er et bidrag til diskusjonen innenfor forskningsfeltet. Formålet med denne studien har vært å få en bedre forståelse av hvordan lærere på ungdomstrinnet opplever betydningen av ulike rammefaktorer for

friluftslivsundervisningen i kroppsøvningsfaget. En gjennomgang av forskningen på problemområdet, viste at det var begrenset med kvalitativ forskning på feltet og forskning på friluftsliv på ungdomstrinnet. Det har heller ikke blitt forsket så mye på friluftsliv etter at LK20 ble implementert. Vi fant ut at det var lite kvalitativ forskning om rammefaktorer i forbindelse med friluftsliv, hvor lite av det er fra lærernes perspektiv. Vi har derfor fokusert på å samle kunnskap om dette ved å ta i bruk kvalitative forskningsintervjuer med ungdomsskolelærere. Våre funn indikerer at informantene opplever rammefaktorer som betydningsfulle for planleggingen og gjennomføringen av friluftslivsundervisning. Rammefaktorenes påvirkning av undervisningen er kompleks, men noen rammer viser seg å være mer betydningsfulle enn andre. Lærerens kompetanse, skoleledelsens holdning og kollegialt samarbeid har i vår studie vist seg å være svært betydningsfullt.

Våre informanter tolker og forstår friluftsliv i læreplanen ulikt. Flere informanter tenker mer avansert på friluftsliv enn det som er nødvendig. Hvordan de oppfatter og operasjonaliserer læreplanen, samt deres forståelse av friluftslivsbegrepet, kan begrense eller fremme undervisningen i friluftsliv. Informantene opplever imidlertid ikke kompetansemålene som urealistiske eller vanskelig å gjennomføre, og det er enighet om at læreplanen gir gode muligheter for å planlegge friluftslivsundervisning. De føler seg ikke begrenset, men understreker at den forrige læreplanen heller ikke begrenset undervisningen. Til tross for spørsmål om forskjeller mellom LK06 og LK20, var det ingen av informantene som trakk frem kjerneelementet om *uteaktivitet og naturferdsel*, som får oss til å stille spørsmål om hvor mye de arbeider med læreplananalyse.

Informantene som hadde mye kompetanse og stor interesse for emnet, hadde vesentlig mer friluftsliv enn de andre informantene. Deres kompetanse og interesse for temaet kan bidra til at de i større grad betrakter rammefaktorene som utfordringer det er mulig å gjøre noe med. Det tyder derfor på at deres elever har langt bedre forutsetninger til å nå kompetansemålene knyttet til friluftsliv.

Flere informanter ønsker kompetanseheving i faget. Øyunn sier det er vanskelig å få dette i friluftsliv ettersom skolene prioriterer andre fag. Kurt og Jakob mener imidlertid det hadde vært hensiktsmessig med erfaringsfellesskap på tvers av skoler. På den måten kan lærere dele

erfaring og kunnskap som kan bidra til å åpne øynene for hvordan friluftsliv kan gjennomføres.

De administrative rammene oppleves som betydningsfulle for informantene. Tiden til rådighet kan være en utfordring om man skal gjennomføre opplegg i friluftsliv, spesielt om man ikke har umiddelbar nærhet til egnede friluftsområder. To av informantene forteller at faste turer gjennomføres hvert år, med støtte fra ledelsen. Dette forenkler planleggingsprosessen og gir dem mulighet til å fokusere på å videreutvikle opplegg som allerede fungerer.

Kollegialt samarbeid fremstår som viktig for flere av informantene. Tverrfaglige opplegg trekkes frem som en mulighet for å få mer tid, samtidig som man kan være flere lærere på tur. Å være flere lærere på tur oppleves som en trygghet i et sikkerhets- og kompetanseperspektiv. Informantene opplever at skoleledelsen legitimerer kroppsøvingsfaget som et læringsfag og er positiv til å satse på tverrfaglighet, selv om deres økonomiske bidragsevne er begrenset.

De ressursmessige og elevrelaterte rammene oppleves av informantene som mindre betydningsfulle. Skolens lokasjon oppleves som begrensende av én informant, men det kan korrelere med informantens forståelse og definisjon av friluftsliv. Vinterfriluftsliv ses derimot på som en utfordring blant samtlige informanter, da det ofte krever mer planlegging, reising og større økonomiske utgifter.

Utstyret informantene har til rådighet oppleves heller ikke som en rammefaktor av stor betydning. Alle har tilgang til BUA som kan supplere med utstyr ved behov. Dette krever derimot mer planlegging i forkant av timen. Ifølge informantene brukes BUA i størst grad på mer omfattende undervisningsopplegg og overnattingsturer, noe som i større grad rettferdiggjør tidsbruken i planleggingsdelen.

Informantene opplever ikke de elevrelaterte rammene som begrensende, snarere tvert imot. De uttrykker at elevene i all hovedsak trives når de er på tur, selv om det oppstår noen utfordringer knyttet til elevenes bekledning. Flere av informantene er også tydelige på at

elever som sliter med skolen og har lav motivasjon profiterer på å være ute i friluft. Informantene opplever naturen som en fin arena for å bygge relasjoner og som et godt verktøy for å fremme livslang bevegelsesglede..

## **6.1 Implikasjoner**

Flere av våre informanter etterspør et bedre samarbeid på tvers av skoler og ser på det som en mulighet til å utveksle kunnskap om hvordan friluftsliv praktiseres. Vi vil anbefale å legge til rette for erfaringsfellesskap om friluftsliv på tvers av skoler. Ved å dele erfaringer med andre lærere kan spesielt de som synes friluftsliv er krevende få gode råd, inspirasjon og ny kunnskap som kan bidra til å heve friluftslivets plass i kroppsøvingsfaget.

Informantene har forskjellige forståelser for hva friluftsliv er og skal innebære. Vi vil anbefale lærere å reflektere over hva friluftsliv skal innebære, gjerne i et erfaringsfellesskap på tvers av skoler. Med en felles forståelse av hva begrepet skal innebære, kan det bli enklere å jobbe sammen mot konkrete mål.

Våre informanter trekker frem viktigheten av støtte fra ledelsen. Flere informanter løfter også frem et tett samarbeid med ledelsen knyttet til gjennomføring av friluftslivsaktiviteter. Faste opplegg i friluftsliv som blir gjennomført til samme tid på året og med støtte fra ledelsen og kollegiet viser seg å være effektivt. De informantene som arbeidet bevisst på denne måten, fikk et godt supplement til friluftslivsundervisningen de hadde i kroppsøvingsfaget. Det bidro også til å forenkle planleggingsprosessen betraktelig ettersom det på sikt skaper godt innarbeidede rutiner. Vi vil anbefale skoler å undersøke mulighetene for at lærere og skoleledelsen kan samarbeide tettere om planleggingen av faste friluftslivsopplegg.

## **6.2 Videre forskning**

I denne studien har vi undersøkt hvordan kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet opplever rammefaktorens betydning for friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget. Det blir av den grunn lærerens opplevelser og synspunkter som er styrende for våre resultater. Det finnes derimot flere andre innfallsvinkler knyttet til rammefaktorens betydning. Hvilke opplevelser elevene har knyttet til rammefaktorer, kan også være et interessant forskningsfelt. Det vil imidlertid være vanskelig for elevene å fortelle om sine opplevelser rundt rammefaktorer,



ettersom rammer innenfor økonomi, ledelse og læreplaner er noe de har lite kjennskap til. Det kunne derimot vært mer aktuelt å undersøke hva de tenker om andre rammefaktorer som lokasjon, tid, utstyr og læreren. Det kunne også vært interessant å se nærmere på hva større grad av elevmedvirkning kan ha å si for friluftslivsundervisningen.

Skoleledelsens holdninger og de administrative rammene viste seg å være sentralt i våre funn, men denne studien er kun basert på informantenes opplevelser. Informantenes tolkninger av skoleledelsen samsvarer nødvendigvis ikke med ledelsens oppfatning. Det kunne av den grunn vært interessant å gjennomføre kvalitative intervjuer av skoleledelsen. På den måten kan de redegjøre for sine opplevelser og kunnskaper om friluftsliv i skolen. Flere av våre informanter uttrykker også behov for kunnskaps- og erfaringsfellesskap på tvers av skoler om hvordan de gjennomfører friluftsliv. Det kunne vært spennende å legge til rette for et slikt fellesskap gjennom et forskningsprosjekt, og undersøke hvilke effekter det gir.

## Litteratur

- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974–2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Abelsen, K., Arnesen, T. E., & Leirhaug, P. E. (2018). Friluftsliv i morgendagens skole – lite nytt under solen? *Norsk friluftsliv–Forskning i friluft 2018*.
- Andreassen, S. E. (2016). *Forstår vi læreplanen?*. (Doktoravhandling). UiT Norges Arktiske Universitet.
- Backman, E. (2011). What controls the teaching of friluftsliv? Analyzing a pedagogic discourse within Swedish physical education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 77(1), 51-65. DOI:[10.1080/14729679.2010.532988](https://doi.org/10.1080/14729679.2010.532988)
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International journal of environmental research and public health*, 14(5), 485.
- Berge, M. (2021). *Hvilke utfordringer og begrensninger erfarer kroppsøvlingslærere i den videregående skole å møte i friluftslivsundervisning?* (Master's thesis, OsloMet-Storbyuniversitetet).
- Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner: Med utgangspunkt i Bourdieu. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 42-54.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvlingsdidaktikk*. (4. utg.) Cappelen Damm akademisk. Oslo
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018, 29. oktober). *Hva er forskningsetikk?* De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/hva-er-forskningsetikk/>
- Engelsen, M. B. (2014). *Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvlingsfaget?*:

- en kvalitativ studie om kroppsøvingslæreres begrunnelser for nedprioritering av undervisning på hovedområdet Friluftsliv i kroppsøvingsfaget.* (Master's thesis).  
<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/218723>
- Forskningsetikkloven. (2017). Lov om organisering av forskningsetisk arbeid.  
LOV-2017-04-28-23. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23/>
- Gelter, Hans. (1999). Friluftsliv: The Scandinavian Philosophy of Outdoor Life. *Canadian Journal of Environmental Education*. 5.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. and Tye, K. A. (1979). «The Domains of Curriculum and Their Study», s. 43-76 i *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill
- Haslestad, K. A. (2002). På leting etter friluftsliv i grunnskolens læreplaner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(4), 251-262. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-04-02>
- Hattie, J. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T., & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for opplæringen i de praktisk-estetiske fagene-en casestudie. *Acta Didactica Norge*, 7(1), Art-13.
- Høgskulen på Vestlandet. (HVL). (2021a, 11. august). 4. *Oppbevaring av aktive forskningsdata*. <https://www.hvl.no/forskning/forskningsetikk/retningslinjer/oppbevaring-av-aktive-forskningsdata/>
- Høgskulen på Vestlandet. (HVL). (2021b, 29. november). 5. *Guide for å behandle forskningsdata*. <https://www.hvl.no/forskning/forskningsetikk/retningslinjer/guide-for-a-behandle-forskningsdata/#Lagringsguide>
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jeppesen, S. J. (2020). *En kartleggingsstudie om elevers opplevelse av friluftsliv som en del av kroppsøving—En kvantitativ studie.* (Master's thesis, OsloMet-Storbyuniversitetet).
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse.* Universitetsforlaget.
- Klima- og miljødepartementet. (2016). *Friluftsliv - natur som kilde til helse og livskvalitet.*

- (Meld. St. 18. (2015-2016)). Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2014). Kompetanseprofil i grunnskolen. *Hovedresultater 2013/2014*, 13.
- Leirhaug, P.E. & Arnesen, T.E. (2016). Friluftsliv et hovedområde i kroppsøvingsfaget? I *Ute!: Friluftsliv: pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129-152). Fagbokforlaget.
- Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4, nr 1, (s. 31-41)
- Lundhaug, T. & Østrem, K. (2016). Innledning. I *Ute!: Friluftsliv: pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 11-23). Fagbokforlaget.
- Lundhaug, T. & Østrem, K. (2019). Å planlegge for læring i friluftsliv. I *Friluftslivspedagogikk* (s. 50-66). Cappelen Damm Akademisk
- Malterud. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795–805.  
<https://doi.org/10.1177/1403494812465030>
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2014). Licence to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s.152–168). Universitetsforlaget
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching* (Third edition.). SAGE Publications.
- Moe, O. E. H. (2015). *Skoleledere og kroppsøving: En kvalitativ studie om hvordan skoleledere legitimerer og legger til rette for kroppsøving*.

<https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2368636/Heen-Moe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. (Oppdragsrapport nr. 1 - 2018). Høgskolen i Innlandet.  
<http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L., & Vaktskjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen*. (Oppdragsrapport nr. 2 - 2015). Høgskolen i Hedmark.  
[https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2\\_15online.pdf?sequence=1](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1)
- NESH. (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra:  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen*. Hovedresultater 2018/2019.
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger.  
LOV-2018-06-15-38. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Stenhouse. L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Sutherland, S. & Legge, M. (2016). The possibilities of «doing» outdoor and/or adventure education in physical education/teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 299-312.
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning - skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal akademisk
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjønndal, A. & Fylling, I. (2021). *Digitale forskningsmetoder*. Cappelen Damm Akademisk
- Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre Skole nr. 2-2020*, 27-31
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kroppsøving. (KRO01-01)*. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/kl06/KRO1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag*.

(Udir-3-2015). [Rundskriv].

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?depth=0&print=1#3.-kompetansekrav-for-a-undervise-pa-ungdomstrinnet>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Wattchow, B., & Brown, M. (2011). *A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*. Monash University Publishing.

Williams, A. & Wainwright, N. (2020). Re-thinking adventurous activities in physical education: models-based approaches, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20:3, 217-229, DOI: [10.1080/14729679.2019.1634599](https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1634599)

# Vedlegg

## Vedlegg 1: NSD-vurdering

29.11.2022, 09:29

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [En kvalitativ studie om rammefaktors betydning for friluftslivsunde...](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
694466

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
25.11.2022

**Prosjektittel**

En kvalitativ studie om rammefaktors betydning for friluftslivsundervisningen i kroppspøving

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Torbjørn Lundhaug

**Student**

Eivind Gjerde

**Prosjektperiode**

01.09.2022 - 15.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

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

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

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

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

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

**TAUSHETSPLIKT**

Deltakerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/63204e35-440a-4bfb-889b-a991097fca7>

1/2

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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!



## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet:**

*«En kvalitativ studie om rammefaktorerens betydning for friluftslivsundervisningen i kroppsøving»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, som er en del av vår masteroppgave, hvor formålet er å få en bedre forståelse av rammefaktorerens betydning for friluftslivsundervisningen i kroppsøving på ulike skoler. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I prosjektet vårt ønsker vi å finne ut mer om friluftslivsundervisningen i den norske skolen og hvorvidt ulike rammefaktorer har betydning for gjennomføringen og kvaliteten på undervisningen. Vi ser på friluftsliv som et godt verktøy til å fremme livslang bevegelsesglede og folkehelse. Derfor vil vi forsøke å finne ut hvilke muligheter og utfordringer rammefaktorer kan ha for undervisningen. Forskningsprosjektet vårt er en del av en masteroppgave med et omfang på 35.000 – 45.000 ord. I oppgaven vil vi analysere empirien som bygger på vitenskapelige undersøkelser vi har gjort på forskningsområdet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet gjennomføres av Andreas Braut og Eivind Gjerde med veileder Torbjørn Lundhaug fra Høgskulen på Vestlandet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Til forskningsprosjektet vårt, ønsker vi et utvalg som er basert på ulike kriterier, hvorav stilling, utdanning og erfaring er noe vi ser etter. I oppgaven vår ønsker vi informanter som er kroppsøvingslærere med grunnskolelærerutdanning. Det er også et kriterie at du har erfaring med friluftslivsundervisning for å kunne delta i dette prosjektet. Vi ønsker å intervjuere lærere fra forskjellige skoler som er lokalisert i forskjellige geografiske områder. Vi ønsker å

ha minst fire informanter når vi skal innhente data, og sender i første omgang ut henvendelser til fire lærere.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Intervjuprosessen kommer til å gjennomføres som et kvalitativt intervju, hvor vi gjennomfører et enkeltstående intervju med hver av informantene. Intervjuet blir gjennomført som et semistrukturert intervju, som vil si at vi forholder oss til en allerede formulert intervjuguide, men at vi kan vike litt unna spørsmålene for å kunne høre mer tanker og erfaringer. Vi har beregnet at gjennomføringen vil ta mellom 30-45 minutter. Opplysningene vi ønsker å samle inn omhandler dine erfaringer og opplevelser rundt det vi ønsker å spørre om ved bruk av intervjuguiden vår. Under intervjuet ønsker vi å registrere opplysninger ved bruk av lydopptak, som er et mindre omfattende arbeid enn ved notering underveis.

### **Det er frivillig å delta i prosjektet**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det vil kun være oss, Andreas Braut og Eivind Gjerde, samt veileder som er behandlingsansvarlig og har tilgang til opplysninger om deg.
- Navn og kontaktopplysningene til informantene vi bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Data vil bli lagret på våre personlige datamaskiner og vil bli slettet når oppgaven er ferdig eller hvis informanten velger å trekke seg.
- Informantene vil ikke bli gjenkjent, ettersom navnet ikke vil stå i oppgaven. Det er kun erfaringene til informantene som er ønskelig i oppgaven vår.
- Vi vil benytte oss av lydopptak under intervjuet. Opptakene vil bli lagret på private enheter under forskningen og slettet etterpå. Dette er for å hjelpe oss i transkriberingsarbeidet.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil avsluttes innen november 2023. Datamaterialet med dine personopplysninger vil anonymiseres i arbeidet frem til dette. Transkribering av lydopptak vil også bli anonymisert. Alt av opplysninger som ikke står i oppgaven, vil bli slettet etter at oppgaven er levert.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet, har Personverntjenester (i Sikt) med kontaktopplysninger, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt på e-post med:

- Høgskulen på Vestlandet ved prosjektansvarlige:
  - Andreas Braut: [andreas.braut@lyse.net](mailto:andreas.braut@lyse.net)
  - Eivind Gjerde: [eivind.gjerde@lyse.net](mailto:eivind.gjerde@lyse.net)
- Veileder:
  - Torbjørn Lundhaug: [torbjorn.lundhaug@hvl.no](mailto:torbjorn.lundhaug@hvl.no)
- Vårt personvernombud ved Høgskulen på Vestlandet:
  - Trine Anikken Larsen: [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester (i Sikt) med kontaktopplysninger sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester (i Sikt) med kontaktopplysninger på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlige

*Andreas Braut & Eivind Gjerde*

Veileder

*Torbjørn Lundhaug*

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *En kvalitativ studie om rammefaktorens betydning for friluftslivsundervisningen i kroppsøving* og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 3: Intervjuguide**

### **Friluftsliv på ungdomsskolen**

Navn: .....

Dato: .....

Sted: .....

### **Om prosjektet**

I prosjektet vårt ønsker vi å finne ut mer om friluftslivsundervisningen i den norske skolen og hvorvidt ulike rammefaktorer har betydning for gjennomføringen og kvaliteten på undervisningen. Vi ser på friluftsliv som et godt verktøy til å fremme livslang bevegelsesglede og folkehelse. Derfor vil vi forsøke å finne ut hvilke muligheter og utfordringer rammefaktorer kan ha for undervisningen.

### **Bakgrunnsinformasjon om læreren**

- Fortell litt om din utdanning og hvilken kompetanse du har
- Hva innebærer friluftsliv for deg?
- Hvordan vil du beskrive din interesse for friluftsliv?
- Hvilken rolle har friluftsliv hatt i din lærerutdanning? Eventuelt om du har fått noen etterutdanning/kurs rettet til friluftsliv i din arbeidskarriere?

### **Friluftsliv i kroppsøvfingsfaget**

- Hvilke erfaringer og opplevelser har du med friluftsliv i kroppsøvfingsfaget?
- Hvor stor del av kroppsøvfingsundervisningen blir brukt på friluftslivsaktiviteter i løpet av et skoleår?
- Har du arbeidet med tidligere læreplaner i kroppsøvfing? (LK06, LK97 etc.)
  - Hvordan vil du sammenligne friluftslivs betydning i LK20 kontra tidligere læreplaner?
  - I hvilken grad opplever du at dagens kompetansemål i kroppsøvfing har fokus på friluftsliv?
- Hva er ditt inntrykk av elevene i friluftslivssituasjoner?
  - Kan du peke på noen forskjeller på elevene ute i friluftslivssituasjoner kontra andre aktiviteter i kroppsøvfing?

- Har du en historie eller et eksempel som belyser dette?
- Hvilke bakgrunnskunnskaper opplever du at elevene har om friluftsliv?
- Hvis skolen har friluftsliv som valgfag: Hvordan opplever du samspillet mellom friluftsliv som valgfag og friluftsliv i kroppsøvingsfaget?

### **Rammefaktorens betydning i friluftsliv**

- Hvordan vil du beskrive skolens lokasjon med tanke på å drive friluftsliv?
- Hvor mye tid har du til rådighet i kroppsøvingstimene og hvordan brukes tiden?
- Har skolen friluftslivsutstyr tilgjengelig? Eventuelt hvordan er mulighetene for å skaffe mer utstyr?
- Hvilken påvirkning har vær og årstider for friluftslivsundervisningen?
- Hvordan opplever du at elevene stiller forberedt til friluftslivsundervisningen?
- Hvordan opplever du samarbeidet med kollegiet om å satse på tverrfaglige opplegg som innebærer å være ute i naturen?
  - Hva er ledelsens holdninger til tverrfaglige opplegg?
- Har du eller skolen vært i samarbeid med eksterne aktører ifm friluftsliv? Frivillige organisasjoner osv.
  - Hvis ja, på hvem sitt initiativ?
- Er det noe (annet) du synes er krevende med å drive friluftslivsundervisning?

### **Avsluttende tanker**

- Hvor realistiske og gjennomførbare synes du læreplanens mål om friluftsliv er?
- Hva mener du elevene bør sitte igjen med av kunnskap om friluftsliv?
- Har rammefaktorene for friluftslivsundervisning noe å si for hvordan det blir prioritert i kroppsøvingsfaget?
- Hvordan ville du undervist i friluftsliv hvis dagens rammefaktorer ikke var en begrensning?
- Hva tenker du er veien videre for friluftsliv i kroppsøvingsfaget?
  - På skolenivå?
  - På myndighetsnivå?
- Sitter du inne på noe annet vi ikke har spurt deg om?

## Vedlegg 4: Samskriving av masteroppgaven

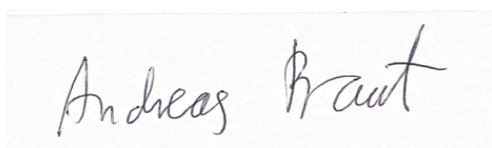
Vi har valgt å skrive masteroppgaven sammen og det innebærer noen særlige bestemmelser. Oppgaven skal ha et større omfang, den skal leveres og bedømmes som et arbeid, og vi vil få én og samme karakter på oppgaven.

HVLs retningslinjer for masteroppgaver i grunnskolelærerutdanningene krever at vi vedlegger et skriv om samskriving av masteroppgaven. Vi skal derfor redegjøre for hvordan vi har samarbeidet med oppgaven og at vi har levert likeverdige bidrag.

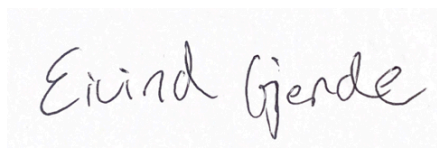
Vi opplevde valg av partner for masterprosjektet som naturlig ettersom vi begge ønsket å skrive om noe innenfor friluftsliv og vi har samarbeidet på en rekke tidligere oppgaver. Vi har vært gode venner gjennom studiet og anså det som et fortrinn.

Gjennom det siste året har vi hatt et velfungerende samarbeid. Vi har arbeidet strukturert og fordelt ansvarsområder underveis, men har alltid lest og vurdert det vi har skrevet i fellesskap, og vi har deltatt sammen på alle intervjuene og veiledningstimene. Vi opplever at vi har hatt et godt samarbeid gjennom hele prosjektet og vi bekrefter at vi har levert likeverdige bidrag.

Andreas Braut

A rectangular box containing a handwritten signature in black ink that reads "Andreas Braut".

Eivind Gjerde

A rectangular box containing a handwritten signature in black ink that reads "Eivind Gjerde".