

BACHELOROPPGÅVE

Kan lyst til læring tennast med eit bål?

På kva måte har læraren sin bruk av friluftsliv ein positiv innverknad på motivasjon og mestring blant elevar på ungdomstrinnet?

av

329 Eirik Fuglesteg Luksengard

336 Hallvard Nessa

Bacheloroppgåve i grunnskulelærerutdanning 5-10

PE379

Mai 2016



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

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva «Kan lyst til læring tennast med eit bål?» i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar.

Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

329 Eirik Fuglesteg Luksengard

JA NEI

336 Hallvard Nessa

JA NEI

Forord

Denne bacheloroppgåva er skriven av Eirik Fuglesteg Luksengard og Hallvard Nessa i samband med det tredje året på grunnskulelærerutdanninga 5-10 ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Vi har begge tatt fagfordjupinga matematikk og kroppsøving i tillegg til pedagogikk.

Vi har i denne oppgåva valt å skrive om korleis læraren sin bruk av friluftsliv har positiv innverknad på motivasjonen og mestringa hos eleven. Dette har vi gjort både fordi vi sjølv er glade i å vere ute, og fordi vi ynskjer å utdanne oss til engasjerte lærarar som er flinke til å variere undervisninga og ta med elevar ut i naturen.

Vi har fått god hjelp under vårt bachelorprosjekt og vil derfor rette ein takk til:

- Odd Lennart Vikene for engasjert rettleiing, skrivetips og gode tilbakemeldingar.
- Informantane som har tatt seg tid til å dele erfaringar rundt problemstillinga vår.
- Embrik Luksengard for korrekturlesing.
- Kvarandre.

«Alle barn har gnist i seg. Alt vi trenger er å tenne den.»

Roald Dahl

Innholdsliste

1.0 Innleiing	5
2.0 Teori.....	6
2.1 <i>Ungdomstrinnet</i>	6
2.1.1 Kva kjenneteiknar ungdomstrinnet	6
2.1.2 Den andre dagen - verdien av erfaringsbasert kunnskap.....	7
2.2 <i>Friluftsliv.....</i>	8
2.2.1 Friluftsliv og friluftslivets eigenart	8
2.2.2 Friluftsliv i skulen	10
2.3 <i>Motivasjon- og mestrings teori.....</i>	11
2.3.1 Indre og ytre motivasjon	11
2.3.2 Sjølvbestemmelsesteorien	11
2.3.3 Atkinson sin prestasjonsmodell.....	12
2.3.4 Mestringsforventning - Self-efficacy.....	13
3.0 Metode	15
3.1 <i>Kvalitativ metode</i>	15
3.2 <i>Utval av informantar.....</i>	15
3.3 <i>Design.....</i>	17
3.4 <i>Datainnsamling.....</i>	17
3.4.1 <i>Etiske omsyn</i>	18
3.5 <i>Analyse av data.....</i>	18
3.6 <i>Validitet og reliabilitet</i>	19
4.0 Resultat og diskusjon	21
4.1 <i>Stimulere heile mennesket</i>	21
4.2 <i>Friluftslivet sine kvalitetar.....</i>	23
4.3 <i>Overføringsverdi.....</i>	25
5.0 Oppsummering og konklusjon.....	28
6.0 Litteraturliste.....	30
7.0 Vedlegg	32
<i>Vedlegg 1 - Intervjuguide</i>	32

1.0 Innleiing

I dette forskingsprosjektet ynskjer vi å rette søkelyset på ei utfordring vi ser i dagens skule. Ut frå stortingsmelding 22 kan det sjå ut til at fleire elevar har lite motivasjon og opplever lite mestring:

«...motivasjonen i grunnskolen faller med alderen og er lavest på 10. trinn. Noen mister lærelysten, kjeder seg og ser ikke verdien av det de skal lære. Noen har talenter som forblir uoppdaget og ikke får utvikle seg gjennom ungdomstrinnet. Dette er sløsing med ressurser og muligheter for både individ og samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Følelsen av mestring og trivsel er som vi ser avgjerande for læringsutbyttet. Dette kan i vidareføringa spele ei rolle for kor vidt elevar fullfører vidaregåande opplæring. Statistikk viser at ein av fem elevar droppar ut av vidaregåande opplæring. Vidare har gode karakterar frå grunnskulen ein positiv påverknad på fullføringsgraden (Lunde, 2012). Spørsmålet ein då kan stille seg er, vil elevar få utbytte av undervisninga og vidare tileigne seg kunnskap, dersom motivasjon og mestring manglar.

Tiller & Tiller (2002) meiner at ved å utvide læringsrommet og læringsmetodane, kan elevane få meir utbytte av undervisninga og sikre mangfaldet i skulen. Gjennom å gi elevane utfordringar som spelar på deira evner og eigenskapar, kan ein tenne ein gnist for oppgåvene ein driv med (Brunstad, 2001). Friluftsliv har kvalitetar som er praktiske og konkrete. Ved læring i naturen, kan ein oppleve og erfare gjennom sansane (Vingdal & Hollekim, 2001). Dette gir moglegheita til å lære på ein annan måte. Sett opp i mot Tiller & Tiller (2002) og Brunstad (2001), ser ein at friluftsliv kan vere ei moglegheit for å utvide læringsrommet og læringsmetodane. Noko som vidare kan føre til motivasjon og mestring hos elevane.

Ut i frå samanhengen mellom manglande motivasjon og mestring blant elevar på ungdomstrinnet og friluftslivets kvalitetar, vil vi undersøke denne problemstillinga:

«På kva måte har læraren sin bruk av friluftsliv ein positiv innverknad på motivasjon og mestring blant elevar på ungdomstrinnet?»

Med oppgåva ynskjer vi å gi lærarar informasjon om friluftsliv som eit mogleg verktøy for arbeid med motivasjon og mestring blant elevar på ungdomstrinnet. Vi ynskjer å sjå på bruken av friluftsliv inn i undervisning i vanlege fag, valfag og kroppsøvingfaget. Kan elevane ta med seg erfaringane av mestring og motivasjon i friluftslivet, vidare inn i anna skularbeid og læring.

2.0 Teori

Vi vil her trekke fram relevant teori i forhold til problemstillinga. Vi ynskjer å sjå på kva som kjenneteiknar ungdomstrinnet og kva utfordringar ein møter der. Sjå på kva friluftsliv er og kva plass det har i skulen. Vi vil og trekke fram ulike motivasjons- og mestringsteoriar. Her ser vi på fire ulike teoriar, slik at ein får eit breitt bilde av kva som kan ligge i desse omgrepa.

2.1 Ungdomstrinnet

2.1.1 Kva kjenneteiknar ungdomstrinnet

Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011) vektlegg læringsmiljø som fremmar motivasjon, mestring og moglegheiter. Dette skal skje gjennom praktisk og variert undervisning som fører til at elevane blir motivert for skularbeid, og at elevane opplever mestring på skulen. Gjennom ei undersøking gjort av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, definerer ein skulemotivasjon ut i frå elevane si interesse i å lære i skulen, om dei gjer lekser, kor godt dei likar skularbeid og om dei følgjer med og høyrer etter når læraren pratar (Øia, 2011). Om ein av desse punkta manglar, kan ein seie at dei til dels manglar motivasjon til skulen. Status i 2011 var at tre av fire elevar er interessert i å lære på skulen i mange, dei fleste eller alle fag. Det vil seie at så mange som ein av fire elevar ikkje har interesse i å lære på skulen. Det viser seg at talet på høgt motiverte elevar minkar frå 5. klasse fram til 10. klasse, før den aukar litt i overgangen til vidaregåande skule. Det vil seie at det i seg sjølv ikkje er ungdomsskulen som nødvendigvis er grunnen til manglande motivasjon, men heller at det ligg i alderen eleven er i. Dette vil seie at utfordringane med å motivere elevane til læring er størst på ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ludvigsen-utvalet legg vekt på at elevanes motivasjon, følelsar, haldningar og samspel med andre er viktig for den enkeltes personlege utvikling. Vidare trekk dei fram at praktiske ferdigheiter har stor verdi i skulen, arbeidslivet og kvardagslivet (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Valfag er fag elevane kan velje på ungdomsskulen. Desse er med på å skape større motivasjon til skulen. I staden for berre å ha valet mellom språkfag og teoretiske fag, kan ein no velje praktiske fag. Dette viser seg å ha positiv effekt på elevane, sidan dei kan velje det dei interesserer seg for, og faga er praktiske og varierte (Kunnskapsdepartementet, 2011).

2.1.2 Den andre dagen - verdien av erfaringsbasert kunnskap

Tom og Rita Tiller skriv i boka si, *Den andre dagen - det nye læringsrommet*, om viktigheita av å inkludere det verkelege livet inn i skulen. Når ein ser tilbake i skulehistoria var det før i tida vanleg at ein gjekk annakvar dag på skulen. Den eine dagen var ein på skulen, medan den andre dagen var ein heime og med på dei gjeremåla heimen og familien gjorde. Den dagen elevane var heime, kallar dei i boka *den andre dagen* (Tiller & Tiller, 2002). Dei skriv at denne dagen gav dei unge rike erfaringar og opplevingar. I tillegg sørga denne dagen for at heilheitleg læring kunne skje. Ved å ha ein slik dag, der ein gjerne jobba saman med dei vaksne rundt praktiske oppgåver, fekk ein moglegheita til situasjonsbasert læring. Barn fekk ansvar og tillit frå dei vaksne. Vi ser her ein dimensjon rundt læring som ein ikkje ser like mykje av i skulen i dag. Forfattarane stiller spørsmål ved kva kunnskap ein bør satse på. I vidareføringa spør dei om det er bra for den oppveksande generasjon dersom den vitskapsbaserte kunnskapen kveler den erfaringsbaserte kunnskapen (Tiller & Tiller, 2002).

Desse tankane kan ein sjå opp mot ein artikkel av Brunstad (2001). Han skriv om eit omfattande problem ein ser i skulen, nemleg at elevane kjeder seg. Mange føler at skulen ikkje er interessant og noko dei ikkje vil ta del i. I staden for å utagere eller ha ei utfordrande åtferd, reagerer mange ved å kjede seg. Dei vil ikkje ta del i undervisninga eller engasjere seg. Deira måte å vise motstand på er ved ikkje å gjere noko. Han spør kva grunnen til ei slik åtferd kan vere. Det kan sjå ut som skulen blir ei form for boble, der den distanserer seg frå den verkelege verda. Det meste ein snakkar og underviser om i skulen er reelle ting. Brunstad argumenterer for at ein må få komme ut og oppleve og erfare desse tinga. Vidare skriv han at ein ved å leggje for lite vekt på elevane sine erfaringar og tankar vil ein dermed møte motstand hos dei. Elevane har liten påverknad på skulekvardagen og læringa, dermed må dei ha måtar å reagere på. Dette kjem ofte til uttrykk ved at ein kjedar seg (Brunstad, 2001). Brunstad (2001, s. 122) refererer til Befring som kjem med følgjande meining, «*En skole som ikke lenger makter å møte og engasjere sine elever, blir på sikt en rekrutteringsarena for unge med atferdsvansker*». Dette er ei problemstilling ein må ta på alvor. Brunstad kjem sjølv med dette sitatet, «*Skulen kan paradoksalt nok bli en viktig produsent av tapere, og på den måten undergrave sin egen målsetning og hensikt*» (Brunstad, 2001, s. 122). Om dette er tilfellet, er det alvorleg.

Vidare blir det argumentert med at elevane kjem inn i skulen med ein heil kropp. Viss skulekvardagen legg ein-sidig fokus på dei kognitive ferdigheitene, vil nødvendigvis dei andre sidene av livet bli prioritert ned. Det er viktig å passe på at òg dei emosjonelle, sjelelege og eksistensielle sidene blir sett fokus på. Han spør seg kva hjelp det er i store mengder kunnskap dersom ein ikkje får bekrefte og utvikla sine eigne gåver, ferdigheiter og moglegheiter (Brunstad, 2001). Her ser han og på

viktigheita av at undervisninga på ulike måtar er tett knytt opp til kvardagen. Skulen må ta tak i dei rutinane og problema ein har i kvardagen og halde fram dette området av livet inn i ein større og meiningsgivande samanheng. Til slutt konkluderer Brunstad at ein må gi elevane meir ansvar og vidare la dei få oppleve ting som er reelle og ha fokus på å bruke deira eigne evner og eigenskaper. På denne måten kan ein komme kjedsomhet og apati i forkjøpet (Brunstad, 2001).

Ein kan sjå tydelege parallellar mellom tankane og meininga til desse forfattarane. Det faktiske livet må få større plass og bli satsa meir på. Ein kan spørje seg om Tiller & Tiller (2002) meiner at ein skal gå tilbake i tid og innføre den andre dagen igjen. Det kjem tydeleg fram at dette ikkje er løysinga, men at ein må tenke større enn berre klasserommet og den teoretiske undervisninga. Det betyr ikkje at ein skal kutte ut all teoriundervisning, men likevel utvide læringsrommet og metodane. Vi ser dette i sitatet deira, «*Vi har behov for en dag som regulerer forholdet mellom den teoretiske og den produktive kunnskapen, en dag som hindrer ensopethet i tilværelsen.*» (Tiller & Tiller, 2002, s. 229). Den andre dagen er nyttig for å sikre mangfaldet i livet. Det blir til og med hevda at ved å styrke den andre dagen vil ein gi større plass til sjølv livet (Tiller & Tiller, 2002). Vi ynskjer vidare å sjå på om friluftsliv kan vere eit alternativ for å endre læringsrommet og metodane, som kan bidra til ein praktisk skulekvardag der ein gir elevane fleire utfordringar.

2.2 Friluftsliv

Mennesket har i alle år levd i naturen og av naturen. Sjølv om vi i dag har eit anna forhold til naturen enn vi hadde for nokre hundre år sidan, er friluftslivet framleis ein viktig del av livet til mange menneske og ein del av vår kultur. Det finst mange definisjonar av friluftsliv. I stortingsmelding nr. 18 (2015-16) definerer ein friluftsliv som «*opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden, med sikte på miljøforandring og naturopplevelse*» (Klima- og Miljødepartement, 2016). Ein annan definisjon, som passar vår oppgåve betre er «*Med friluftsliv forstår vi enkelt, aktivt og overskuddspreget liv i levende natur. Sentralt i friluftsliv er opplevelser, utfordringer og selve samværet med mennesker og natur.*» (Vingdal & Hollekim, 2001, s. 20).

2.2.1 Friluftsliv og friluftslivets eigenart

Friluftsliv er ein del av den nasjonale identiteten og den norske kulturarven. For mange menneske er også friluftsliv ein del av identiteten deira. Det er dokumentert at friluftsliv har ein positiv helseeffekt. Kombinasjonen mellom fysisk aktivitet og naturopplevingar er unik og utgjer kjernen for friluftsliv (Klima- og Miljødepartement, 2016).

Gjennom friluftsliv kan vi bruke sansane til læring. Synet skil mellom fargane på hausten, hørsla kan høyre lydar frå dyr og vêr, ein kan lukte og smake på naturen. Ein kan også ta og føle på ting gjennom den taktile sansen. Vestibulærsansen er viktig i forhold til balansen og hastigheitsendring og det kinestetiske sansesystemet fortel om muskulaturens spenning og korleis ein bevegar seg. Alt dette er med på å legge opp til læring. Høyrer vi ein fugl, blir vi lett interessert i å finne ut kva type fugl det er, kva fuglen et, om fuglen har fiendar (Vingdal & Hollekim, 2001). Naturen gir altså store moglegheiter for direkte sanseopplevingar og gir evne til å knyte faktakunnskap til heilheten.

Studiar viser at barn og unge er meir og meir inne (McCurdy, Winterbottom, Roberts, & Mehta, 2010). Aktivitetane er flytt frå naturen eller løkka, til banar og hallar. Tidlegare var det meir eigenstyrt leiking, no er det meir vaksenstyrt kontroll. Klatretre er erstatta av klatrestativ i metall, med trygt underlag. Det er blitt større sprik mellom dei aktive og dei inaktive borna, der dei aktive er betre enn nokon gong. Ein av fire seksåringar har dårleg motorikk, noko som i framtida kan føre til fleire skadar, rygg-, muskel- og nakkeplager for å nemne nokre av moglege konsekvensar (Vingdal & Hollekim, 2001).

I naturen er det mogleg å finne ein friplass frå bekymringar. Det er meir spelerom ute, meir plass å boltre seg på, der oppgåvene og moglegheitene er meir allsidige. Ein elev med mykje energi, som kanskje ikkje taklar den typiske skulekvardagen og ikkje får brukt energien sin, har mange moglegheiter i naturen. Kanskje er det ved som skal sagast og kløyvast, ein levegg som skal byggast, eller kanskje ein finn roen rundt bålet. Den meir forsiktige eleven får moglegheit til å pusle på i fred, i sitt tempo. Ein ser også at gjennom naturen finn elevar som vanlegvis ikkje er med kvarandre, felles oppgåver og leikar saman. Naturen gir den enkelte meir plass og byr på mange moglegheiter ein ikkje finn i eit klasserom (Vingdal & Hollekim, 2001).

Stortingsmelding nr. 18 trekk fram viktigheita av at born og unge blir introdusert for friluftsliv, får nødvendig kunnskap til å utføre friluftsliv og finn glede i friluftsliv. Stortingsmeldinga trekk også fram at mange er for lite aktive, noko som gjer utslag i den nasjonale helsetilstanden. Den legg vekt på viktigheita av bruken av friluftsliv i skule og barnehage for å kunne jobbe mot denne helsetilstanden i tillegg til at det rekrutterer til friluftslivet. Gjennom å drive friluftsliv kan ein altså legge til rette for eit sunnare og friskare liv. Dette er med på å gi eit grunnlag for kvifor ein bør ta friluftslivet inn i skulen (Klima- og Miljødepartement, 2016).

2.2.2 Friluftsliv i skulen

Friluftsliv i skulen blir i fyrste omgang sett på som ein del av kroppsøvingfaget. Kroppsøving skal vere eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede.

Friluftslivet kjem inn under kroppsøvingfagets formål; «*Rørslekultur i form av leik, idrett, dans, svømming og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet*»

(Utdanningsdirektoratet, 2015a). Friluftsliv er også eit av tre hovudområde i kroppsøving, idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil. Hovudområdet friluftsliv omfattar kompetanse som trengst for ferdsel og opphald i naturen. Det blir lagt vekt på bruk av nærmiljøet, lokale friluftstradisjonar og korleis ein skal opphalde og orientere seg i naturen til ulike årstider (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Friluftsliv kjem også inn i skulen gjennom valfaget natur, miljø og friluftsliv. Valfag blei innført etter storingsmelding nr. 22 – Motivasjon, mestring, moglegheiter i 2010-2011, og innført i skulen frå hausten 2012. Valfaga skal vere tverrfagleg, og det skal vere variert undervisning som gir elevane moglegheit til å velje emne dei er interessert i. Dette vil vere med å bidra til auka motivasjon og læring (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Uteskule er også ei moglegheit for å få friluftslivet inn i skulen. Ein kan definere uteskule som ein arbeidsmåte der ein flytter deler av skulekvardagen ut i nærmiljøet. Uteskule inneber altså regelmessig aktivitet utanfor klasserommet. Arbeidsmåten gir elevane moglegheit til å bruke sansane slik at dei får personlege og konkrete erfaringar med verkelegheita. Gjennom uteskule kan elevane lære om samfunnet i samfunnet, om naturen i naturen og om nærmiljøet i nærmiljøet (Jordet, 1998).

Uansett om ein møter friluftsliv gjennom kroppsøvingfaget, valfaget eller uteskule, legg aktivitetane utandørs til rette for relasjonsbygging. Relasjonen mellom elev-lærer er ein av dei viktigaste faktorane innanfor læring og undervisning. Gode relasjonar handlar om nær og tillitsfull tilknytning til andre. Ut i frå eleven sitt synspunkt handlar dette om å møte læraren som viser at dei har interesse og omtanke for dei, både fagleg og personleg (Bø & Hovdenak, 2011). Vidare legg dei vekt på at forholdet mellom lærar og elev er eit heilt vesentleg bidrag til elevane sine resultat og skulefagleg interesse. Positive relasjonar er dermed med på å skape motivasjon og større arbeidslyst (Linder, 2012). Dette er også Utdanningsdirektoratet einig i, då dei seier at «*Elevane som har positive relasjonar til læraren sin, er meir motivert for å jobbe med faglege aktivitetar enn andre elevane*» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Friluftsliv er ein god arena for nettopp relasjonsbygging. Gjennom kontakt utanfor den vanlege undervisninga legg ein til rette for at lærar og elev kjem tettare på

kvarandre, i andre aktivitetar enn gjennom vanleg undervisning. Friluftslivet legg til rette for samarbeid mellom elevar, gjennom praktisk arbeid. Dette gjer at ein må jobbe tettare saman og ein oppdagar nye sider ved kvarandre (Jagtøien & Hansen, 2000).

Det vi no har sett på i forhold til å utvide læringsrommet, eigenskapar til friluftsliv og viktigheita av relasjonar, vil vi vidare ha som bakteppe når vi skal sjå på ulike motivasjons- og mestringsteoriar. Kan ein finne støtte i desse teoriane med tanke på det vi har skrive om tidlegare?

2.3 Motivasjon- og mestringsteori

For å tileigne seg kunnskap er motivasjon avgjerande. Motivasjon blir definert slik: «*Motivasjon er et teoretisk begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening*» (Imsen, 2014, s. 294). Vi vil her ta for oss fire motivasjons- og mestringsteoriar. Vi har valt å ikkje gå i djupna på ein enkelt teori, men heller få eit overblikk over kva fleire teoriar seier om kva som gir motivasjon og mestring.

2.3.1 Indre og ytre motivasjon

I motivasjonspsykologien er det vanleg å skilje mellom ytre og indre motivasjon. Ytre motivasjon går ut på at det som motiverer individet til arbeid er ei belønning eller eit mål som egentlig er uvesentleg for aktiviteten. Det kan vere alt frå ein klem frå foreldre, eller at ein må prestere bra i eit fag for å få god nok karakter til å komme inn på det ein vil av vidare utdanning, sjølv om interessa for faget i seg sjølv ikkje er til stades (Imsen, 2014). Indre motivasjon går ut på at mennesket sjølv har eit sterkt ynskje om å vere kompetent og sjølvbestemt. Jo meir kompetent ein elev er, desto meir indre motivasjon vil eleven ha. Ein føresetnad for dette er at aktiviteten er optimalt utfordrande, og ein må ha ei oppleving av at ein sjølv kan påverke resultatet (Jakobsen, 2012). Denne indre motivasjonen har sjølve aktiviteten som fokus, fordi den appellerer til nysgjerrigheit, utfordrar eller gir skaparglede. Ein elev som sjølv er motivert for å lære, på grunn av eigen interesse, tek lettare initiativ til å lære utan sjølv å vere avhengig av oppmuntring eller belønning av noko slag (Manger, 2009).

2.3.2 Sjølvbestemmelsesteorien

Ein av dei fremste motivasjonsteoriane er den sosialkognitive teorien, sjølvbestemmelsesteorien eller self-determination theory (STD) av Deci og Ryan. Denne teorien ser på mennesket som aktive individ, som har ein medfødt tendens til aktivt å utvikle ferdigheiter, utsette seg for utfordringar og utforske

nye aktivitetar, sjølv i fråvær av ytre krav og belønningar. Sjølvbestemmelsesteorien har tre psykologiske behov som motiverer menneskeleg åtferd. Desse tre er kompetanse, autonomi og tilhørigheit (Jakobsen, 2012).

Ved å ha kompetanse meiner ein mennesket sitt strev etter å kontrollere resultata og behovet for å utrykke seg sjølv effektivt i interaksjon med omgivnadene. Det handlar om at ein har behov for å lykkast i utfordrande oppgåver, at ein ynskjer å oppnå eit resultat og strevar etter kjensla av å mestre. Dette gjeld i fleire sider ved livet, på skulen, i arbeidslivet, i relasjonar, på fritida og i aktivitetar. Altså handlar kompetanse om behovet ein har for å utvikle ferdigheiter og gi uttrykk for vår kapasitet, våre talent og vårt potensial. Lykkast vi i dette, kjenner vi oss fornøgde og lykkelege, og det gir oss energi til å mestre utfordringar. I skulesamanheng vil tilfredsstilling av kompetanse føre til å utvikle skulemotivasjon (Danielsen & Tjomsland, 2013).

Autonomi omhandlar behov for å ta eigne val, og vere initiativtakar til handlingar. Elevar som gjennom skulekvardagen er med på å ta val og blir høyrte, opplever autonomi. Når ungdom føler seg autonome, aukar sannsynet for at dei utfører skulearbeidet av indrestyrte grunnar. Med dette kan ein seie at autonomi er med å påverkar skulemotivasjonen (Danielsen & Tjomsland, 2013).

Tilhørigheit går på relasjonar ein har til andre menneske. Det vil seie behovet menneske har for å etablere gjensidig respekt og tillit, og få tilknytning til andre menneske (Jakobsen, 2012). I skulesamanheng handlar tilhørigheit om å føle tilknytning til klassen, læraren og skulen. Opplever ein elev tilhørigheit på skulen, kjenner han seg inkludert, sett pris på, at andre bryr seg om han, og at han er verdsett og respektert av medelevar og læraren. Ifølge sjølvbestemmelsesteorien er tilhørigheit den viktigaste kjelda til internalisering. Internalisering seier noko om korleis og kvifor skuletrivsel, inkludering og det å føle seg verdsett i læringsmiljøet kan hjelpe elevar til å identifisere seg fagleg og sosialt med skulen sine verdiar (Danielsen & Tjomsland, 2013).

2.3.3 Atkinson sin prestasjonsmodell

John W. Atkinson kom opp med ein modell for korleis prestasjonsmotivasjon fungerer. Han meinte at det er to grunnleggande tendensar i denne modellen. Det er lysten til å gå laus på ei oppgåve, og angsten for å mislykkast. Er lysten for å gå laus på oppgåva sterk, går ein lett i gang med oppgåva. Er derimot angsten for å mislykkast større enn lysten for å gå laus på oppgåva, vil dette vere med på å halde ein person tilbake frå å begynne på oppgåva. Altså vil desse to tendensane alltid virke som

konkurrerende handlingsimpulsar. Desse to grunnleggande faktorane påverkar innsatsen og motivasjonen for å gå laus på oppgåva, ifølge Atkinson sin modell (Imsen, 2014).

Om ein kjem inn i ein mestrings situasjon, vil personen vurdere om det er mogleg å gjennomføre oppgåva og kor mykje utfordring dette vil innebere. Personar med sterkt mestringsmotiv vil ikkje bli særleg motivert av rutineaktivitetar eller om oppgåvene er for lette, då vil ikkje prestasjonsmotivet kome til live i særlig grad. Det same gjeld dersom oppgåva blir vurdert til å vere håplaust vanskeleg. Då vil ikkje mestringsmotivet utløyse nokon sterk aktivitet, og sannsynet for å lykkast er liten. For at mestringsmotivet skal vekkast best til live, må oppgåvene vere passe vanskelege, der ein ser moglegheita for å lykkast, samtidig som ein ser ei usikkerheit til oppgåva, slik at den ikkje blir oppfatta som for lett (Imsen, 2014).

Ein tredje faktoren som også spelar inn er om personen knyter nokon verdi til målet. Om ein ikkje ser noko poeng i å gjere oppgåva, vil også motivasjonen for å gjere oppgåva vere låg. Albert Bandura har vidareutvikla desse punkta om mestringsmotivasjon under omgrepet self-efficacy (Imsen, 2014).

2.3.4 Mestringsforventning - Self-efficacy

Mestring kan definerast som «... en persons evne til å håndtere livshendelser, situasjoner og påkjenninger som overskrider det som kan klares på ren rutine ...» (Malt, 2009).

Mestringsforventning (self-efficacy) er eit omgrep i Albert Bandura sin sosialkognitiv teori. Denne teorien kan omtalast som «troen på evner til å organisere og utføre de handlingene som skal til for å skape en spesiell prestasjon» (Jakobsen, 2012). Denne teorien handlar altså om å ha tru på eigen mestring. Ein skil mellom to ulike forventningar. Den fyrste handlar om å klare handlingane som er nødvendige for å nå målet («efficacy expectations»). Altså forventning av å mestre den oppgåva som må til for å nå målet. Den andre er forventningar om resultat som følgje av handlinga («outcome expectations») (Jakobsen, 2012).

Forventningane om å mestre er ifølge Bandura basert på fem informasjonskjelder. Desse er, tidlegare erfaringar, vikarierende erfaringar, verbal overbevisning, emosjonelle forhold og personen si tolking. Med tidlegare erfaringar blir det meint at ein ser på om ein har gjort liknande utfordringar tidlegare i livet, og om ein mestra dei då. Ved vikarierende erfaringar ser ein på om andre, som ein kan samanlikne seg med, har mestra oppgåva før. Verbal overbevisning er støtte og oppmuntring til å mestre utfordringa. Dersom ein får negative tilbakemeldingar, kan dette vere med på å gjere at ein

ikkje mestrar oppgåva. Emosjonelle forhold er individets kjenslemessige forhold knytt til handlinga og/eller resultatet. Personen si tolking av sine egne prestasjonar (Imsen, 2014).

Bandura peiker på to andre bidrag til mestringsforventning. Den første er den store motivasjonsmoglegheita som ligg i ein rollemodell og observasjonslæring. Den andre viser til viktigheita av direkte oppmuntring og støtte. Desse to er med på å påverke eleven sin forventning (Imsen, 2014).

Vi har no sett på relevant teori knytt opp mot problemstillinga. Her har vi sett på kva som kjenneteiknar ungdomstrinnet, friluftslivet og kva som ligg i dei ulike motivasjons- og mestringsteoriane. Vi vil vidare gjere greie for korleis vi gjekk fram i arbeidet med oppgåva.

3.0 Metode

Ein kan tenke på metode som eit verktøy eller reiskap for å finne svar på spørsmål og få ny kunnskap i eit avgrensa område. Metodane går ut på korleis ein hentar inn, organiserer og tolkar informasjon (Larsen, 2010). Det er i hovudsak to forskjellige typar metodar, kvalitativ og kvantitativ metode. Vi skal i vårt forskingsprosjekt nytte oss av ein kvalitativ metode. Vidare vil vi skrive meir om kva denne metoden går ut på og kvifor vi har valt denne metoden, og korleis vi har behandla våre data.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitative data er data som seier noko om ikkje-talfestbare eigenskapar hos dei vi undersøker, altså kvalitative eigenskapar. Ein kallar det gjerne mjukdata. Motsetning til denne metoden, kvantitativ metode, seier derimot konkret om talfestbare data. Det er viktig at ein kjenner til desse forskjellane, slik at ein ikkje blandar dei. Data i ein kvalitativ metode samlar ein inn gjennom intervju eller observasjon. Gjennom intervju og observasjonane får ein ut oppleving og erfaringar hos informantane. Ein fordel ved å bruke denne metoden er at personen ein intervjuar får utdjupe sine meiningar, og dermed kan ein minske moglegheita for å skape misforståingar. Det kan i tillegg stillast spørsmål til oppfølging frå den som intervjuar og den som blir intervjuet. Validiteten er ofte enklare å sikre i kvalitative undersøkingar. Omsyn vi måtte ta med tanke på validitet og reliabilitet vil vi komme meir inn på seinare. Ulemper med kvalitativ metode er at den er tidkrevjande, og svara frå intervjuobjekta kan vere uærlige. Den mest openberre ulempa når vi skulle ha kvalitative intervju, er det ein kallar for intervju effekt eller kontroll effekt. Det vil seie at intervjuaren eller sjølv metoden kan påverke resultatane. Til dømes kan det vere at informanten svarar det han trur vi vil at han skal svare. Dersom dette er tilfelle, er informasjonen vi har samla inn ganske verdiløst (Larsen, 2010).

Ut i frå problemstillinga vår der vi skulle sjå på korleis friluftsliv kan skape mestring og motivasjon hos elevar, var det naturleg å hente inn erfaringar og opplevingar frå personar som aktivt har brukt friluftsliv. Vi valte difor å bruke kvalitativ metode og intervju for å innhente data. Vi vil no forklare om utvalet av informantane.

3.2 Utval av informantar

Når vi skulle gjennomføre dei kvalitative intervju, måtte vi foreta eit utval av informantar. Dette kan ein gjere på ulike måtar. I ein kvalitativ metode har ein i motsetning til kvantitativ metode ikkje det

same behovet for å generalisere svara. Målet for undersøkinga kan vere å oppnå mest mogleg kunnskap innanfor eit felt utan nødvendigvis å seie at dette gjeld for fleire enn dei som var med i undersøkinga (Larsen, 2010). Ein av måtane for utveljing Larsen (2010) nemner er *skjønnsmessig utveljing*. Her er det forskaren sjølv som vel ut informantane. Dette for mellom anna å sikre seg eit variert utval. Kriteria for utval av informantar kan til dømes vere kjønn, alder, utdanning osv.

Vi valte å bruke ein skjønnsmessig utveljing i vårt prosjekt. Grunnen var at vi ynskja å få ei breidde i dei ulike informantane. Sidan vi var på utkikk etter erfaringar og opplevingar knytt til bruk av friluftsliv, var det naturleg å sjå etter lærarar som jobbar eller har jobba med friluftsliv. Ut i frå problemstillinga vår skulle vi sjå på motivasjon og mestring på ungdomsskulen, difor var lærarar med erfaring frå ungdomsskuletrinnet vesentleg. Samstundes som desse kriteria stod føre oss, ville vi ha informantar med ulike erfaringar. Her la vi spesielt vekt på ulik arbeidserfaring. For å få med fleire innfallsvinklar valte vi tre informantar. Desse jobbar på tre ulike skular. Alle informantane er menn, noko som kan vere med å påverke resultatet.

Informant A er utdanna allmennlærer. Kompetansen hans i friluftsliv kjem frå eit halvt års studie med kroppsøving. Elles er friluftsliv ei interesse han har på fritida. Arbeidserfaring kjem frå både barne- og ungdomsskule. I tillegg har han jobba på ein spesialskule, noko som gir han nokre ekstra erfaringar frå det. Vi hadde på førehand lese nokre artiklar han har skrive og såg på han som ein spennande informant med tanke på vår tematikk.

Informant B er lærar på ungdomsskulen. Kompetansen hans i friluftsliv kjem frå ein bachelor i friluftsliv, i tillegg er det ei viktig fritidsinteresse. Han underviser i ulike fag, mellom anna kroppsøving og valfaget natur, miljø og friluftsliv. Hans erfaringar kjem frå vanleg skuleundervisning og arbeid på ein institusjon for barn med ulike problem.

Informant C er utdanna lærar. Han jobbar til dagleg som lærar ved ein ungdomsskule. Av friluftslivkompetanse er det årsstudium i kroppsøving og valfag friluftsliv, samtidig som han er mykje på tur på fritida. Erfaring med undervisning i friluftsliv kjem frå fag som kroppsøving og valfaget natur, miljø og friluftsliv. I tillegg har han noko spesialundervisning med ein elev, der han med jamne mellomrom tek eleven med ut på tur. Dette var spennande erfaringar å få med.

3.3 Design

Gjennom forskningsintervjua våre ynskja vi å få sett søkelyset på det temaet og den problemstillinga vi hadde for prosjektet. Ein skil ofte mellom opne og meir strukturerte intervju. I eit opne intervju er målsettinga at informantane skal fortelje mest mogleg fritt om sine erfaringar. Intervjuar har i mindre grad ferdig formulerte spørsmål, men lar informanten i større grad styre retninga av intervjuet. I strukturerte intervju er samtalen meir fokusert mot bestemte tema som forskaren har valt ut på førehand. Den vanlegaste forma for slike intervju er eit semistrukturert eller eit halvstrukturert intervju (Dalen, 2011). Ann Kristin Larsen (2010) brukar mellom anna omgrepet ustrukturert intervju. I slike intervju brukar ein som oftast intervjuguide. Dette er ei liste med spørsmål eller stikkord som blir brukt undervegs i intervjuet som ei rettleiing. Informanten skal få snakke fritt i forhold til dei ulike tema som blir tatt opp, og intervjuar kan stille oppfølgingsspørsmål og dreie samtalen inn på det ein vil at informanten skal snakke om. Stikkorda og spørsmåla på intervjuguiden skal til saman dekke problemstillinga. Difor er det viktig at ein passar på at stikkorda og spørsmåla er relevante (Larsen, 2010).

Når vi skulle innhente data, kom vi fram til at ustrukturert intervju var den beste måten for oss å hente inn data på. Ved å bruke eit slikt intervju kunne vi gi informantane fridom til å snakke om dei erfaringane dei sjølve hadde og dele opplevingar som dei syns var viktige. Samtidig passa vi på å stille gode oppfølgingsspørsmål, slik at vi fekk dekkja det vi ville ha svar på ut i frå problemstillinga. I utarbeidinga av intervjuguiden (vedlegg 1) fekk vi gode råd frå rettleiar om å stille opne spørsmål, der informantane kunne dele sine erfaringar. På denne måten prøvde vi å unngå at informanten blei leia til å svare det vi som intervjuar ynskja. Vi jobba godt med intervjuguiden og fekk den godkjent av rettleiar før vi sette i gang med intervjua.

3.4 Datainnsamling

I forkant av intervjua tok vi kontakt med informantane på e-post. Her sende vi dei informasjon om intervjuet og la ved ei projektskisse over foreløpige tankar om prosjektet. På denne måten fekk dei eit innblikk i kva prosjektet gjekk ut på. Vi fekk positive svar frå dei vi hørde med og avtala tidspunkt for intervju. Vi var begge til stades på alle intervjua.

Sjølve intervjuet blei gjennomført med utgangspunkt i den same intervjuguiden. Her stilte vi som nemnt tidlegare opne spørsmål, slik at informanten kunne snakke nokså fritt. Når vi intervju informant A, var det stor geografisk avstand, noko som gjorde at vi valte å halde intervjuet via skype. Når ein er i ein intervjusituasjon, vil rammene rundt intervjuet ha innverknad på samtalen. Til dømes

at ein viser interesse kan gi informanten tryggleik og dermed gjere at samtalen går lettare (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006). Sidan vi gjennomførte intervjuet via skype, var det vanskelegare å vise interesse og skape god kommunikasjon via for eksempel kroppsspråk. Det vil difor vere ei mogleg feilkjelde at vi gjennomført intervjuet utan å møte informant A personleg. Dette vil vi ta omsyn til når vi tolkar og analyserer svara.

Intervjua blei tatt opp på ein lydopptakar. Desse lydopptaka har vi transkribert. Varigheita på intervjua var noko ulik. Informant A hadde i større grad enn dei andre to jobba med tematikken tidlegare, derfor hadde han meir å seie rundt dei ulike spørsmåla. Det blei difor ei større mengde data frå hans intervju, sju transkriberte sider. Medan informant B og C gav oss ei datamengd på 4,5 transkriberte sider kvar. Den totale mengda transkribert data vart dermed på 16 sider.

3.4.1 Ethiske omsyn

Når ein skal hente inn data frå informantar, er det viktig at ein tek etiske omsyn. Sidan vi skulle hente inn data ved hjelp av intervju, måtte vi sjå om det skulle omfatte personopplysningar. Viss ein skal behandle og bruke slike opplysningar, er prosjektet meldepliktig. Vi fann informasjon på Norsk senter for forskningsdata (NSD), for å sjå om vårt prosjekt måtte meldast inn. Ut i frå det vi fann der, kom vi fram til at vårt prosjekt ikkje var meldepliktig (Norsk senter for forskningsdata).

3.5 Analyse av data

Ei viktig oppgåve i forskingsarbeidet vårt var å analysere data. Her kan ein nytte seg av ulike metodar. Vi valte å bruke det ein kallar temasentrert analyse. Denne metoden går ut på at vi satt oss godt inn i det innhenta datamaterialet. Her identifiserte, analyserte og skreiv vi ned mønster og tema i det som informantane hadde svart. Vi har i liten grad organisert og beskrive dei innhenta data i nøye detalj, men har heller prøvd å finne overordna tema som ein ser at informantane snakkar om (Braun & Clarke, 2006). På denne måten har vi sett på om dei har like eller ulike tankar, erfaringar og opplevingar rundt dei forskjellige tema. Desse svara har vi deretter sett opp i mot teorien vi har presentert tidligare i oppgåva.

Braun & Clarke (2006) har sett opp seks fasar dei brukar i temasentrert analyse. Desse fasane har vi følgd i arbeidet med analysen av dataen. Analyseprosessen blei sjåande slik ut:

1. Gjort oss kjent med innhenta data - transkribert intervju, lese gjennom dette og notert ned dei første ideane.

2. Laga dei fyrste kodane - her fann vi likheitstrekk i dei ulike intervju, såg etter samanhengar i dei ulike svara.
3. Såg etter tema og omgrep - vi såg gjennom kodingane og prøvde å leite etter overordna tema og omgrep informantane snakka ut i frå.
4. Omtaling av tema - vi såg om tema og omgrepa samsvarer med kodingane og dermed spegla kva informantane hadde svart.
5. Definerte og namngav tema - dette var ein langsgåande analyse av tema, etter kvart fann vi ut kva for nokre tema vi ville bruke, og tok så i bruk desse.
6. Produsering av rapport/resultat - når vi hadde definert og laga tema og omgrep, brukte vi desse til å skrive ned kva resultat vi fann ut frå den innhenta data (Braun & Clarke, 2006).

Dette var altså stega vi følgde i analysen av data. Ut i frå dette kom vi fram til å ta for oss desse overordna tema og omgrepa; stimulere heile mennesket, friluftslivets kvalitetar og overføringsverdi. Desse har vi i delen med resultat og drøfting tatt for oss kvar for seg i eit kapittel og sett kva dei ulike informantane har sagt i forhold til desse. Dette har vi så sett opp mot teori og eigne refleksjonar.

Eit omgrep ein må vere medviten på i samheng med analyse, er hermeneutikk, som tyder «læra om tolking». Det går ut på at ein må forstå og fortolke budskapet. Det viktige blir då at ein set budskapet inn i ein samheng eller heilheit, slik at ein får tak i ei djupare meining (Dalen, 2011). Når vi analyserte og tolka dataen, var det viktig at vi visste at vi var prega av ei førforståing av området vi forska på. Dette kan spele inn på resultatane vi kom fram til.

3.6 Validitet og reliabilitet

Når vi driv med forskning og innsamling av data, er det viktig å vere sikker på at vi får svar på det vi ynskjer. Vi må òg vite at dei svara vi får er til å stole på. I oppgåver som inneheld forskning brukar ein gjerne omgrepa validitet og reliabilitet. Validitet handlar om relevans eller gyldigheit. Ein skal altså samle inn data som er relevante i forhold til problemstillinga ein har valt. Reliabilitet seier noko om kor nøyaktig og påliteleg undersøkinga er (Larsen, 2010).

I vår kvalitative undersøking kan vi seie at validitet dreier seg om i kva grad funna våre på ein rett måte reflekterer føremålet med studien og representerer verkelegheita. Dette blir gjerne kalla *begrepsvaliditet* (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006). Det er då viktig at vi på ein best mogleg måte klarar å formidle og hente fram det essensielle i det vi undersøker. Her blei det stilt krav til oss om å stille dei rette spørsmåla og vidare analysere funna våre på ein best mogleg måte.

Vi må òg stille oss spørsmålet om dei resultatane vi fann i forskingsprosjektet kan overførast til liknande fenomen. Dette blir kalla for *ekstern validitet* (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006). Viss vi finn ut at friluftsliv gir god innverknad på motivasjon og meistring blant elevane til informantane våre, kan dette vere tilfelle for fleire? I vårt tilfelle kan vi då sjå om det finst ein samanheng mellom motivasjon, meistring og friluftsliv og om dette gjeld for elevar flest. Dei tinga vi har nemnt ovanfor måtte vi dermed vere medviten til i arbeidet.

Når vi snakkar om reliabilitet i ei kvalitativ undersøking, kan dette vise seg ved at vi gir lesaren ei inngående beskriving av konteksten og ei open og detaljert framstilling av korleis vi har gått fram gjennom forskingsprosessen. I motsetning til ein kvantitativ undersøking, der ein får talfesta data som er lettare å etterprøve, må vi i vår kvalitative undersøking kunne sjå etter å finne ut kor nøyaktig og påliteleg undersøkinga er. Det var viktig at vi var medvitne til at undersøkinga og resultatane er til å stole på. Som vi nemnde tidlegare blei eitt intervju halde via skype. Dette måtte vi ta omsyn til når vi skulle analysere og finne resultat av dataen.

4.0 Resultat og diskusjon

Gjennom analysen kom vi fram til tre punkt som vi her vil diskutere i lys av problemstillinga, «På kva måte har læraren sin bruk av friluftsliv ein positiv innverknad på motivasjon og mestring blant elevar på ungdomstrinnet?» Dette vil vi også sjå opp mot relevant teori. Dei tre tema er; i) å stimulere heile mennesket, ii) friluftslivets kvalitetar og iii) overføringsverdi. Vi tek her for oss kvart tema og reflekterer rundt dei.

4.1 Stimulere heile mennesket

I dette temaet vil vi sjå på korleis friluftsliv kan vere med på å stimulere heile mennesket. Ut i frå empirien vi har samla inn hos informantane vil vi drøfte korleis bruk av friluftsliv er med på å endre arenaen for læring, som vidare kan verke positivt inn på å skape motivasjon og mestring hos elevane.

Først vil vi sjå viktigheita av å sjå den enkelte elev og vere medviten på korleis den lærer på best mogleg måte.

«Det er veldig få elevar som har eit anstrengt forhold til skulen som velger å bli lærarar. Dei finnes, men dei er eit fåtal og det gjer at måten vi som lærarstand definerer læring og god undervisning blir veldig sånn, einseitig. Det er den klasseromsorienterte formidlingsundervisninga og i mindre grad erfaringsbasert og fysisk stimulering, altså har vi snevra inn læringsbildet. Vi har snevra inn skulebegrepet som gjer at vi som lærarar er veldig komfortabel med det, mens elevane er jo ei mykje meir samansatt gruppe og vi klarer ikkje å treffe dei. Derfor trur eg nettopp det her å endre arenaen for elevar er ekstremt viktig ... Min erfaring er då at det hjelper veldig å ta dei med til ein anna arena, der det er eit anna type fokus.» - Informant A

Som vi kan sjå av dette sitatet, er det viktig at ein ser at elevane har ulike behov. Elevane lærer på ulike måtar, noko som gjer at ein må leggje opp undervisninga etter dette. Viss ein berre legg opp til undervisning som stimulerer dei teoretiske og kognitive evnene til elevane, kan dette føre til at mange elevar dett av. Ein vil ikkje på same måten skape motivasjon og erfaringar med mestring hos alle elevar.

Dette kan ein sjå samsvarer med svara til informant B. Han fortel om dei elevane som er med på valfaget natur, miljø og friluftsliv og kva han ser som deira motivasjon for å velje faget, «Eg trur nok

den største motivasjonen er å vera ute og ikkje vera inne på skulen. Lære på ein annan plass. For dei har jo tross alt 25-30 timar på skulen i veka da. Så det blir liksom nok tid inne på skulen.» Informant C har erfaring frå elevar som har vore med på friluftstur, «...dei elevane som ikkje syns teorifag er det beste, som ikkje likar så godt å sitte å lese og skrive, dei får blomstre meir på ein slik type aktivitet.» Informantane har altså positive erfaringar med å flytte deler av undervisninga til ein annan plass og gi dei andre oppgåver.

Her legg informantane særleg vekt på at ein ikkje må gløyme den erfaringsbaserte kunnskapen. Viss ein berre stimulerer dei kognitive ferdigheitene, vil mange elevar ha problem med å ha utbytte av undervisninga (Tiller & Tiller, 2002). Brunstad skriv om det å utvikle heile mennesket. Han ser på viktigheita av at fleire sider enn den teoretiske kunnskapen blir utvikla. Påfyll av teoretisk kunnskap er nødvendigvis ikkje det same som læring (Brunstad, 2001). Ein kan då spørje seg om bruk av friluftsliv kan vere eit positivt verkemiddel for å få meir erfaringsbasert kunnskap og stimulere fleire sider ved mennesket og elevane. Kan dette vere med å bidra til meir motivasjon og mestring? Heilt konkret definerer Vingdal og Hollekim (2001) friluftsliv som ein plass der ein får opplevingar og utfordringar. Som vi kan sjå frå det vi har skrive om friluftsliv, får ein her stimulert sansane på ein god måte. Blant anna fangar synet opp ulike inntrykk, hørselen høyrer det som skjer i naturen og luktesansen kjenner ulike lukter. Ein kan altså ta og føle på heilt konkrete ting (Vingdal & Hollekim, 2001).

Som vi ser av teorien om indre motivasjon i kapittel 2.3.1, er dette noko som omhandlar eit ynskje ein har om å vere kompetent i noko. Ein ynskjer å vere med å bidra og påverke dei tinga ein driv på med (Jakobsen, 2012). Ved å ha oppgåver i naturen gjennom friluftsliv kan ein vere med å gi utfordringar og opplevingar til fleire elevar. Som vi ser av informant C opplever han at elevar som ikkje likar det å lese og skrive blomstrar meir i friluftslivsaktivitet. Ein vil sjå at ein er kompetent i desse aktivitetane og dermed skape meir indre motivasjon. Dette ser vi og i sjølvbestemmelsesteorien, her er kompetanse ein av dei tre psykologiske behova som motiverer menneskeleg åtferd (Jakobsen, 2012). Ved å lykkast i aktivitetar som ein finn i friluftslivet vil ein tilfredstille denne følelsen av kompetanse. Danielsen & Tjomsland (2013) seier at tilfredsstilling av kompetanse vil i ein skulesamanheng føre til å utvikle skulemotivasjon.

Vi kan sjå at det å leggje opp til undervisning som stimulerer heile mennesket er viktig. No er det ikkje slik at all teoriundervisning er dårleg og unødvendig. Men det kan sjå ut til at ein treng å leggje meir vekt på eit utvida læringsrom. Som vi ser av både informantane og teori, er det viktig å sjå dei

ulike behova til elevane i elevgruppa. Desse behova kan stimulerast ved bruk av andre oppgåver og flytte arenaen der læringa føregår. Med dette som bakteppe er det tydeleg at bruk av friluftsliv kan ha ein positiv innverknad på motivasjon og mestring blant elevar på ungdomstrinnet.

4.2 Friluftslivet sine kvalitetar

Her vil vi sjå på og drøfte ulike sider ved friluftslivet sine kvalitetar og korleis dette påverkar motivasjonen og mestringa til eleven.

Fyrst vil vi sjå på korleis friluftslivet er ein god arena for relasjonsbygging. Elevar med gode relasjonar til læraren har større motivasjon for faglege aktivitetar enn andre elevar (Utdanningsdirektoratet, 2013). Vi ser av empirien vi samla inn at alle informantane meinte relasjonsbygginga gjennom friluftsliv var ein positiv og viktig faktor i anna skularbeid.

«Mange elevar er skuletrøytt og syns ikkje det er kjekt å vera inne, men når eg har dei med ut på tur, er det gjerne noko dei mestrar godt. Og så får dei ein positiv relasjon til meg. For dei forbinder meg med den kjekke aktiviteten som me gjorde ute. Når eg då seinare skal ha dei inne, så har me kanskje ein god tone. Det hjelper på læringa.» - Informant B

Det kom fram at alle informantane meinte relasjonsbygging var ein viktig faktor i forhold til bruken av friluftsliv i skulen. For elevane si skuld, at dei blir kjent med læraren og kjenner trygghet hos dei. Informantane såg også verdien av å møte elevane utanfor faglege settingar, noko som er med på å gje eit godt utgangspunkt for å møte elevane i teoretisk undervisning. Denne relasjonen gjaldt alle elevane, og informant B trakk også fram *«...det å møte dei igjen i gangen dagen etterpå ... då får du prata om noko heilt anna enn berre faglege ting.»* Dette er med på å skape eit band mellom lærar og elev, noko som er med å gje læraren større respekt, med tanke på at ein kjenner kvarandre betre og elevane føler seg sett. Ein ser også at verdien av friluftsliv kan skape relasjonar mellom ulike elevar. Informant A trakk fram korleis nokre elevar ville klatre i eit tre. *«...så blei det ein sånn fellesskapsbit mellom elevar som aldri snakkar saman elles, som plutselig byrjar å få kommunikasjon.»* Gjennom aktiviteten samarbeidde elevgrupper som til vanleg ikkje er så mykje saman med å komme seg opp i treet. Dei danna nye relasjonar til kvarandre, noko som kan vere positivt inn mot skularbeid seinare. Dette kan ein sjå direkte opp mot kva Bø & Hovdenak (2011) seier om viktigheita av ein god relasjon mellom lærar og elev. Jagtøien & Hansen (2000) legg vekt på samarbeid mellom elevar, der ein oppdagar nye sider ved kvarandre. Ved dette kan vi sjå at friluftslivet er ein god arena for at elevar kan knytte nye og betre kjennskap til andre elevar og til læraren.

Friluftslivet har kvalitetar som er konkrete og praktiske. Informant C seier «...dei er i hundre når dei får hogge ved og brenne bål. Då får dei ei mestring, dette kan dei, dette får dei til.» Ved å ta med elevar ut i naturen kan ein endre læringsarenaen og legge opp til meir praktisk undervisning. Dette kan vere med på å gi elevane moglegheit til å lære med alle sansane sine. Dette gir moglegheit til å knyte faktakunnskap til heilheiten. Naturen gir også større spelerom og plass å boltre seg på, noko som gir moglegheiter ein ikkje finn i eit klasserom (Vingdal & Hollekim, 2001).

Informant C trakk også fram korleis han brukar friluftslivet som spesialundervisning, «...for han er det veldig godt å vere ute, gå i terreng, blir meir på høgget når ein går på sti i staden for asfalt. Berre å få fyr på eit bål er for han stas, klare det sjølv.» Dette seier oss noko om korleis elevane gjennom enkle og konkrete oppgåver kan oppleve mestring. Dette kan ein sjå i samanheng med teorien om mestringsforventning (Imsen, 2014). Når ein gjennom friluftslivet går i gang med oppgåver ein er usikker på om ein klarer, kan den konkrete oppgåva gjere at elevane opplever mestring. Dette er med på å skape ei mestringsforventning, at ein faktisk klarar oppgåva, noko som skaper motivasjon og tru på at ein kan lykkast. Dette kan òg gjelde i andre oppgåver, i naturen eller på skulen.

Friluftslivet legg til rette for aktivitetar som gir mennesket moglegheit til umiddelbar respons. Dette er noko alle informantane våre trakk fram som ei positiv side ved å ha med elevar ut i naturen.

«...enten så får du fyr på det bålet eller så får du ikkje fyr på bålet, så må du gjera tiltak, då må du endre på eit eller anna. Til samanlikning frå å sitte på tentamen og tru at du får til mykje rart. Og så går det 14 dagar før du får tilbake tentamen og du får melding om at du ikkje har skjønt ein dritt. Så det er læring i ein altfor lang horisont, og så har du friluftsliv som er der og da. Har du på deg nok klede så frys du ikkje. Enkelt og greitt, sånn er det. Tilbakemelding med ein gong.» – Informant B

Gjennom tilbakemelding med ein gong kan elevane oppleve mestring i løpet av kort tid. Mestrar dei ikkje, får dei hjelp til å gjere tiltak. Kanskje klarar ein oppgåva då og dermed føler mestring. Dette kan ein sjå i lys av motivasjonsteorien om mestringsforventning (Imsen, 2014). Gjennom den raske tilbakemeldinga er det lett å gjennomføre og mestre fleire oppgåver. Dette vil vere med på å skape ei forventning om mestring, nemleg at du har mestra oppgåver tidlegare. Derfor er terskelen lågare for å gå i gang med nye oppgåver, sidan ein veit at ein har klart liknande oppgåver før. Dette kan ein òg sjå opp mot Atkinson sin prestasjonsmodell. Den ser på to konkurrerande handlingsimpulsar i forhold til å gå laus på ei oppgåve. Det er angsten for å mislykkast mot lysten for å gå i gang med oppgåva. I forhold til friluftsliv er oppgåvene ofte passe vanskelege og går over relativt kort tid. Dette vil gjere

oppgåva enkel å sette i gang, samtidig som det er lett å gå inn å gjere endringar dersom det ikkje skulle lykkast på fyrste forsøk. Friluftsliv vil på denne måten vere ein arena for å la elevane oppleve mestring, noko som er viktig at barn og unge opplever i skulen (Imsen, 2014).

Det kjem fram av drøftinga at friluftsliv har mange verdiar som er med på å fremme motivasjon hos elevane. Den viktigaste eigenskapen med friluftslivets kvalitetar er at friluftsliv er ein god arena for relasjonsbygging mellom elevar og mellom elev og lærar. Friluftslivets kvalitetar er i tillegg konkrete og praktiske, noko som kan gjere friluftslivet til ein god plass for å skape mestring blant elevar. Gjennom rask tilbakemelding og dei praktiske arbeidsmåtane ser ein at det kan påverke mestringa til eleven, og kan ha ein positiv innverknad på motivasjonen til skulen.

4.3 Overføringsverdi

Spørsmålet som reiser seg når ein ser på kva positive innverknader friluftsliv har på motivasjon og mestring, er om desse erfaringane kan bli overført frå naturen og inn i klasserommet. Vi har vore innoom dette i dei to føregåande kapitla, men her vil vi sjå nærmare på om ein kan dra nytte av desse erfaringane med motivasjon og mestring frå friluftsliv inn i ein klasseromsituasjon og anna læring.

Svaret vi først og fremst fekk frå informantane var at dette er vanskeleg å måle. Kva som gir elevane motivasjon og mestring er svært samansett.

«...det er vanskeleg å sjå ein heilt sånn årsak-virkning samanheng mellom det å drive friluftsliv og mestring og motivasjon. Eg trur ikkje me kan peike på at det er akkurat friluftslivet som har endra motivasjonen til folk eller gjort skulen mykje betre. Men eg trur det er ein faktor da. Viss ein ser på teoritrøtte elevar, det at dei har moglegheit for i alle fall innimellom få reise ut på tur å lære utandørs, det er nok ein faktor i det at dei klarar å komma seg vidare gjennom grunnskula. Eg trur ikkje me kan peike på at det er akkurat det som er vendepunktet. Men at det er ein viktig faktor, det trur eg nok.» - Informant B

Dette underbygger informant C, som seier «Det er nok vanskeleg å måle det, det er ikkje så godt å seie noko sikkert, korleis skal ein finne ut av det.» Ein ser altså at det ikkje er lett å finne ein god måte å måle det på. Men det er likevel tydeleg at det kan ha ein påverknad. Vi vil vidare sjå på nokre av dei områda friluftsliv kan ha ein positiv innverknad på anna skularbeid.

Det vi såg frå svara til informantane var at kunnskapen ein lærer på skulen stort sett byggjer på ting som finst i det verkelege livet. Det ser vi av dette sitatet:

«...den overføringsbiten som er; okei, når vi har tent bål, kan vi ta det med tilbake til naturfagstimen og jobbe med temperatur og fuktighet og kva som spelar inn ... du kan lett kople ein del ting når du les den teksten om temperatur eller om eld eller kva enn det er, så har du plutselig ein del knaggar og erfaringar å knytte dei omgrepa til. Og da har du mestring ... du har alltid ein overføringsverdi, for det som står i bøkene er stort sett knytt til ting frå det verkelege liv.» - Informant A

Vi ser altså at det går an å ta med seg dei tinga ein lærer ute og jobbe vidare med det inne i klasserommet. Dei tinga ein driv på med i klasserommet handlar i stor grad om faktiske ting ein finn utanfor skulebygget. Informant A seier òg mykje om det å klare å byggje bruer mellom erfaringane ein gjer seg ute og kunnskapane ein tileignar seg i klasserommet. Skiljet mellom å lære ute og inne må bli mindre og ein må sjå koplingane. Informant B ser og verdien av dette inn i mot arbeid med matematikkfaget, *«...ein brukar dei tinga som er ute til å konkretisere, for å vise ordentlige ting. Ein må jo, når ein reknar, prøve å få elevane til å skjønne at me reknar på noko som faktisk eksisterer ute.»* I dette tilfellet er naturen brukt gjennom eit vanleg undervisningsfag som matematikk. Bruken av friluftsliv og naturen kan altså flettast inn i alt frå vanleg undervisning til meir spesifikk friluftsliv i kroppsøving og valfaget.

Her kan vi sjå ein samanheng med det Tiller & Tiller (2002) skriv. Dei legg mykje vekt på at ein ikkje må lage eit skilje mellom skulen og livet utanfor. Det må ikkje bli slik at skulen er ei eiga «boble» som ikkje har kontakt med omverda. Ved å gi elevane praktiske erfaringar og bruke desse aktivt, vil ein i større grad engasjere og motivere dei. Eit anna aspekt ved dette finn vi i sjølvbestemmelseteorien til Deci & Ryan. Eit av dei tre psykologiske behova som motiverer menneskeleg åtferd, er autonomi (Jakobsen, 2012). Ved å bruke erfaringane og kompetansen til den enkelte elev, vil ein i mykje større grad oppleve ei tilknytning til det ein jobbar med. Dette kan i forlenginga vere med å skape autonomi hos eleven. Det vil seie at elevar utfører ulikt arbeid av indrestyrte grunnar. Dette kan vidare vere med på å skape motivasjon hos elevane. Nettopp gjennom desse erfaringane vil friluftsliv vere ein god måte å komme i kontakt med den verkelege verda. Som vi har sett i teorien tidlegare, er friluftslivet ein plass der du kan ta inn inntrykka via dei ulike sansane (Vingdal & Hollekim, 2001). Her kan ein tileigne seg opplevingar som ein kan ta med seg og bruke vidare i teoriundervisninga.

Eit anna svar informantane gav var verdien av følelsen elevane opplever ved å vere ute i naturen. Vi ser dette av svaret frå informant A, som snakkar om dei opplevingane elevane har med mestring i naturen, «*det at læraren og medelevar ser at ein lykkast med eit eller anna, gjer at sjølvfølelsen aukar, og sjølvfølelse er veldig viktig for motivasjon. Viss du føler deg ubrukeleg er det vanskelig å bli motivert i det daglege.*» Positive effektar ved bruk av friluftsliv blir bekrefta av informant C, «*Humøret kan bli betre og dei har noko å sjå fram til, samtidig som dei får gode minner... Medelevar får eit anna syn på dei, noko som kan gjere det lettare å komme inn å gjere teorifag.*» Ved å ha gode erfaringar frå oppgåver ein har gjort ute, kan dette vere med å byggje opp eleven.

Ser ein dette opp mot Bandura sin teori om mestringsforventning, kan dei nemnte erfaringane spele positivt inn på overføring. Den tek blant anna for seg kva erfaringar du har gjort deg tidlegare og dei kjenslemessige forholda rundt oppgåver ein skal løyse (Imsen, 2014). Ved at ein har gjort seg positive erfaringar frå friluftsliv, kan ein bruke desse erfaringane inn i andre oppgåver. Ein veit ein har klart å løyse utfordringar tidlegare, då kan ein klare det igjen. Det vil ikkje minst spele inn på det som informantane seier om å auke sjølvkjensla. Viss ein har god sjølvkjensle og bruker denne til å gå laus på andre oppgåver, kan dette verke positivt inn på skularbeidet.

Vi ser at det kan vere ein overføringsverdi med bruken av friluftsliv og det å vere ute i naturen inn i anna skularbeid. Som informantane seier er det vanskeleg å sjå konkrete svar. Det er samansett kva som er med å motiverer og gir mestring til elevane. Men ut i frå deira erfaringar og det teorien seier, kan det vere med å spele positivt inn på motivasjon og mestringa hos elevane.

5.0 Oppsummering og konklusjon

Vi vil her prøve å oppsummere og svare på problemstillinga vår: «*På kva måte har læraren sin bruk av friluftsliv ein positiv innverknad på motivasjon og mestring blant elevar på ungdomstrinnet?*»

Gjennom empirien vi har samla inn, har vi fått fleire ulike erfaringar frå bruk av friluftsliv i skulen. Informantane var i stor grad einige om at friluftsliv kan ha positiv innverknad på elevane. Når vi har sett dette opp mot teori, blir desse erfaringane støtta. Friluftsliv har sider ved seg som potensielt kan gi elevar motivasjon og mestring. Vi vil vidare oppsummere kva positive eigenskapar ved friluftsliv informantane trakk fram.

Alle informantane trakk fram at friluftsliv legg til rette for relasjonsbygging. I friluftsliv møter ein elevane i ein annan situasjon, noko som gjer at ein kan bli betre kjent. Dette gjeld både i relasjonen mellom lærar-elev og elev-elev. Det blei og sett på at elevar lærar på ulike måtar. Dette medfører at ein må variere måten ein driv undervisninga på, der endring av læringsarenaen kan vere med på å engasjere fleire elevar. Ved å flytte undervisning ut opplever ein at friluftslivet legg til rette for praktiske og konkrete oppgåver, der ein får rask tilbakemelding om ein klarar oppgåva eller ikkje. Dette gjer at oppgåva for mange kan engasjere og vidare føre til auka motivasjon og mestring. Nettopp denne følelsen av mestring, kan for nokre elevar vere positiv å ta med seg vidare i skulen. Fleire av informantane vektla viktigheita av å sjå samanhangen mellom teori og det verkelege livet. Det ein snakkar om i klasserommet baserer seg ofte på verkelege ting. Difor kan det vere positivt å gå ut, erfare og sjå det ein lærer om i teorien, noko som kan gje elevane knaggar å henge teorien på. Dette kan ein jobbe med gjennom kroppsøvfaget og valfaget natur, miljø og friluftsliv, som spesifikt omhandlar friluftsliv, men ein kan også ta klassen med ut i vanleg undervisning. Det handlar om å byggje bruer mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Sjølv om informantane har gode erfaringar med bruk av friluftsliv, kjem det fram at det er vanskeleg å måle kva faktorar som spelar inn på motivasjon og mestring hos elevane.

Ut frå det vi har funne, ser ein at læraren sin bruk av friluftsliv kan ha positiv innverknad på elevane. Vi kan ikkje konkludere med at bruk av friluftsliv aleine er avgjerande for motivasjon og mestring. Likevel kan ein sjå på friluftsliv som ein av fleire moglege metodar for å skape motivasjon og mestring blant elevane på ungdomstrinnet.

Viss ein ser på det vi har funne i denne bacheloroppgåva, kunne det i eit vidare prosjekt vore interessant å sjå meir på friluftslivet sin plass i skulen. I kva grad blir friluftsliv nytta og korleis kan ein bruke det. Til dømes hadde det vore interessant å sjå på; korleis ein organisere friluftsliv i skulen, kva aktivitetar kan ein bruke og korleis kan ein dra nytte av dette inn i anna arbeid og andre fag.

6.0 Litteraturliste

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77-101.
- Brunstad, P. O. (2001). Læreren under kjedsomhetens tyranni. I T. Bergem, *Slipp elevene løs!* (s. 118-131). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), s. 69-85.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G., & Tjomsland, H. E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö, *Praktisk Pedagogisk Utdanning* (s. 441-466). Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden* (5. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jagtøien, G. L., & Hansen, K. (2000). *I bevegelse. Sansemotorikk-leik-observasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jakobsen, A. M. (2012). *Idrottsforum*. Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. Henta 5. april, 2016 frå: <http://idrottsforum.org/jakobsen121010/>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom* (3. opplag. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Klima- og Miljødepartementet. (2016). *Meld. St. 18. Friluftsliv — Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Regjeringen. Henta 6. april, 2016 frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/?ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 22 (2010 – 2011)*. Regjeringen. Henta 5. april, 2016 frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Norges offentlige utredninger.
- Larsen, A. K. (2010). *En enklere metode - Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lunde, E. S. (2012). *Ssb.no*. Utvalgte sosiale miljøfaktorer for barn og unge Skolemiljø - arena for læring og samvær. Henta 18. februar, 2016 frå: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/skolemiljo-arena-for-laering-og-samvaer>

- Malt, U. (2009). *Store Medisinske Leksikon*. Mestring. Henta 6. april, 2016 frå:
<https://sml.snl.no/mestring>
- Manger, T. (2009). Motivasjon og læring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helleland, *Livet i skolen 1* (s. 279-309). Bergen: Fagbokforlaget.
- McCurdy, L. E., Winterbottom, K. E., Roberts, J. R., & Mehta, S. S. (2010). Using nature and outdoor activity to improve children's health. *Pediatric and adolescent health care*, 40(5), s. 102-117.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.d.). *Må prosjektet meldes?* Personvernombudet for forskning. Henta 4. mai, 2016 frå: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Tiller, T., & Tiller, R. (2002). *Den andre dagen - det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Relasjoner i skolehverdagen*. Hvor viktig er lærer-elev relasjonen? Henta 21. april, 2016 frå: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/Hvor-viktig-er-larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan i kroppsøving*. Føremål. Henta 19. april, 2016 frå: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving*. Hovedområder. Henta 19. april, 2016 frå: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Hovedomraader>
- Vingdal, I. M., & Hollekim, I. (2001). *Barn i naturen*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever - motivasjon, mestring og resultater*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

7.0 Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

På kva måte har læraren sin bruk av friluftsliv ein positiv innverknad på motivasjon og meistring blant elevar på ungdomstrinnet?

Tema	Spørsmål
Oppstart og bakgrunn	<ul style="list-style-type: none">• Kva utdanning har du?• Kvar har du arbeida?• Kor lenge har du arbeida som lærar?• Kva fag underviser du i?
Friluftsliv	<ul style="list-style-type: none">• Har du kompetanse innanfor friluftsliv? Fagleg/erfaring?• Fortel om korleis og kor mykje du brukar friluftsliv i skulen og kva er dine erfaringar med dette?• Beskriv korleis du merkar at elevar har utbytte av friluftsliv og sei noko om kva type elevgrupper du meiner har mest utbytte?• Føler du det er lett å ta med elevar ut, i forhold til det praktiske i skulen (krav til time, mål ++)
Mestring	<ul style="list-style-type: none">• Korleis opplever du at elevar mestrar?• Har du erfaringar ved friluftsliv som gir meistring? – Kan du gi konkrete eksempel?
Motivasjon	<ul style="list-style-type: none">• Kva legg du i omgrepet motivasjon?• Korleis opplever du at elevar får motivasjon, og korleis arbeider du for å skape dette?• Erfaringar ved friluftsliv som gir motivasjon?
Avrunding	<ul style="list-style-type: none">• Noko du føler du ikkje har fått sagt?