



# MASTEROPPGAVE

Hvordan blir friluftsliv forstått og praktisert i kroppsøving av undervisere på lærerutdanningen?

How is outdoor life understood and practiced in physical education in the Norwegian teacher education?

**Kandidatnr 404 og 405**

**Halvard Gaarder & Hallvard Folkedal**

Master i Grunnskolelærer m/Kroppsøving  
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett  
Avdeling Bergen  
Veileder: Ove Sæle og Karen Klepsvik  
Innleveringsdato: 16.05.2022

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

Dette masterprosjektet undersøker nærmere hvordan lærere i kroppsøving på en lærerutdanning reflekterer rundt friluftsliv, og hvordan de underviser i emnet i lærerutdanningen. Studien tar utgangspunkt i teori om ulike forståelser av begrepet friluftsliv og forskning knyttet til undervisning i friluftsliv i lærerutdanningen. Vi har utformet en modell som brukes til kartlegging av ulike former for friluftsliv for å plassere undervisernes oppfattelse av begrepet, samt hvordan det undervises i friluftsliv. Som metodisk grep har vi gjennomført fire kvalitative intervjuer av lærerutdannere som underviser i kroppsøving på lærerutdanningen på en høyskole i et urbant strøk.

Det framkommer at informantene ønsker å formidle et mer tradisjonelt og enkelt friluftsliv (nærfriluftsliv), samtidig som de synes å praktisere det man forbinder med et mer moderne friluftsliv og fjernfriluftsliv. Informantene ser utfordringer knyttet til friluftslivsundervisning, og begrunner det ut fra begrensede ressursrammer og fagkompetanse på feltet, som legger sterke føringer for hvordan de underviser. Det gjør at også eksterne fagfolk på feltet leies inn i undervisningen. Mangel på ressurser nevnes særlig i tilknytning til undervisning av fjernfriluftsliv. Nærfriluftsliv trekkes derfor fram som mer hensiktsmessig fordi det krever færre ressurser. Informantene ønsker økt kompetanse i friluftsliv og at den utvikles gjennom profesjonsfellesskapet. De nevner også at kursing og mentorvirksomhet internt kan bidra til å forbedre deres friluftslivskompetanse. Studien konkluderer med at kroppsøvingslærerne mener friluftslivsundervisningen i hovedsak bør utgjøre lavterskelaktiviteter i nærmiljøet, men at det samtidig kan legges inn lengre friluftslivsturer for å skape økt motivasjon hos lærerstudenter.

# Abstract

This Master-thesis goes into the understanding of outdoor life, and how it is taught in teacher education. To illuminate the research area our thesis takes base in theories about different understandings of the concept of outdoor life, and scientific research related to outdoor life in Norwegian teacher education. We have also made a model used to map the different forms of outdoor life practiced by the teacher educators, and how outdoor life is taught. We also interviewed four teacher educators working with outdoor life in physical education through qualitative methodology. It appears that the informants represent a traditional view on outdoor life through practicing in local environments, while they seem to practice what can be associated with modern outdoor life in remote environments.

The informants discuss how they teach outdoor life to the students, and link limited resources and competence together, and limit the ways of teaching. Lack of resources is pointed out especially when related to teaching of outdoor life in remote environments. Outdoor life in local environments is therefore highlighted by informants and literature as more appropriate because it requires fewer resources and is easier to practice. Based on the interviews and previous research, it seems that development of competence should focus on collaboration in the professional community. It is also emphasized that courses and mentoring activities internally can improve the competence of subject teachers. The development of competence can also reduce the need for resources by avoiding the need of external professionals. Based on this, the study concludes that education in outdoor life should mainly aim at easy activities in local environments, but longer trips in remote environments are also necessary to create motivation.

# Forord

Etter et år med skriving har vi endelig kommet i mål med vårt masterprosjekt. Fem år som lærerstudenter har sust forbi og nå er det arbeidslivet som venter. Litt vemodig, men også godt å bli ferdig med utdanningen og masteroppgaven. Det har vært en lærerik og spennende prosess, og vi tar med oss kunnskapen videre inn i vår egen yrkesutøvelse. Vi bestemte oss tidlig for å jobbe jevnt og trutt med oppgaven, og det har ført til at vi har unngått å havne i de dypeste dalene. Likevel har noen dager vært tyngre enn andre, og da har det vært godt å kunne dele frustrasjonen med hverandre. Vi er veldig glade for at vi valgte å jobbe sammen om prosjektet, og det har gitt oss mulighet til å kunne rådføre oss med hverandre og diskutere dersom et dilemma dukket opp.

Vi ønsker å takke våre informanter som sa ja til å være med i vårt forskningsprosjekt, og at de viste såpass interesse rundt oppgaven. Videre ønsker vi å takke Marthe og mor og far Folkedal for korrekturlesing. Vi vil også takke konene våre Helene og Ingrid, i tillegg til familie og venner som har støttet oss gjennom hele prosessen.

Og sist men ikke minst vil vi takke våre veiledere Ove Sæle og Karen Klepsvik, som har gitt gode og konstruktive tilbakemeldinger til vår masteroppgave. I tillegg har de vist interesse for oss og gitt motiverende ord når prosessen har nærmet seg slutten.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b>	<b>2</b>
<b>Abstract</b>	<b>3</b>
<b>Forord</b>	<b>4</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b>	<b>5</b>
<b>1.0 Innledning</b>	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn for valg av problemområde	8
1.2 Problemstilling	9
1.3 Oppgavens struktur	10
<b>2.0 Bakgrunn</b>	<b>11</b>
2.1 Den offentlige definisjonen av friluftsliv	11
2.2 Friluftslivets historiske og framtidige posisjon i skolen	12
2.3 Fra friluftsliv til uteaktiviteter og naturferdsel	13
2.4 Forskrifter om lærerutdanningen	14
<b>3.0 Tidligere forskning</b>	<b>16</b>
3.1 Opplevd utbytte fra undervisning i friluftsliv på OsloMet	16
3.2 Mangelfull praktisering av friluftsliv i skolen	16
3.3 Forskning på lærerutdanningen i Norge	17
3.4 Studenters forståelse av friluftsliv	18
<b>4.0 Teori</b>	<b>20</b>
4.1 Hva er friluftsliv?	20
4.1.1 Tradisjonelt og moderne friluftsliv	20
4.1.2 Nærfriluftsliv og fjernfriluftsliv	22
4.1.3 Friluftslivets tilgjengelighet	24
4.1.4 Friluftslivets enkelhet	25
4.2 Kartleggingsmodell for ulike former for friluftsliv	26
4.3 Undervisnings- og profesjonsutvikling	28
4.3.1 Lærerutdanningens påvirkning på yrkesutøvelsen	28
4.3.2 En profesjonell lærerutdanning	30
4.3.3 Teori og praksis	32
<b>5.0 Metode</b>	<b>34</b>
5.1 Valg av metode	34
5.2 Det kvalitative intervjuet	34
5.3 Semistrukturert intervju	35
5.4 Innsamling av data	36
5.4.1 Utvalg	36
5.4.2 Intervjuguide	37
5.4.3 Pilotintervju	38
5.4.4 Gjennomføring av intervju	38

5.4.5 Lydopptak	40
5.4.6 Transkribering	40
5.5 Analyse	41
5.5.1 Forarbeid til analysen	41
5.5.2 Analysens fire faser	42
5.6 Etske overveielser	43
5.6.1 Forskeren som sannhetssøker	43
5.6.2 Forskningsetikk knyttet til personvern og personopplysninger	44
5.6.2.1 Informert samtykke	45
5.6.2.2 Konfidensialitet	45
5.6.2.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet	45
5.7 Validitet og reliabilitet	46
5.8 Teoriens betydning	47
<b>6.0 Resultat og drøfting</b>	<b>48</b>
6.1 Introduksjon av informantene	48
6.2 Informantenes forståelse av begrepet friluftsliv	48
6.2.1 Informantenes egne definisjoner på friluftsliv sammenlignet med egen praktisering av friluftsliv	50
6.3 Ressurser	53
6.3.1 Mangelfulle ressurser til undervisning	53
6.3.1.1 Tidsbruk	56
6.3.1.2 Kostbart å drive friluftsliv	57
6.3.1.3 Eksterne kompetanseressurser	59
6.3.2 Tiltak for å utnytte tildelte ressurser bedre	62
6.3.2.1 Tverrfaglig arbeid med friluftsliv	62
6.3.2.2 Lengre varighet på allerede eksisterende turer	64
6.3.2.3 Nærfriluftsliv vs. Fjernfriluftsliv med utgangspunkt i ressursbruk	66
6.3.2.4 Nærfriluftsliv og bærekraft	71
6.3.3 Argumenter for å heller benytte seg av fjernfriluftsliv enn nærfriluftsliv	72
6.4 Kompetanse	75
6.4.1 Oppfattet friluftslivskompetanse hos faglærerene	75
6.4.2 Kompetanse som prioriteres på lærerutdanningen	79
6.4.3 Sikkerhetskompetanse	81
6.4.4 Bygging av interesse og kompetanse hos studenter	82
6.4.5 Kompetanseheving blant faglærerne	90
6.4.5.1 Kurs	91
6.4.5.2 Et lærende fellesskap	92
6.4.5.3 Mentorvirksomhet	95
<b>7.0 Konklusjon</b>	<b>97</b>
7.1 Veien videre	99
<b>8.0 Litteraturliste</b>	<b>100</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>106</b>

Vedlegg 1 - NSD-søknad	106
Vedlegg 2 - Samtykkeskjema	111
Vedlegg 3 - Samskrivingskontrakt	114
Vedlegg 4 - Intervjuguide	115

# 1.0 Innledning

Denne masteroppgaven tar for seg friluftsliv i lærerutdanningen. Hensikten med oppgaven er å finne ut hvordan friluftsliv som begrep blir forstått og praktisert blant underviserne i utdanningen, og sammenligne dette med relevant forskning og teori viser på området. For å besvare oppgaven vil vi avklare begrepet friluftsliv og kartlegge undervisernes forståelse av begrepet, i tillegg til å se på hvordan de underviser og hvilke utfordringer de kjenner på i møte med undervisning i friluftsliv. Svarene vi samler inn vil også bli sammenlignet med forskning for å kunne sette informasjonen inn i et helhetlig bilde.

Friluftsliv som begrep er noe mange nordmenn har et forhold til. Det kan tolkes på mange forskjellige måter, og hva friluftsliv inneholder vil kunne variere fra person til person. I denne oppgaven tas det utgangspunkt i den offentlige definisjonen på friluftsliv som benyttes i stortingsmeldingene, som først ble brukt i 1972 (St.meld. nr. 71 (1972-1973), s. 11).

## 1.1 Bakgrunn for valg av problemområde

Friluftsliv har en lang tradisjon i norsk skole, og har vært med helt siden normalplanen i 1939 (Østrem, 2021, s. 13). Begrepet har også blitt definert som et hovedområde i kroppsøvingsfaget siden L97, og får stadig større plass. I den nyeste læreplanen LK20 har friluftsliv også fått flere og mer konkrete mål enn tidligere. Ifølge den nyeste stortingsmeldingen om friluftsliv (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 78) er friluftsliv en arena der barn og unge kan aktiviseres og skape livslang bevegelsesglede. I tillegg poengteres det at friluftsliv vil være helsefremmende for barn og unge, og det vil også være en sentral arena i møte med nye samfunnsutfordringer som bærekraftig utvikling og klimakampen. Det står også i stortingsmeldingen (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 7 og s. 78) at friluftsliv skal være et satsningsområde i den norske skolen, men likevel kan det tyde på at friluftsliv er et av temaene som nedprioriteres i faget (Abelsen et al., 2018; Leirhaug og Arnesen, 2016; Moen et al., 2018). Det kan også se ut til at friluftsliv blir mindre og mindre prioritert etter hvert som elevene kommer høyere opp i skolesystemet (Abelsen et al., 2018, s. 44). Faget kroppsøving er hyppig et tema som diskuteres, og det kommer stadig ny forskning på feltet. Diskusjonen kan gå ut på hva faget skal inneholde, karaktersetting og hvordan undervisningen bør foregå. En av oppgavene til den norske skolen er å videreføre den norske



kulturarven til nye generasjoner, og friluftsliv er et av de temaene skolen har i oppgave å formidle.

Friluftsliv er et vidt begrep, som har utviklet seg til å inneholde et bredt spekter av aktiviteter. Det kan derfor være interessant å høre hvordan undervisningen prioriteres av lærerutdannere for å gjøre lærerstudenter egnet for å undervise i friluftsliv. I dag ser man at barn og unge fortsatt bruker en del tid på aktiviteter som inneholder elementer fra det tradisjonelle friluftsliv (Dervo et al., 2014, s. 50), men det er likevel en tendens til at det er nedgang i mengden friluftsliv barn praktiserer (Dervo et al., 2014, s. 5; Meld. St. 18 (2015-2016), s. 24).

I Stortingsmelding 18 (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 77) står det at "Friluftsliv og bruk av naturen og skolens nærmiljø som læringsarena er også innarbeidet i lærerutdanningen" (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 77). På bakgrunn av dette fattet vi interesse for å se på hvordan undervisere på lærerutdanning tenker om og underviser i friluftsliv i kroppsøving, da det vil kunne prege hvordan undervisningen blir i grunnskolen. Vi ønsket å finne ut hvordan faglærerne på lærerutdanningen forholdt seg til utviklingen av friluftsliv, og hvilke former for friluftsliv som ble frontet på utdanningen, og hvorfor.

For at denne masteroppgaven skulle bli mulig å gjennomføre innen den gitte tiden ble det nødvendig å avgrense problemområdet. Med utgangspunkt i våre tidsrammer og størrelsen på oppgaven valgte vi å se nærmere på perspektivet til underviserne på lærerutdanningen, og deres syn på friluftsliv. Vi har selv gått gjennom lærerutdanningen og tatt studiepoeng i kroppsøving, og ønsket å se nærmere på hvorfor undervisningen var som den var.

## 1.2 Problemstilling

Vår problemstilling for denne masteroppgaven er derfor formulert slik:

- *Hvordan blir friluftsliv forstått og praktisert i kroppsøving av undervisere på lærerutdanningen?*

### 1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er bygget opp av syv hovedkapitler. I Innledningskapittelet blir det lagt fram hva som er bakgrunnen for oppgaven, og hvilket problemområde oppgaven sikter mot. Bakgrunnskapittelet tar for seg definisjonen av friluftsliv, retningslinjer for lærerutdanningen og setter friluftsliv inn i en historisk kontekst. Tidligere forskning ser på funn som er gjort knyttet til friluftsliv og lærerutdanningen, mens teorikapittelet tar for seg ulike forståelser og praktiseringer av friluftsliv, samt hvilken forståelse lærerutdannere har knyttet til undervisningsutvikling. I metodekapittelet beskrives de metodiske valgene som er gjort i sammenheng med arbeidet med oppgaven. Resultat- og drøftingskapittelet sammenligner oppgavens funn med eksisterende litteratur og forskning. Avslutningsvis går konklusjonskapittelet inn på hva konklusjonen i oppgaven er basert på funnene som er gjort, i tillegg til å peke på muligheter for videre forskning.

## 2.0 Bakgrunn

I dette delkapittelet settes begrepet friluftsliv i kontekst med tanke på hvordan det blir definert i dag og hvilken posisjon friluftsliv har i skolen og samfunnet. I tillegg tar kapittelet for seg hvilke offentlige retningslinjer lærerutdanningen må forholde seg, og som legger grunnlaget for planlegging av undervisning i friluftsliv på utdanningen.

### 2.1 Den offentlige definisjonen av friluftsliv

For å definere begrepet friluftsliv i en kroppsøvingfaglig kontekst vil det være naturlig å se på hvordan begrepet defineres i offentlige styringsdokumenter. I 1973 får begrepet friluftsliv sin første offisielle definisjon, som sier at friluftsliv er "Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse" (St.meld. nr. 71 (1972-1973), s. 11). Denne definisjonen må ses på med bakgrunn i at det oppstod et behov for fysisk aktivitet og naturopplevelser i overgangen fra jordbrukssamfunnet til industrisamfunnet, da det ble behov for økt fysisk aktivitet i befolkningen (St.meld. nr. 71 (1972-1973), s. 11).

Gjennom de neste stortingsmeldingene har definisjonen fra 1972 stått seg, og er representativt for vår tids oppfattede friluftslivsbegrep (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 2; St.meld. nr. 71 (1972-1973), s. 11; St.meld. nr. 40 (1986-1987), 12; St.meld. nr. 39 (2000-2001), s. 1). I stortingsmeldingen fra 2016 presiseres det at friluftsliv skal være tilgjengelig for alle uansett bosted, og nesten uavhengig av fysisk form, bevegelighet og kunnskap (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10). Den samme stortingsmeldingen slår fast allemannsretten som en viktig grunnpilar for det norske friluftslivet, da den gir alle rett til å ferdes fritt i utmark uten at det medfører noen form for kostnad. Stortingsmeldingen legger også vekt på at mange friluftaktiviteter i liten grad krever spesielt utstyr eller økonomiske ressurser, fordi naturområder som regel er tilgjengelige, også i byer og tettsteder (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10). Friluftsliv skal også ses på som et velferdsgode som skal være tilgjengelig for alle, der hensikten skal være å bidra til bedre livskvalitet, økt trivsel, bedre folkehelse og bærekraftig utvikling (St.meld. nr. 39 (2000-2001), s. 2).

## 2.2 Friluftslivets historiske og framtidige posisjon i skolen

Friluftsliv skal ifølge Stortingsmelding 18 ((2015-2016), s. 7) være et satsingsområde i samfunnet. Dette kapittelet tar for seg et historisk syn på friluftsliv i skolen for å kunne gi indikasjoner på hvordan friluftslivets posisjon vil være i framtiden. Et historisk blikk på friluftsliv vil være til hjelp med å tenke framtidsrettet knyttet til hvilke prioriteringer som bør gjøres i friluftslivsundervisningen på lærerutdanningen.

Friluftsliv har lange tradisjoner i Norge, og en høy andel av Norges befolkning praktiserer friluftsliv jevnlig. I Norge praktiserer to av tre voksne innbyggere friluftsliv minst en gang i måneden, og en årsak til dette er at skog og fjell er lett tilgjengelig de fleste steder i landet (Aggerholm & Breivik, 2021, s. 1147). Bruk av natur og nærmiljø i undervisningen har en lang tradisjon i norske skole, og helt tilbake til normalplanen i 1939 har friluftsliv fått plass i den norske læreplanen (Østrem, 2021, s. 13). Utover 1960-tallet ble det økt fokus på friluftslivsundervisning ettersom et økende antall personer omkom i fjellet, og det oppsto et behov for at staten måtte ta et ansvar i å lære opp mennesker til å oppholde seg i naturen (Østrem, 2021, s. 24). Østrem påpeker videre at natur og uteområder i skolens nærmiljø har vært sentralt i tverrfaglig arbeid i skolen siden midten av 1990-tallet. Begrepet friluftsliv ble for første gang tatt i bruk i mønsterplanen i 1974 i fagplanen i kroppsøvningsfaget. Siden den gang har friluftslivsbegrepet fått en sterkere plass i læreplanen, som ble tydeliggjort gjennom at friluftsliv ble betegnet som et av hovedområdene i faget i både L97 og LK06 (Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1996; Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, 2006).

Selv om friluftslivsbegrepet har stått sterkt i læreplanen har det vært store variasjoner i mengden friluftsliv som har blitt undervist i kroppsøvningsfaget i løpet av de siste årene. Ifølge Østrem (2021, s. 14) er det i størst grad valgfaget friluftsliv som har holdt gang i friluftslivsundervisningen i det daglige i skolen. I den siste læreplanen (LK20) har målene i friluftsliv blitt tydeligere og mer konkretisert enn det de har vært tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5). Antall kompetansemål er også redusert i læreplanen, med ønske om å synliggjøre et fokus på dybdelæring framfor bredde (Abelsen et al., 2018, s. 48). I 2018 (Abelsen et al., s. 39) ble det gjort en dokumentanalyse der målet var å finne ut

om framtidens friluftslivsundervisning i kroppsøving kommer til å ha en lysere framtid gjennom å tolke tendensene i fagfornyelsen. I dokumentanalysen av LK06, den daværende læreplanen, kunne 30% av alle målformuleringer knyttes opp mot friluftsliv. Ut fra deres analyse vil friluftsliv ta større plass i den nye læreplanen (LK20) enn i tidligere læreplaner. I henhold til den nye læreplanen kan opp mot 40% av målformuleringene i kroppsøvingsfaget knyttes opp mot friluftslivsundervisning (Abelsen et al., 2018, s. 48). Basert på utviklingen de ser i læreplanen mener Abelsen et al. (2018, s. 48) at det kan skje en vekst i undervisningen av friluftsliv i skolen i årene framover. Ifølge Østrem (2021, s. 16) vil et fokus på nærfriluftsliv være en måte å arbeide med bærekraft. Bærekraft er et satsingsområde i framtidens skole, og friluftsliv i nærområdet vil få en naturlig plass i skolens framtid (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 7 og s. 78). I stortingsmeldingen (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 7) beskrives friluftsliv som sentralt i satsingen på å forbedre folkehelsen, og skolen trekkes fram som en viktig arena i den sammenheng.

## 2.3 Fra friluftsliv til uteaktiviteter og naturferdsel

Da den nye læreplanen i kroppsøving (LK20) kom ble begrepet hovedområder, som blant annet inneholdt friluftsliv byttet ut med tre kjerneelementer der det ene av disse elementene var uteaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3).

Utdanningsdirektoratet forklarer begrepet med 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 (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3).

Utdanningsdirektoratet (2019b) legger vekt på at elevene skal få oppleve naturen gjennom sitt eget nærområde, og lære seg å ferdes trygt og bærekraftig i naturen. Selv om begrepet friluftsliv er fjernet som hovedområde og byttet ut til fordel for uteaktiviteter og naturferdsel, ligger verdiene og innholdet tett opp mot stortingets definisjon av friluftsliv "Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse" (St.meld. nr. 71 (1972 – 1973), s. 11).

## 2.4 Forskrifter om lærerutdanningen

Lærerutdanningen endrer seg som følge av endringer i skolen eller nye vedtak for høyere utdanning (Dahl et al., 2016, s. 123). For at lærerutdanningene skal kunne gi relevant undervisning må utdanningen være dynamisk og følge utviklingen som skjer i skolen og ellers i samfunnet (Dahl et al., 2016, s. 125). I dag er det forskrifter, rammeplaner og lokale emneplaner som legger føringen for undervisningen (Dahl et al., 2016, s. 124). De nasjonale rammeplanene som utdanningsinstitusjonene må forholde seg til innebærer både formålet med undervisningen og læringsutbyttebeskrivelser studenter skal inneha etter endt utdanning (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn, 2016). Det finnes fortsatt felles retningslinjer som skal være førende for fagene, men det er knyttet usikkerhet til hvor forpliktet man er til å følge disse (Dahl, et al. 2016, s. 127). Den femårige lærerutdanningen blir styrt av en nasjonal rammeplan og skiller seg fra andre utdanningsprogram som har tilsvarende oppbygging. Dahl et al. (2016, s. 126) peker på at årsaken til at det er nasjonalstyrt er at politikerne ikke har tillit til at utdanningsinstitusjonene har fagmiljøer som selvstendig kan lage robuste utdanningsprogram for lærerstudenter på masternivå. I forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn (2016, §1) står det at utdanningen skal legge til rette for å følge opplæringsloven og læreplaner som er gjeldende i grunnskolen. Den skal også forholde seg til den samfunnsmessige utviklingen som skolen er en del av.

Forskrift om rammeplan for lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13 (2020, §1) har til hensikt at utdanningen skal gjøre studenter kvalifiserte gjennom et profesjonsrettet fokus som fremmer kvaliteten på undervisningen i skolen. De praktisk-estetiske fagene skal ha en helhetlig oppbygging med tydelige sammenhenger, for å utvikle studentenes kompetanse i å legge til rette for en helhetlig, progressiv og sammenhengende undervisning i skolen. Fagene må også settes i en samfunnsmessig kontekst og bidra til skaperglede og legge til rette for et inkluderende og mangfoldig klassemiljø for studentene. Studenter skal lære seg teknikker i praksis og å utøve de i skapende arbeid, samt vurdere risiko i ulike aktiviteter for å ivareta sikkerheten hos elevene

(Forskrift om rammeplan for lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, 2020, § 2). I nasjonale retningslinjer for praktisk-estetiske fag (Løvdaal et al., 2021, s. 37) trekkes friluftsliv fram som en viktig del av dannelsesprosessen og identitetsutviklingen i samfunnet.

## 3.0 Tidligere forskning

Det er begrenset forskning på feltet friluftsliv innenfor lærerutdanningen, og det finnes betydelig mer forskning om friluftsliv i skolen, og blant barn og unge. I dette kapitlet tar prosjektet for seg tidligere funn som er gjort på friluftslivsområdet i lærerutdanningen og i grunnskolen, i tillegg til tidligere funn knyttet til utfordringer med den norske lærerutdanningen.

### 3.1 Opplevd utbytte fra undervisning i friluftsliv på OsloMet

I 2019 ble det skrevet en masteroppgave som så nærmere på hvilke kunnskapsformer et utvalg studenter i lærerutdanningen opplevde at de hadde tilegnet seg gjennom friluftslivsundervisningen. Det ble også sett på hvilke kunnskapsformer som ble vektlagt i studieplanen, og dette ble sammenlignet med studentenes opplevde utbytte av undervisningen. Et av funnene var at den praktiske og erfaringsbaserte kunnskapen var den dominerende kunnskapsformen mens den teoretiske klokskapen kom i andre rekke (Alm-Hansen, 2019, s. 95). Funnene peker også på at studentene har opplevd at de har tilegnet seg mest kunnskap gjennom praktisk erfaring ute i feltet (Alm-Hansen, 2019, s. 93). Alm-Hansen (2019, s. 93) argumenterer også for at studentene i stor grad har tilegnet seg kunnskap i form av klokskap gjennom å kunne erfare, reflektere, oppdage og utforske i praksis, og at mye av denne læringen trenger å modnes over tid, og skjer implisitt og indirekte. Det viste seg også at denne typen læring var det studentene foretrakk med tanke på læringsutbytte (Alm-Hansen, 2019, s. 93). Alm-Hansens (2019) studie ser på mye av det samme som denne studien, men tar utgangspunkt i studentperspektivet, der denne studien tar utgangspunkt i underviserperspektivet. Dette gjør at det vil være mulig å se om det er samsvar mellom det lærerutdannere og lærerstudenter vektlegger og opplever som “god” undervisning i utdanningen.

### 3.2 Mangelfull praktisering av friluftsliv i skolen

Hypptigheten hos barns friluftslivsutøvelse har de siste årene vært dalende (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 24). Selv om omtrent like mange barn deltar i aktiviteter med friluftsliv, har hypptigheten til hver enkelt elevs deltakelse blitt redusert (Dervo et al., 2014, s. 5). Det er



flere årsaker til dette. Stortingsmelding 18 (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 24) viser til at barn i mindre grad bruker nærområdet til lek og andre aktiviteter. Årsaken er at barn deltar mer på aktiviteter som er organisert og voksenstyrt, i tillegg til at de bruker mer tid inne foran skjerm (Skår, 2010, s. 39). Det viser seg også at voksne er flinkere til å oppsøke naturen enn barn, der voksne går nesten dobbelt så mye fotturer i naturen som det barn gjør (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 88).

Selv om regjeringen oppfordrer til at friluftsliv skal ha større plass i skolen, viser forskning at friluftsliv ikke praktiseres i like stor grad som ønsket i kroppsøvfingsfaget (Abelsen et al., 2018; Leirhaug og Arnesen, 2016; Moen et al., 2018). Ifølge Leirhaug og Arnesen (2016) har det vært mindre undervisning i friluftsliv enn det læreplanen legger opp til. I en undersøkelse fra 2018 (Moen et al., 2018) ble det funnet ut at friluftsliv var et av temaene som ble sterkest nedprioritert i kroppsøvfingsfaget. Blant annet kom det fram i undersøkelsen at over halvparten av lærerne på ungdomstrinnet underviser mindre enn fire timer kroppsøving i løpet av året. Det kan også virke som at temaet friluftsliv er mer fraværende jo høyere i grunnopplæringen man kommer (Abelsen et al., 2018, s. 44). Leirhaug og Arnesen (2016) konkluderer med at spriket mellom læreplan og praktisering av læreplanen i friluftsliv er for stort. De poengterer at dersom barn og unge får økt kompetanse og interesse i friluftsliv i løpet av grunnskolealderen, er det ikke kroppsøvfingsfaget som skal ta æren for det (Leirhaug og Arnesen, 2016, s. 145).

### 3.3 Forskning på lærerutdanningen i Norge

I en artikkel fra 2013 retter Hammerness et kritisk blikk mot den norske lærerutdanningen, og diskuterer mangler og utfordringer med utdanningen. Der ser hun på om utdanningsplasser utvikler en felles visjon, har tydelig sammenheng og kobler teori og praksis. Det viser seg at disse faktorene er sentrale for å dyrke velfungerende lærerutdanninger (Hammerness, 2013, s. 400). I funnene viser det seg at lærerutdannere ofte følger egne visjoner og interesser, selv om det ikke samsvarer med resten av kollegiet (Hammerness, 2013, s. 413). Hensikten med å ha en felles visjon er at studenter kan se at enkelte undervisningsformer og metoder er direkte bedre enn andre, og at profesjonelle og pedagogiske tilnærminger er sentralt i å utvikle for å fremme elevers læring (Hammerness,

2013, s. 413). Derimot vil undervisning som baseres på faglæreres interesser kunne formidle at all form for undervisning kan være hensiktsmessig så lenge det undervises med engasjement og interesse. Hammerness (2013, s. 413) trekker videre fram at mangel på sammenheng mellom kompetanse som utvikles på utdanningen og det som virker relevant i skolen vil kunne føre til at det utdannes færre sterke faglærere.

### 3.4 Studenters forståelse av friluftsliv

I 2008 gjennomførte Backman (2008, s. 73) en studie som så nærmere på utfordringer knyttet til studenters friluftslivsundervisning på lærerutdanningen. Det viste seg at lærerstudentene fikk utfordret sine tankemønstre i friluftslivsundervisningen, fordi den skiller seg fra andre temaer i kroppsøving. Friluftsliv skiller seg ut på grunn av dens grunnidéer, der opplevelsen i seg selv er like viktig som å opparbeide praktiske ferdigheter (Repp, 2015, s. 96). Likevel viste det seg at fokuset hos studentene var rettet mot å gjøre oppgaver for å tilegne seg en teknisk kompetanse, mens fokuset på å være til stede i naturen kom i skyggen (Backman, 2008, s. 73). En annen utfordring var om lærerutdanningen klarte å legge til rette for at studentene klarte å tilpasse friluftslivsundervisningen til skolens rammer og muligheter (Backman, 2008, s. 73). For å kunne utøve friluftsliv jevnlig er bruk av nærmiljøet en viktig faktor (Meld. St. 18 (2015-2016)). Ifølge Brown (2006, s. 686) vil også en oppfatning av at friluftsliv kun kan foregå i skog eller villmark kunne begrense mange skolars mulighet til å gjennomføre friluftslivsundervisning. En tredje utfordring som pekes på av Backman (2008, s. 73) er at det ikke er verdiene som legger grunnlaget for friluftsliv, men friluftsliv legger grunnlaget for verdiene gjennom ulike metoder. Naturopplevelser kan ikke overføres eller læres bort til elever, men må skapes selv. Det er derimot mulig å lære bort metoder for at elevene skal oppleve verdier gjennom friluftslivsutfoldelse. Ifølge Backman (2008, s. 73) kan ikke elever vurderes i det som læres bort, men hvordan elever bruker verktøyene for å oppleve mestring i naturen. Det innebærer at elevene ikke vurderes i om de kan tenne bål eller ikke, men at elever lager bål fordi dersom de skal trives er det behov for å holde seg varm. Det påpekes av Repp (2015, s. 98) at dersom det tilrettelegges for at elever lærer seg ferdigheter og opplever mestring kan konsekvensen være at elevene får økt motivasjon, trygghet, og skaper rom for flere naturopplevelser.

Utfra funnene til Backman (2008, s. 73) handler undervisningen på lærerutdanningen om å få fram enkelheten i hvordan friluftsliv kan praktiseres, og at friluftslivsundervisningen først og fremst handler om å fremme friluftslivets egenart. Ifølge Beedie (2000, s. 20) har jakten etter å drive med friluftsliv på gunstige områder tidligere medført at studenter ikke har hatt mulighet til å delta på grunn av økonomiske begrensninger. Han foreslår at turer kan gjennomføres uten strenge krav til utstyr og at det ikke alltid er nødvendig å oppsøke villmark for at undervisningen skal ha verdi. Abelsen et al. (2018, s. 44) stiller seg kritisk til hvordan lærerutdanningen ikke inspirerer og legger til rette for å undervise friluftsliv i nærområdet med kortere varighet og enklere midler, og mener at studiestedene for lærerutdanning med friluftslivsundervisning bør endre egen undervisningspraksis.

## 4.0 Teori

I dette delkapittelet tar studien for seg to teorigrunnlag som legger utgangspunktet for prosjektet. Det første teorigrunnlaget bygger på ulike forståelser og praktiseringer av friluftsliv. I den forbindelse har vi utarbeidet en modell for å plassere og gjenkjenne et mønster i hvordan lærerutdannere ser på og praktiserer friluftsliv. Det andre teorigrunnlaget er basert på hvilken forståelse lærerutdannerne har for å kunne videreutvikle den friluftslivsundervisningen de gir, knyttet til deres tilhørende høgskole.

### 4.1 Hva er friluftsliv?

Friluftsliv for meg, det er kontraster. Det å kjenne at man er trøtt og sliten, og kanskje våt og kald, og komme fram og slå leir, om det nå er på en hytte eller i telt, og få tørket seg og sitte foran bålet her. Det er jo det gode liv. Pluss at man tenker ikke på noen problemer enten om man er stresset på jobben eller regninger skal betales, så er det glemt når man er på fjellet, så man henter seg litt inn og det er godt (Monsen, 2013, 20:30-20:56).

Friluftsliv er et begrep som kan forstås og defineres på mange forskjellige måter. Begrepet kan sies å være både filosofisk og abstrakt, og definisjoner kan variere fra person til person.

#### 4.1.1 Tradisjonelt og moderne friluftsliv

I løpet av de siste årene er det hovedsakelig to ulike former for friluftsliv som preger det norske friluftsliv, som er det tradisjonelle friluftsliv og det moderne friluftsliv. Det kan være vanskelig å definere et tydelig skille mellom retningene, og det er sjelden det kun praktiseres én av formene. Det tradisjonelle friluftsliv blir betegnet som det å erfare og oppleve natur og knyttes til det enkle friluftsliv (Repp, 2015, s. 96). I denne forståelsen ser man på naturen som en egen verdi i seg selv (Skuset et al., 2006, s. 51). Fokuset ligger også i denne forståelsen på å få fram naturopplevelsen, gjennom tilstedeværelse, og distanserer gjøremål og tillagte aktiviteter (Dervo et al., 2014, s. 5). Naturopplevelser kan tolkes på ulike måter, men det ses på som et positivt ladet ord (Skuset et al., 2006, s. 49). De kan ses på enten som en verdi i seg selv, eller som en verdi i å utvikle rekreasjon, helse og fysisk aktivitet. På en

annen side kan det bli sett på som læring i form av å opparbeide seg erfaringer gjennom å sanse og bevege seg i naturen (Skuset et al., 2006, s. 49). Ifølge Skuset et al. (2006, s. 51) er undervisning av friluftsliv i høyere utdanning inspirert av det tradisjonelle friluftsliv.

Det moderne friluftsliv utfordrer denne måten å tenke om friluftsliv på, og åpner opp for nye aktiviteter og handlingsmønstre. Et moderne friluftsliv har et mer formålsorientert fokus enn den tradisjonelle formen for friluftsliv (Dervo et al., 2014, s. 50). Aktiviteten er det sentrale og det er et ønske om å oppnå en personlig utvikling gjennom kroppslig mestring og befinne seg i en kroppslig "flytopplevelse" i aktiviteten (Skuset et al., 2006, s. 51). Ifølge Dervo et al. (2014, s. 19) står kroppen i sentrum og meningen med å oppsøke naturen knyttes mot å forbedre helsen og få mosjon. Denne formen for friluftsliv oppsøker også i større grad spenning, er mer idrettspreget og tar i bruk utfordrende måter å ferdes i naturen på (Repp, 2015, s. 95-96). Det påpekes av Skuset et al. (2006, s. 51) at det ofte er utstyrskrevene å drive med moderne friluftsliv. Friluftslivsaktivitetene har begynt å bevege seg i gråsonen av hva som kan kalles friluftsliv, der friluftsliv har utviklet seg til å være konkurransepregede aktiviteter i naturen (Skår, 2010, s. 21). Dersom målet er å skape nye idéer og aktiviteter i friluftsliv kan det føre til at man egentlig beveger seg mer vekk fra friluftslivets grunnleggende idéer (Repp, 2015, s. 96). Det innebærer at naturen i større grad blir brukt som en arena framfor å oppsøke naturen for naturopplevelsen og miljøforandringens skyld. Ettersom det går mot et idrettsrettet friluftsliv får det også konkurranse fra andre fritidsaktiviteter som ikke er friluftsliv (Dervo et al., 2014, s. 4). Friluftsliv står på den måten likestilt med andre aktiviteter, og et fokus på dens "egenart" vil forsvinne. Et mer idrettsrettet friluftsliv går også mot læreplanens intensjoner om et mindre idrettsrettet kroppsøvfag (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1). En annen problematikk med moderne friluftsliv er at når det tas mer risiko er det også nødvendig med større ansvar med tanke på sikkerhet (Skuset et al., 2006, s. 51).

Uavhengig av om det er moderne eller tradisjonelt friluftsliv som utøves vil fokuset framover være på et helsefremmende og miljøvennlig friluftsliv. I tillegg til erfaringsbasert og problembasert læring, er det å få opplevelser i naturen en sentral del av undervisningen i friluftsliv (Repp, 2015, s. 98). Det kan oppnås uavhengig av om det er moderne eller tradisjonelt friluftsliv som praktiseres. Når lærerutdannere skal legge til rette for

undervisning i friluftsliv som kan bidra til gode opplevelser for studenter er det viktig at faglæreren selv reflekterer over hvilke forestillinger den har om “det gode friluftsliv” (Skuset et al., 2006, s. 51). Det påpekes videre at underviserens egne forståelser setter rammen for det pedagogiske potensialet og begrensninger for undervisningen.

#### 4.1.2 Nærfriluftsliv og fjernfriluftsliv

I Stortingsmelding 18 fra 2015-2016 (s. 88) er det et ønske om å bruke skolens nærmiljø for å få friluftsliv inn i det daglige. Dette kapittelet skal ta for seg begrepene nærfriluftsliv og fjernfriluftsliv, og få fram ulikhetene mellom disse. Å definere disse begrepene kan være fordelaktig når vi skal sortere informantenes ytringer.

Dervo et al. (2014, s. 35) tar utgangspunkt i den offentlige definisjonen av friluftsliv for å forklare nærfriluftsliv, og definerer begrepet som “Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse som utøves i nærheten av bostedet”. Begrepet nærfriluftsliv har blitt trukket fram som et viktig virkemiddel i å forbedre folkehelsen, gjennom en mer aktiv hverdag (Miljøverndepartementet, 2013, s. 3). I dette ligger det implisitt at dersom man må reise av gårde for å bedrive friluftsliv vil det ikke gå inn under definisjonen av nærfriluftsliv. Ifølge Skår (2010, s. 38) ser man at nærfriluftsliv eller hverdagsfriluftsliv har en betydning på flere områder. På en måte kan naturen brukes som en avkobling, der målet i seg selv er å være til stede i naturen. På en annen måte kan man bruke nærfriluftsliv som en mer modernisert form for friluftsliv, der naturen blir brukt som en arena for å gjøre diverse aktiviteter. Den formen for naturopplevelse som særlig trekkes fram gjennom å ferdes i samme nærmiljø er å legge merke til de små forskjellene som oppdages fra den ene turen til den andre (Dervo et al., 2014, s. 39). En slik form for friluftsliv kan også bli kalt for en lavterskelaktivitet på grunn av at den ikke er fjerntliggende og krever lite ressurser (Skår, 2010, s. 38). I skolesammenheng kan nærfriluftsliv for eksempel være å oppsøke en liten skog eller et lite grøntområde rett ved skoleplassen. Ifølge stortingsmeldingen om friluftsliv (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10) er en viktig fordel ved nærfriluftsliv at en stor andel av befolkningen kan benytte seg av det, uavhengig av hvilke forutsetninger man har med tanke på ferdigheter, fysisk form og bosted. Nærfriluftsliv kan også trekkes fram som en bidragsyter til å utjevne de sosiale forskjellene da det er på

friluftslivsarenaen at de sosiale forskjellene gjør seg minst gjeldende (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 21). Dermed kan begrepet nærfriluftsliv knyttes til regjeringens målsetting om at friluftsliv skal være for alle (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 78-79).

Friluftsliv i nærmiljøet trekkes fram som en viktig del av friluftsliv for barn og ungdom (Wold et al., 2020, s. 20). Nærfriluftsliv er meningsfullt fordi det kan integreres som en rutine og vane i barns hverdag (Dervo et al., 2014, s. 37), som kan føre til en drivkraft etter å oppsøke naturen også som voksen. Det medfører videre at det å være fysisk aktiv blir en del av barns hverdag også senere i livet. Dervo et al. (2014, s. 4) sier at muligheten for å rekruttere flere til en mer aktiv hverdag er å legge til rette for selvorganiserte aktiviteter i nærområdet med lav inngangsterskel. De påpeker videre at selv om det er selvorganisert trengs det hjelp av miljøet rundt, som for eksempel av skolen. Ifølge Skår (2010, s. 39) er det færre som er ute i naturen i nærområdet enn tidligere. Årsaker er økt bruk av bil, fokus på gjøremål som skal gjøres og at folk tilbringer generelt mer tid inne (Skår, 2010, s. 39). Nærfriluftsliv nevnes som en viktig arena for å rekruttere barn til å integrere friluftsliv i egen hverdag på eget initiativ (Dervo et al., 2014, s. 5). Det trekkes også fram betydningen av voksne forbilder for å vekke friluftslivsinteresser hos barn, gjennom å inspirere og vise trygge og attraktive naturområder. Skår (2010, s. 40) påpeker også viktigheten av at naturen i nærmiljøet oppleves som et attraktivt område å ferdes i.

Fjernfriluftsliv ses på som oppsøking av friluftsliv man må reise til (Lindhjem, 2010, s. 13). Jo lengre man reiser for naturopplevelser eller friluftslivsaktiviteter desto mer fjernfriluftsliv er det. Ifølge Dervo et al. (2014, s. 4) er det stadig vanligere å reise for å utøve friluftsliv. Fjernfriluftsliv er mer utfordrende å gjennomføre i hverdagen, men meningen med fjernfriluftsliv er å gjøre aktiviteter og skape opplevelser for de tilreisende, som ikke er like tilgjengelig i nærområdet (Lindhjem, 2010, s. 13). Å ta i bruk fjernfriluftsliv kan gi naturopplevelser som kan beskrives som "heftige" (Dervo et al., 2014, s. 39). Viktigheten av fjernfriluftsliv poengteres også av Miljøverndepartementet (2013, s. 5) som sier at friluftsliv som kun er tilgjengelig i ferier og helger i form av et større eller et mer spektakulært naturlandskap, er viktig for motivasjonen etter å oppsøke nærmiljøet i hverdagen. Det kan være utfordrende å drive med nærfriluftsliv i folketette strøk der det er vanskelig å ta vare på de grønne områdene (Dervo et al., 2014, s. 5). Samtidig vil det å ha tilhørighet i et urbant

strøk også kunne gi frihet til å reise til ulike typer naturomgivelser (Dervo et al., 2014, s. 21). Det påpekes av Gundersen et al. (2006, s. 80) at norske storbyer har den unike muligheten til å oppsøke friluftslivsområder i nærmiljøet som skiller seg fra andre storbyer i andre europeiske land. Storbyer i Norge har ofte flere ulike typer naturomgivelser i sitt nærrområde å velge mellom. I tillegg er disse områdene ofte godt ivaretatt, som gjør det lettere å ferdes i et grøntområde nært bostedet sitt (Dervo et al., 2014, s. 21). Samtidig er det en utfordring at det jevnlige utbygges i folketette områder som reduserer muligheten til å drive med nærfriluftsliv (Dervo et al., 2014, s. 21). Det påpekes av Dervo et al. (2014, s. 21) at det er desto viktigere å utarbeide nye metoder og områder å drive med undervisning av nærfriluftsliv siden det stadig skjer forandringer i lokalområdet.

#### 4.1.3 Friluftslivets tilgjengelighet

Regjeringens overordnede mål er at flere utøver friluftsliv jevnlig (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 11). Det er to tiltak regjeringen ønsker å iverksette innenfor undervisning i friluftsliv som er knyttet mot barn og unge. For det første er det et ønske om å utvikle elevers ferdigheter og kunnskaper innenfor friluftsliv gjennom en lav inngangsterskel. For det andre vil regjeringen oppfordre til å satse på nærområdet som et læringssted i undervisning av friluftsliv i skolen (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 88). En forutsetning for dette er at friluftslivsområder i nærområdene blir tatt vare på. Det påpekes at opplevelsen av natur og friluftsliv kan være like stor i en park i nærområdet som i skogen (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 12). Inngangsterskelen for å drive med friluftsliv skal være lav uavhengig av hvor man bor. Det skal bidra til økt fysisk aktivitet i hverdagen og lettere å organisere aktiviteter på egenhånd i nærområdet (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 11). Naturen vil derfor være sentral for barns læring og aktivisering (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 12).

Det er en tendens til at tradisjonelle friluftslivsaktiviteter utøves mindre blant ungdommer (Dervo et al., 2014, s. 4). I løpet av de siste tiårene har man sett en utvikling av at det blir stadig flere friluftslivsaktiviteter å holde på med, som har ført til at flere unge holder på med ulike aktiviteter (Dervo et al., 2014, s. 3). Videre påpekes det at de nye aktivitetene går i takt med en økt velstand som resulterer i at aktivitetene er mer utstyrskrevende (Dervo et al., 2014, s. 3). Det medfører at det er familier med god økonomi som oppsøker friluftsliv i størst



grad. Når friluftsliv er i endring skaper det også utfordringer knyttet til prioriteringer av innhold og omfang (Dervo et al., 2014, s. 4). Å legge til rette for lavterskelaktiviteter i friluftslivsundervisningen vil føre til at sosiale forskjeller blir mindre synlige, og flere får mulighet til å aktiviseres i naturen (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 21). Ifølge Abelsen et al. (2018, s. 48) er essensen med friluftsliv å få positive erfaringer i naturen og oppleve sosialt samvær. Det er også flere i dag som bor i byer og terskelen for å drive med friluftsliv oppleves høyere (Dervo et al., 2014, s. 37). Likevel påpekes det av Dervo et al. (2014, s. 37) at på grunn av at flere bor i byer er det desto viktigere å fokusere på praktisering av nærfriluftsliv. Ettersom om lag 80% av Norges befolkning bor i byer eller tettsteder, er det i disse områdene det er størst potensial til økt folkehelse ved bruk av nærfriluftsliv (Miljøverndepartementet, 2013, s. 3).

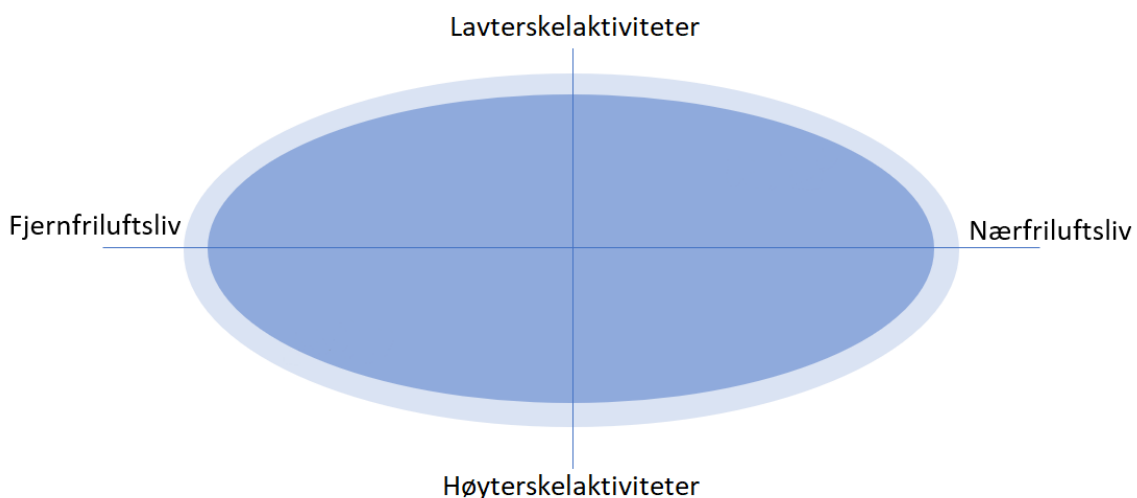
#### 4.1.4 Friluftslivets enkelhet

Næss (1989, s. 180-181) er skeptisk til utviklingen som skjer innenfor friluftsliv, med stadig større fokus på konkurransepregede og utstyrskrevede aktiviteter. Friluftsliv beveger seg i retning av høyterskelaktiviteter, der folk jakter de store naturopplevelsene og det nyeste utstyret. Næss (1989, s. 178) beskriver friluftsliv som et samspill med naturen som gir en positiv sinns- og kroppstilstand, som er selvrealiserende og identifiserende. For å opprettholde et etisk og økologisk friluftsliv må man opptre respektfullt overfor naturen. Han oppfordrer barn og voksne til å bruke friluftsliv til å identifisere seg selv med liv og landskap, og trekker fram undervisning i naturen for å utvikle folks identifikasjon (Næss, 1989, s. 179). En problematisk tanke i oppsøking av natur, som frarådes av Næss, er å se på naturen som en arena der man skal prestere. Friluftsliv handler ikke om sammenligning, å få ting gjort, vise kunnskap eller å bruke nytt og avansert utstyr (Næss, 1989, s. 179). Friluftsliv er heller ikke ment til å utvikle tekniske ferdigheter eller som middel for å oppnå noe "større". Den formen for aktivitet i naturen som innebærer at utstyr, konkurranse og teknikker kommer i veien mellom person og natur vil ikke bli sett på som friluftsliv, fordi naturen ikke vil nås (Næss, 1989, s. 179). For å kunne reflektere rundt og forstå naturen kreves direkte kontakt og erfaring med den (Næss, 1989, s. 181).

Når barn får positive naturopplevelser og erfarer naturen som tilgjengelig er det mer sannsynlig at de oppsøker naturen senere i livet, og lærer egne barn det samme (Meld. St. 18, (2015-2016), s.11). Skolen er en viktig arena for å tilrettelegge for at barn får naturopplevelser og kunnskap om friluftsliv. I Stortingsmelding 39 presiseres det at praktisering av friluftsliv skaper interesse for naturen, og øker bevisstheten knyttet til klima og miljø (St.meld. nr. 39, (2001-2002) s. 2). Det påpekes videre at økt interesse og bevissthet knyttet til miljø, legges fram som en forutsetning for at den norske naturen og kulturarven skal kunne forvaltes på en bærekraftig måte. Ifølge Breivik (2020, s. 430) bør lærere og andre som skal undervise i friluftsliv bli inspirert til å utvikle enkelheten i friluftsliv i henhold til Næss' retningslinjer for å bevare friluftslivets enkelhet og gjøre den tilgjengelig. Undervisning bør legge til side et målrettet, teknisk og konkurransepreget fokus, og heller ha samspill med naturen og mennesker gjennom varierte aktiviteter som sentrale verdier (Breivik, 2020, s. 418 og s. 422). Avslutningsvis sier Breivik (2020, s. 430) at selv et enkelt friluftsliv kan skape stor mening, også med lite ressurser.

## 4.2 Kartleggingsmodell for ulike former for friluftsliv

For å kunne kartlegge hvordan friluftslivsundervisningen foregår for studenter i grunnskolelærerutdanningen var det hensiktsmessig å lage en modell for å synliggjøre forskjellene på de ulike formene for aktiviteter som kan knyttes til friluftsliv. Innenfor definisjonen på friluftsliv er det et bredt spekter av aktiviteter, og en modell vil dermed være fordelaktig med tanke på kartlegging av de forskjellige aspektene ved friluftsliv.



Modellen tar for seg to sett med to begreper hver, der nærfriluftsliv står i motsetning til fjernfriluftsliv, og lavterskelaktiviteter står i motsetning til høyterskelaktiviteter. Begrepet nærfriluftsliv kan knyttes til friluftsliv i nærområdet til for eksempel skolen eller hjemmet, mens fjernfriluftsliv da vil være friluftsliv i områder som ligger lenger vekk (Lindhjem, 2010, s. 13). Et eksempel på nærfriluftsliv vil være en tur i skogen bak skolen, mens et eksempel på fjernfriluftsliv i skolesammenheng vil være en tur som foregår på et sted man først må reise til. Begrepene kan ikke ses på helt adskilte, da det vil kunne være mange forskjellige grader av nær- og fjernfriluftsliv.

Det neste settet med begreper beskriver hvilke forutsetninger som trengs for å kunne bedrive en friluftaktivitet. Denne distinksjonen er det vi selv som har laget. Dersom aktiviteten i liten grad stiller krav til fysisk form, forkunnskaper og utstyr vil det være en aktivitet med lav terskel. Dersom aktiviteten derimot krever at deltakerne har god fysisk form, mye forkunnskaper og avansert spesifikt utstyr, vil aktiviteten heller defineres som høyterskel. En aktivitet som kan defineres som lavterskel vil for eksempel være en kort fottur i lavlandet. En aktivitet med høyterskel vil derimot kunne være en lengre fjellskitur vinterstid. Denne aktiviteten kan defineres som en høyterskelaktivitet fordi den innebærer at deltakerne både må være utholdende, ha gode skiferdigheter og mye skiutstyr og vinterklær for å kunne delta på aktiviteten. På samme måte som nær- og fjernfriluftsliv er heller ikke lavterskel- og høyterskelaktiviteter helt adskilte da det vil finnes gråsoner mellom.

De to settene med begreper danner utgangspunkt for modellen, som gir mulighet til at en aktivitet for eksempel enten kan bestå av nærfriluftsliv og høyterskelaktivitet, eller fjernfriluftsliv og lavterskelaktivitet.

Et annet sett med begreper som blir mye brukt i møte med friluftslivsundervisning er moderne og tradisjonelt friluftsliv. Disse to begrepene skal i utgangspunktet kunne plasseres hvor som helst i modellen, ettersom både tradisjonelt og moderne friluftsliv kan være både nært og fjernt, i tillegg til å ha både høy og lav terskel. Likevel pekes ofte tradisjonelt friluftsliv på som noe enklere enn det moderne (Repp, 2015, s. 96). Moderne friluftsliv er i større grad knyttet til utstyrskrevede aktiviteter (Skuset et al., 2006, s. 51) i tillegg til at det er mer knyttet til søken etter spenning, og er gjerne mer idrettspreget enn det tradisjonelt

friluftsliv (Repp, 2015, s. 95-96). Derfor vil den tradisjonelle måten å praktisere friluftsliv i stor grad kunne plasseres på lavterskel-siden av modellen, mens moderne friluftsliv vil kunne plasseres på høyterskel-siden av modellen. Likevel er dette ikke nødvendigvis helt riktig da det vil være tilfeller der tradisjonelt friluftsliv har høy terskel, og moderne friluftsliv har lavere terskel.

## 4.3 Undervisnings- og profesjonsutvikling

### 4.3.1 Lærerutdanningens påvirkning på yrkesutøvelsen

Lærerutdanningen er en av utdanningene som har blitt endret og fulgt opp mest i løpet av de siste ti årene (Dahl et al., 2016, s. 211). Prioriteringer som gjøres i lærerutdanningen kan ha en positiv effekt på skolen. Den positive effekten kan forekomme dersom endringene som gjøres i utdanningen fører til at kompetansen lærerstudenter opparbeider seg er mer hensiktsmessig i skolen (Dahl et al., 2016, s. 121). Lærerutdanningen lager grunnlaget for ens lærerprofesjonalitet og dømmekraft i skolen (Sæle & Hallås, 2020, s. 188). Ifølge Dahl et al. (2016, s. 122) er lærerutdanningen en viktig faktor for å sikre kvalitet i undervisningen i skolen. Hatlevik (2014, s. 9) trekker fram at bedre undervisning i utdanningen vil gi bedre læringsutbytte i arbeidslivet. Kompetansen som bygges opp i utdanningen vil dermed være viktig for kunnskapsbasen man har som utgangspunkt i egen yrkesutøvelse. Det kan medføre at potensielle kunnskapshull fra lærerutdanningen fortsatt kan være til stede i eget virke i skolen. Dersom det derimot opparbeides et eierskap av kunnskapen under utdanningen kan det ifølge Dahl et al. (2016, s. 122) føre til at kompetansen videreutvikles av resten av lærerkollegiet. På den måten vil kunnskap innenfor et bestemt tema som friluftsliv bety at det også får større oppmerksomhet i profesjonsfellesskapet. Innholdet i lærerutdanningen er på den måten viktig, fordi den kunnskapen studenten besitter også vil kunne sette preg på retningen skolens utvikling.

Ifølge en studie av Smeby og Mausethagen (2011) viser det seg at lærere opplever et sprik mellom kompetansen de utvikler på lærerstudiet og den kompetansen de har behov for i yrkesutøvelsen. Ifølge Høyem (2010, s. 68) er friluftslivsundervisningen på høgskolenivå lite konkretisert og beskrevet, og det er gjort lite forskning på friluftslivsundervisning på høgskolenivå. Samtidig påpeker Høyem (2010, s. 68) at friluftsliv er et voksende tema i

skolesammenheng, mens hvilke kompetanser som vektlegges og blir ansett som viktig kan variere. Det har blitt rettet fokus mot mangel på sammenheng mellom praktisk og teoretisk kompetanse i lærerutdanningen (Hatlevik, 2014). Studenters læring oppleves derfor som tilfeldig basert på hvem som underviser. Hatlevik (2014, s. 78) er også kritisk til om utdanningsinstitusjonen er for opptatt av den teoretiske framfor den praktiske kunnskapen. For å sikre kvalitet i lærerutdanningen må det være en klar felles visjon, som baserer seg på felles verdier og forståelse (Hammerness, 2013, s. 400). Høyem (2010, s. 76) peker på at kunnskap ikke bare handler om å vite, men også å kunne handle, og at kunnskap knyttet til friluftsliv er konkret og erfaringsbasert. Gjennom praktiske aktiviteter i friluftsliv vil det oppstå læring og kunnskap hos studentene (Høyem, 2010, s. 76). Det kommer også fram at man gjennom utøvelse av friluftsliv vil kunne utvikle kunnskapsdelen og handlingsdelen i friluftsliv, som vil være en måte å koble teori og praksis. Høyem (2010, s. 76) konkluderer med at kompetanse i friluftsliv opparbeides gjennom erfaringer som er konkrete og kontekstuelle. Å undervise om og gjennom friluftsliv vil gjøre undervisningen for studenter mer virkelighetsnær og meningsfull. Ifølge Høyem (2010, s. 76) kan det gi studenter en bedre forståelse av hva som menes med friluftsliv, som kan føre til en tydeligere oppfatning av hvordan didaktikken i friluftslivsundervisningen kan framstilles. For at studenter skal opparbeide kompetanse nok til å selv undervise i det, konkluderes det med at undervisning i friluftsliv på lærerutdanningen kan være et godt utgangspunkt for kunnskapsutvikling i kombinasjon med refleksjon rundt undervisningen i etterkant. Å være villig til å endre egen praksis er helt nødvendig for å forbedre og fornye skolen og utdanningen (St.meld. nr. 16 (2001-2002), s. 61, referert i Dahl et al., 2016, s. 132).

Utvikling av egen kompetanse innen egen profesjon innebærer å opparbeide en forståelse og kunnskap som forventes i en profesjonsutøvelse (Hatlevik, 2014, s. 30). Den kompetansen som tas med fra utdanningen er et viktig aspekt av profesjonskompetansen. Ifølge Hatlevik (2014, s. 9) vil det ikke nødvendigvis være tilstrekkelig å undervise studenter i praktisk eller teoretisk kunnskap for å utvikle en profesjonell kunnskap selv om det virker relevant til praksisutøvelsen. Hatlevik (2014, s. 9) peker videre på at kompetanse kan tilbys indirekte der studenten selv kan gjøre seg opp en mening om hva som er riktig. Et eksempel kan være at en student ikke lager en snøhule for å lære seg det, men som et hjelpemiddel for å holde seg varm. Det kan derfor være et større behov for å tilby undervisning som har inngripende

påvirkning på studentenes tanker og meninger og påvirker handlingsvalgene i undervisningspraksisen (Hatlevik, 2014, s. 9). Det viser seg også at troen på egen kompetanse vil følge dem inn i yrkesutøvelsen (Hatlevik, 2014, s. 85). Det indikerer at de aktivitetene og fagområdene der studentene får en mestringsfølelse i løpet av studieløpet vil videreutvikles i arbeidslivet (Hatlevik, 2014, s. 85). Det vil også si at dersom det mangler kompetanse etter endt utdanning vil det være større mulighet for at man ikke utvikler den kompetansen og praktiserer den i like stor grad i arbeidslivet. Dersom friluftsliv skal ta større plass i skolen er det behov for at studenter utvikler kompetanse på området, slik at de er trygge på å undervise selv.

#### 4.3.2 En profesjonell lærerutdanning

Ulvik og Smith (2018, s. 425) har undersøkt den profesjonelle utviklingen blant lærerutdannere med formål om å finne ut hvilke muligheter og behov de har for å utvikle seg profesjonelt. Det finnes ingen spesifikk utdanning for lærerutdannere, som medfører at arbeidsoppgaver og kompetanse må læres underveis i yrkesutøvelsen (Ulvik & Smith, 2018, s. 426). Når det ikke finnes en utdanning for å undervise i høyere utdanning, er det desto viktigere at det åpnes opp for profesjonell utvikling underveis, slik at de blir bevisste på hva jobben innebærer (Ulvik & Smith, 2018, s. 426-427). Ifølge Avalos (2011, s. 10) handler profesjonell utvikling om lærerutdanneres læring og hvordan kunnskapen anvendes i praksis for å heve kvaliteten på undervisningen og studentenes læring. Basert på funnene framhever Ulvik & Smith (2018, s. 436) at lærerutdannerne har størst interesse av å videreutvikle kompetansen innenfor forskning framfor den praktiserende kompetansen, fordi de opplever å ha kontroll på undervisningen. Samtidig påpekes det at flere av informantene ønsker å gå tilbake til skolens idéer, fordi det oppleves at det ikke settes pris på "god undervisning" av ledelsen. Det trekkes fram at forskning er det som verdsettes på institusjonene, og utvikling av kompetanse innen forskning er der skoen trykker for lærerutdannere (Ulvik & Smith, 2018, s. 436). For å oppnå endring i praksisutøvelsen trengs det samtaler og involveringer mellom de ulike nivåene innad i institusjonen (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 65). Det er knyttet usikkerhet til om underviserne ønsker å prioritere å øke egen forskningskompetanse av egen vilje eller på grunn av press fra institusjonen. Ulvik & Smith (2018, s. 437) trekker fram at undervisningen på lærerutdanningen bør bli mer

verdsatt og få anerkjennelse av ledelsen. Dahl et al. (2016, s. 213) trekker fram et forslag om å åpne opp for delte stillinger mellom høgskoler og skoler for å styrke sammenhengen og relevansen mellom institusjonene. I den anledning vil praktisk kompetanse vektlegges mer i utdanningen enn den gjør i dag. Stortingsmelding 21 ((2016-2017), s 10) påpeker at det er stor ulikhet på opplæringstilbudet man får i skolen og hvordan det spiller inn på elevers sosiale og faglige utvikling. Ulvik & Smith (2018, s. 437) framhever at ledelsen har en viktig rolle med å sikre at det foregår utviklingsarbeid blant underviserne slik at det ikke er egeninteresser som styrer utviklingen, som kan gå på bekostning av studentenes læring.

Ifølge Østrem (2021, s. 18) er det nødvendig med en lærer som har kompetanse i friluftsliv når det skal undervises i nærmiljøet. Østrem (2021, s. 18) påpeker at egen interesse for friluftsliv ikke er tilstrekkelig for å undervise i friluftsliv, fordi læreren er nødt til å tilpasse undervisningen etter skolens rammer og nærmiljø. I tillegg skal undervisningen være faglig begrunnet og inneholde pedagogiske tilpasninger. Det presiseres at det er nødvendig å utvikle den profesjonelle friluftslivslærer, slik at undervisningen ikke blir tilfeldig, men gir relevant kunnskap og erfaring (Østrem, 2021, s. 18). Kjennetegn som trekkes fram for å utvikle profesjonalitet i friluftsliv er at vedkommende har erfaring og kunnskap om både utstyr, arbeidsmåter og teknikker i friluftsliv (Repp, 2015, s. 98). Ifølge Skuset et al. (2006, s. 15) er det tidkrevende å veilede lærerstudenter i friluftslivsundervisningen. Spesielt dersom lærerstudenter selv skal få tid til å utforske, reflektere, prøve og feile i løpet av undervisningen. For at studentene skal få den nødvendige undervisningen kreves det at lærerutdannere samarbeider tverrfaglig og at det arbeides med sammenhengen og det didaktiske innen friluftsliv (Skuset et al., 2006, s. 15).

I Stortingsmelding 21 ((2016-2017), s. 26) står det at "Arbeidet med å utvikle kvaliteten på undervisningen har best vilkår på skoler der lærerne samarbeider". Ifølge Avalos (2011, s. 10) kreves det involvering fra lærerkollegiet for å profesjonalisere hver enkelt lærer. Dersom lærerutdannere har faglige diskusjoner med hverandre vil det kunne utvikle felles prosjekter og samtalen kan dermed utvikles til et pedagogisk formål (Avalos, 2011, s. 18). En tendens blant faglærere er at egne interesser og forståelser styrer over den profesjonelle utøvelsen, men dette er noe et samarbeid med kollegaer vil kunne motvirke (Ulvik & Smith, 2018, s. 437). Andre faktorer som trekkes fram i arbeidet for å utvikle profesjonalitet blant

lærerutdannere er tverrfaglig samarbeid der lærere fungerer som mentorer for hverandre. Det blir sett på som positivt at man bruker hverandre for å forbedre egen kompetanse, framfor å hente inn kompetanse fra en utenforstående (Ulvik & Smith, 2018, s. 437). Beedie (2000, s. 20) er også kritisk til hvordan ulike skoler “kjøper” inn ressurser, og mener at skolen heller er tjent med å fokusere på økt kompetanse blant lærere som allerede er ansatt på skolen. Dersom opplegget og strategien for undervisningen planlegges i fellesskap kan det utvikle både den enkeltes og fellesskapets lærerrolle (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 26). For å kunne utvikle egen undervisningspraksis handler det i større grad om å finne motstand til egne tanker enn å bekrefte egne valg (Biesta & Sjøbu, 2014, s. 1). Regjeringen (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 10) mener at det er nødvendig med et slikt profesjonsfellesskap på universiteter og høyskoler der man deler kunnskap og erfaringer for å utvikle undervisningspraksis som er med på å fremme kompetanse som er relevant for utviklingen som skjer i skolen.

#### 4.3.3 Teori og praksis

I et profesjonsfellesskap kan man skille mellom den praktiske og den teoretiske kunnskapen fellesskapet innehar. Den praktiske kunnskapen handler om å kunne “gjøre noe”, mens den teoretiske kunnskapen handler om å “vite noe” (Ryle, 1963, referert i Grimen, 2008, s. 76). Noe av det som kjennetegner en teoretisk kunnskap er at den kan overføres fra en person til en annen dersom bæreren av kunnskapen og mottakeren ligger på et teoretisk nivå som er tilnærmet likt. Ifølge Grimen (2008, s. 76) er det derimot vanskeligere å overføre en praktisk kompetanse fra en person til en annen, fordi den kompetansen ikke vil kunne løsrives fra bæreren. På bakgrunn av dette vil ikke et profesjonsfellesskap kunne arbeide med disse to kompetansene på lik måte. Ifølge Grimen (2008, s. 75) kan man utvikle kompetanse på to ulike måter. Den første metoden er å utvikle den praktiske kompetansen gjennom å anvende teori. Det er flere svakheter ved en slik metode som blant annet at det ikke er nok teoretisk grunnlag for å kunne sikre en god forståelse av en praktisk kompetanse. (Grimen, 2008, s. 75). Den andre metoden handler om at den teoretiske kompetansen baseres på en praktisk tilnærming. En utfordring med denne metoden er at det vil ta utgangspunkt i at det er kun en metode i praksis som er mest riktig, som kan være problematisk (Grimen, 2008, s. 75). Det kan også være vanskelig å stille spørsmål til en slik metode, som vil gjøre det vanskelig å



utvikle nye former for praktisk utførelse og utfordre de gamle metodene som er innarbeidet i et profesjonsfelleskap. Disse metodene er to ytterpunkter og i profesjonsfelleskap er det som regel en balansegang mellom disse metodene. Ifølge Fosse (2016, s. 238) har lærerutdanninger mye fokus på "kunnskap for praksis". Det innebærer at studentenes kunnskapsbase i størst grad er basert på forskning. Fosse (2016, s. 247) er kritisk til dette, og trekker fram at lærerutdanningen bør legge mer til rette for å hjelpe studentene å overføre kunnskapen til å kunne praktisere den i skolen. Dersom lærerutdanningen har et mer balansert forhold mellom teoretisk og praktisk kompetanse vil transformeringsprosessen av kompetanse fra utdanningen til skolen oppleves enklere for studenter (Fosse, 2016, s. 247). Fosse (2016, s. 248) påpeker at det bør utvikles metoder for å skape relevans i utdanningen gjennom samarbeid mellom deltakere fra skoler og lærerutdanningen.

## 5.0 Metode

I dette kapitlet går vi gjennom de vitenskapelige metodene som har blitt benyttet i dette masterprosjektet. Det naturlige blir derfor å starte med en introduksjon av metodene vi benyttet oss av, for deretter å redegjøre for hvorfor og hvordan vi endte opp med å benytte oss av de valgte metodene. I tillegg vil vi presentere utvalget og framgangsmåten for innsamling av data til masteroppgaven, og beskrive hvordan datamaterialet ble behandlet og analysert i etterkant. Vi vil også gå gjennom enkelte refleksjoner knyttet til valg og bruk av metode, og trekke fram både sterke og svake elementer i vår metodebruk, før kapitlet avsluttes med en gjennomgang av de etiske overveielserne som ble gjort i sammenheng med denne masteroppgaven.

### 5.1 Valg av metode

I dette masterprosjektet virket det mest hensiktsmessig å samle inn ny empiri for å besvare oppgaven. Det finnes allerede mye relevant litteratur som kan knyttes til emnet for vårt masterprosjekt, men det er lite forsket på hvordan friluftsliv blir formidlet og undervist i lærerutdanningen. Vanligvis er forskning på didaktiske perspektiver innen friluftsliv knyttet til barnehage og skole, og da enten fra elev- eller et lærerperspektivet. For å finne svaret på dette ble det nødvendig å samle informanter som har vært direkte involvert i planleggingen eller gjennomføringen av undervisning i kroppsøvingfaget for studenter på lærerutdanningen. Studien ønsker å se på hvilket syn de har knyttet til hvordan temaet friluftsliv blir undervist i lærerutdanningen. Studien har derfor en kvalitativ tilnærming til forskningen da det ser ut til å være metoden som får fram undervisernes syn på undervisningen i temaet friluftsliv best. Siden vi valgte en kvalitativ tilnærming til masterprosjektet bestemte vi oss også for å ha intervju som metode siden det kan være en god måte å gå i dybden og fange opp undervisernes refleksjoner knyttet til temaet (Johannessen et al., 2021, s. 105).

### 5.2 Det kvalitative intervjuet

Det kvalitative intervjuet er ifølge Johannessen et al. (2021, s. 105) den mest brukte formen for datainnsamling innen den kvalitative forskningen. Metoden er fleksibel og har et variert

og bredt bruksområde som gir gode muligheter til å samle informasjon som er detaljert og utfyllende. Kvalitative intervjuer egner seg godt dersom målet er å se på enten meninger, holdninger eller erfaringer (Johannessen et al., 2021, s. 105). Siden vårt masterprosjekt går ut på å kartlegge lærerutdannere i kroppsøving sitt syn på undervisning i friluftsliv er det relevant å samle inn data gjennom bruk av kvalitativt intervju som metode. Gjennom samtalen i intervjuet kan det bygges opp en forståelse mellom intervjuer og informant, intensjoner og baktanker kan beskrives, og kan dermed gi et godt innblikk i informantens syn på omverdenen (Johannessen et al., 2021, s. 105). Det kvalitative intervjuet egner seg godt for vårt prosjekt ettersom informanten uttrykker seg friere enn det et spørreskjema vil kunne tillate, som var viktig for å kunne svare på problemstillingen. Både oppfatninger og erfaringer kommer best fram når informanten kan være med på å styre hva som snakkes om i intervjuet (Johannessen et al., 2021, s. 106).

### 5.3 Semistrukturert intervju

Mellom de to ytterpunktene strukturerte og ustrukturerte intervjuer finnes det semistrukturerte intervjuet. Dette er den vanligste formen for intervju, og kan gjerne også kalles for delvis strukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide som er laget på forhånd, men det er også mulighet til å gå vekk fra intervjuguiden og stille andre spørsmål dersom det blir naturlig i løpet av intervjuet. I det semistrukturerte intervjuet er målet å få fram informantens opplevelser og erfaringer knyttet til temaet, i tillegg til å sette seg inn i informantens måte å se verden på (Johannessen et al. 2021, s. 108). Denne formen for intervju egner seg godt til vårt masterprosjekt, fordi det ga oss mulighet til å gå i dybden på informantens påstander. Intervjuet foregikk som en samtale med struktur og konkrete mål for hvor samtalen skulle ende, og ble gjennomført individuelt. Johannessen et al. (2021, s. 108) trekker fram at fordelen med ustrukturert intervju er at det er lettere for informanten å åpne seg, mens ulempene gjerne er at det kan være lite relevant å sammenligne informantens svar i etterkant av intervjuet, dersom samtalen tar forskjellige retninger. Vi ønsket å tilrettelegge for en åpen samtale, men det var også viktig å holde samtaleemnet relevant, som førte til at semistrukturert intervju egner seg best.

## 5.4 Innsamling av data

I de neste avsnittene kommer en gjennomgang av valg knyttet til utvalg, intervjuguide (vedlegg 4), gjennomføring av intervju og transkribering og analyse.

### 5.4.1 Utvalg

Vi har valgt å intervju ansatte på en høgskole i et urbant strøk i Norge som er involvert i kroppsøvingundervisningen for studenter i grunnskolelærerutdanningen. Denne gruppen utgjør en relativt liten populasjon. I prosessen med å plukke ut informanter til datainnsamlingen er det mulig å gjøre utvalget på flere måter. Ifølge Dalland (2012, s. 116) kan tilfeldig eller strategisk utvalg brukes. Tilfeldig utvalg kan gjennomføres ved at utvalget blir vilkårlig trukket fra populasjonen for å skaffe et representativt utvalg. Dette fordrer derimot en viss størrelse på både populasjonen og utvalget for å kunne kalle utvalget representativt (Dalland, 2012, s. 116). Det hadde derimot vært krevende å samle inn nok empirisk data til at vi kunne kalt det et representativt utvalg. Dette var grunnen til at vi valgte et strategisk utfall.

Strategisk utvalg står i kontrast til tilfeldig utvalg siden utvalget blir håndplukket, og benyttes når ønsket er å plukke ut de personene man tror kan bidra med relevante synspunkt innen temaet som undersøkes (Dalland, 2012, s. 117). Vi kunne tatt en informert beslutning om hvilke kandidater som hadde vært hensiktsmessige å benytte basert på deres bakgrunnsinformasjon. I stedet valgte vi å distribuere informasjon om prosjektet til flere kandidater som ble ansett for å være aktuelle, og benytte oss av de deltakerne som meldte seg frivillig. De som melder seg frivillig kan også tenkes å være de som tenker at de har mest å bidra med angående temaet. Kandidatene som ble plukket ut er alle ansatte på høgskolenivå, og har friluftslivsundervisning for kroppsøvingstudenter i grunnskolelærerutdanningen. Ved å benytte oss av strategisk utvalg sikres det i større grad at informantene er kvalifiserte til å svare på spørsmålene i intervjuet, og vi som forskere har større kontroll over utvalget.

Ifølge Thagaard (2018, s. 59) er en retningslinje for omfanget av det kvalitative utvalget at det "Ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser". De kvalitative analysene kan være ressurs- og tidkrevende, og dette er med på å begrense utvalget vårt. Thagaard (2018, s. 59) sier også at når utvalget er av en slik størrelse at å bringe flere personer inn i studiet ikke gir ny informasjon eller ytterligere forståelse har utvalget nådd et metningspunkt. For vår studie betød det at det ville være tilfredsstillende å plukke ut fire informanter som kan gi tilstrekkelig mengde data til å besvare problemstillingen.

#### 5.4.2 Intervjuguide

Intervjuguiden benyttes i kvalitative intervjuer uavhengig av om de er semistrukturerte eller strukturerte, og er et godt hjelpemiddel for å sørge for god flyt i intervjuet (Johannessen et al, 2021, s. 111). I tillegg får vi forsikret oss om at samtalen er innom alle temaene som var tenkt ut på forhånd (Thagaard, 2018, s. 95). Før gjennomføringen av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 4). Intervjuguiden fungerte også informativt for informanten, som fikk den tildelt i forkant av intervjuet. Konsekvensen av dette var at informantene ikke ble overrasket over noen av temaene, og dermed hadde mulighet til å svare mer forberedt enn dersom intervjuguiden ikke hadde blitt delt ut på forhånd. Under gjennomføringen av intervjuene gikk vi også utenfor intervjuguiden for å stille oppfølgings spørsmål dersom det var nødvendig.

I tråd med Johannessen et al (2021, s. 111) var det første som ble gjort i utviklingen av intervjuguiden å identifisere sentrale temaer som er knyttet til problemstillingen. Spørsmålene er lagt opp for å oppmuntre informantene til å utdype sine svar med fylldig informasjon. Intervjuguiden bestod i hovedsak av tre hoveddeler med flere underspørsmål. De tre kategoriene med spørsmål kan oppsummeres som "kartlegging av informantens bakgrunn", "hva er informantens syn på friluftsliv" og "hva er informantens syn på friluftslivsundervisningen på grunnskolelærerutdanningen". Under disse kategoriene var det også en rekke spørsmål som skulle samle informasjon knyttet til hver av kategoriene. Vi lagde en introduksjon til flere av spørsmålene for å sette informantene inn i en faglig kontekst som kunne være til hjelp slik at informanten følte seg kvalifisert til å svare.

I vår intervjuguide var spørsmålene formulert på forhånd, mens eventuelle oppfølgingsspørsmål ikke var skrevet ned. Grunnen til at spørsmålene var formulert på forhånd var at vi som intervjuere skulle slippe å bruke oppmerksomhet på å formulere det neste spørsmålet, og heller fokusere på informanten og det som ble sagt.

#### 5.4.3 Pilotintervju

For å få relevante opplysninger ut av intervjuene valgte vi å gjennomføre et pilotintervju for å kunne gjøre endringer i intervjuguiden før de reelle intervjuene skulle gjennomføres. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 151) er det viktig å gjennomføre et pilotintervju for å teste om spørsmålene blir oppfattet slik vi så for oss. I forkant av intervjuet gjorde vi forberedelser på samme måte som om det hadde vært et reelt intervju, og optimaliserte intervjuguiden for å oppnå god nytteeffekt av pilotintervjuet. Informanten vi valgte å intervju var i likhet med resten av informantene ansatt ved en høgskole og hadde erfaring knyttet til friluftslivsundervisning i kroppsøvingfaget i grunnskolelærerutdanningen.

Gjennomføringen av pilotintervjuet gikk som planlagt, og gjorde oss noen erfaringer som var relevante med tanke på gjennomføringen av de reelle intervjuene. Blant annet fikk vi kjent på hvordan det var å være to personer som skulle intervju en informant, og fikk nyttige erfaringer angående vår dynamikk som intervjuere. I tillegg fikk vi testet hvilke løsninger som fungerte med tanke på samtaleflyt og hvordan vi kunne benytte oss av oppfølgingsspørsmål for å få klarhet i svar. Det ble også tydelig at det fort kunne stilles ledende spørsmål, som helst bør unngås, og justerte dette før oppstarten av de reelle intervjuene. Vi ble også bevisste på at enkelte av spørsmålene var gjentakende, og at det dermed kunne bli repetitivt dersom alle spørsmålene ble stilt slik de var i intervjuguiden. Derfor gjorde vi også enkelte endringer i noen av spørsmålene i etterkant av pilotintervjuene, slik at spørsmålene ble mer spisset.

#### 5.4.4 Gjennomføring av intervju

Etter å ha fått tak i fire informanter som tilfredstilte kriteriene, ble det avtalt tidspunkt og sted for gjennomføring av intervjuene. For at informantene skulle føle på trygghet og

avslappet stemningen ble intervjuene lagt til informantenes kontor. Dette er i tråd med Tjora (2021 s.130) som presiserer at vante omgivelser for informanten og avslappet stemning er å foretrekke i sammenheng med gjennomføring av dybdeintervjuer. Det at intervjuene ble gjennomført på et lukket kontor bidro også til at det ikke ble forstyrrelser i intervjuet, og at det ble lettere å holde fokus.

Under gjennomføringen av intervjuene var det viktig for oss at våre personlige meninger ikke preget datainnsamlingen. Det ble sørget for ved at spørsmålene ikke ble stilt på en ledende måte for å unngå at informantene svarte ut fra prosjektets interesser framfor dens egne tanker. For at informanten skal kunne svare fritt vil det være viktig å føle seg trygg.

Intervjuene preges av en fenomenologisk tilnærming, der informantenes forståelse og opplevelser står i sentrum (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 118). Derfor valgte vi å stille åpne spørsmål slik at informanten fikk snakke og dele mest mulig i løpet av intervjuet. Ettersom vi er til stede under intervjuene og alle har egne personligheter, vil dette kunne være med på å sette preg på formen intervjuet tar. Det kan påvirke både situasjonen og hva informantene svarer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Vi forsøkte å gjennomføre fire intervjuer med så like forutsetninger som mulig, men siden både vi som intervjuere og informantene er ulike i væremåte og måte å kommunisere på blir det også forskjell på hvordan intervjuene ble gjennomført. Den tydeligste måten dette kom til syne for oss var at lengden på intervjuene varierte fra under 50 minutter til en time og 50 minutter. Dette ser vi likevel på som naturlig, siden enkelte informanter har en mer beskrivende og utgreiende talemåte, mens andre ordlegger seg mer kortfattet. Noen informanter er også gjerne mer bastante knyttet til sine erfaringer og kunnskaper, mens andre informanter nyanserer eget synspunkt i større grad. I tillegg varierer også informantenes erfaring med temaet for intervjuet og det var derfor naturlig at enkelte av informantene hadde flere tanker knyttet til temaet enn andre. En mulig svakhet med intervju som metode er at det kan være forskjell på det informanten sier at de gjør, og det som faktisk blir gjort (Anker, 2020, s. 37). Dette er også noe som dermed må tas med i betraktning i arbeidet med å analysere datamaterialet. Grunnen til at det kan være forskjell på informantens svar, og det som faktisk blir gjort kan være sammensatt, og kan blant annet være manglende refleksjon, misoppfatninger eller at det pyntes på sannheten. Dette kan ofte gjøres ubevisst, men vil være nyttig å være klar over i arbeidet med å analysere datamaterialet.

I etterkant av gjennomføringen av de fire intervjuene fant vi den innsamlede dataen tilfredsstillende med tanke på innhold, relevans og mengde. Vi så det dermed ikke nødvendig å legge til flere enn de fire informantene vi hadde plukket ut på forhånd.

#### 5.4.5 Lydopptak

I forbindelse med gjennomføringen av intervjuene ble det også gjort lydopptak. Dette ble gjort slik at vi som intervjuere kunne ha full oppmerksomhet på informanten og det som ble sagt, framfor å bruke tid på å notere ned det som ble sagt. Når en lydopptaker benyttes gjør det også kommende transkriberingsarbeid lettere enn dersom det kun tas notater under intervjuet, som også vil føre til mindre presise og detaljerte data (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Bruk av lydopptaker ble godkjent av NSD (vedlegg 1). I tillegg informerte vi våre informanter på forhånd om at vi ønsket å benytte oss av lydopptaker. Informantene ble også påminnet dette da intervjuet startet, og de signerte en samtykkeerklæring før opptaket og intervjuet startet (vedlegg 2). Denne erklæringen kunne informantene når som helst i løpet av prosjektperioden trekke tilbake dersom de ombestemte seg. I informasjonsskrivet ble det også oppgitt at alle personopplysninger og lydopptak skulle slettes etter endt prosjektperiode.

#### 5.4.6 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført ble intervjuene transkribert fortløpende, som betyr at alt som ble sagt av både oss og informantene ble skrevet ned i etterkant av hvert intervju. Det var nyttig fordi vi fikk alt datamaterialet skriftlig i tillegg til at vi fikk repetert innholdet og satt oss godt inn i empirien. Nøyaktig hvor ordrett en transkripsjon trenger å være vil være avhengig av hvordan datamaterialet skal benyttes (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 207). For å kunne gjøre datamaterialet mer forståelig og anvendelig ble det gjort mindre redigeringer i enkelte sitater hos informanten. Blant annet ble det tatt vekk både nølende lyder og pauser. Dette ble riktignok gjort med stor forsiktighet, for å forsikre at meningsinnholdet skulle forbli uendret, selv om det enkelte ganger ble gjort mindre endringer i formuleringer for å tilpasse det muntlige språket til det skriftlige tekstformatet.



## 5.5 Analyse

Det som menes med begrepet analyse er å dele opp materialet i systemer, slik at det kan arbeides med materialet på en håndterbar måte (Anker, 2020, s. 17). En del av analysen vil innebære å systematisere materialet, selv om noe av det vil forkastes på et senere tidspunkt.

### 5.5.1 Forarbeid til analysen

Ifølge Anker (2020, s. 18) er forarbeidet viktig for å få en oversikt over temaet, og kan medføre et godt sluttresultat. For å utarbeide et overblikk over temaet, som i dette prosjektet er friluftsliv i lærerutdanningen, vil det være en fordel å se på masteroppgaver angående temaet og finne tidligere forskning. Derfor ble det funnet andre masteroppgaver og forskning som handler om friluftsliv i lærerutdanningen, som også la grunnlaget for intervjuguiden (vedlegg 4). I tillegg ble tidligere forskning brukt som innledning til flere av spørsmålene for å gi informantene en forståelse av hva som ble spurt om.

Det er viktig at ikke en forforståelse setter preg på funnene som blir gjort i studien, spesielt med tanke på at vi selv har hatt friluftslivsundervisning i vår lærerutdanning. I den anledning vil det være naturlig å knytte inn det hermeneutiske perspektivet, som handler om fortolkningslære og hvordan fortolkninger kan sette preg på virkelighetsforståelsen (Sæle & Hallås, 2020, s. 273). Det kan bidra til bevisstgjøring rundt forutinntatte tolkninger og redusere disse, slik at studiens funn kan presentere sannheter. Ettersom studien skal ta i bruk kvalitative intervju av faglærere vil det også være naturlig at det vil være en form for hermeneutikk, ettersom faglærernes oppfatning blir etterspurt. Når mennesker er involvert vil det alltid være en form for hermeneutisk tilnærming (Sæle & Hallås, 2020, s. 273), fordi man opplever erfaringer og hendelser ulikt. Våre informanter har ulike syn og opplevelser av hvordan friluftslivsundervisningen har vært utfra deres egen friluftslivskompetanse, erfaringer og egeninteresse. Utfra et konstruktivistisk syn vil ikke informantens framstilling av virkeligheten være en sannhet for alle, men bygges opp av en virkelighetsoppfatning fra egne tolkninger (Sæle & Hallås, 2020, s. 276). Det betyr at våre intervjuer kan gi ulike oppfatninger av virkeligheten som vil være viktig å være bevisst på. Blant annet kan de ha ulike oppfatninger av hva friluftsliv er, og dermed ha ulikt syn på hvor mye de faktisk underviser i friluftsliv.

### 5.5.2 Analysens fire faser

Den første av analysens fire faser foregår i innhenting av studiens datamateriale. Disse analysene preges av de første oppfattelsene man får av materialet. I studien er det gjort en tematisk analyse som innebærer å systematisere materialet gjennom å dele opp materialet basert på ulike temaer (Anker, 2020, s. 40). Denne formen for analyse er empirinær, og det ble naturlig å bruke den formen for analyse i dette prosjektet ettersom den skal ta for seg ulike faktorer eller temaer som kan være med på å påvirke friluftslivsundervisningen. I starten av analyseprosessen ble det notert ned noen potensielle inndelinger av analysematerialet, som prioriteringer av fjern- og nærfriluftsliv, utfordringer knyttet til friluftslivsundervisning og kompetanse.

Den andre fasen av analysen handler om å sortere og redusere kategoriene og analysematerialet til det som skal være en del av empirien i prosjektet (Anker, 2020, s. 82). For å få en oversikt over innsamlet data ble alle transkripsjonene fra intervjuene samlet i et dokument, og ble gjort ved å lime inn svarene under de tilhørende spørsmålene. Slik ble det enklere å finne essensen og hvilke temaer som ble gjentatt i de ulike svarene. Etter å ha fått oversikt over materialet gikk dataen fra å være fordelt etter spørsmål, til å bli kategorisert basert på tema. Temaene som stakk seg ut var synet på friluftsliv, kompetanse, ressurser og fjern- og nærfriluftsliv.

I den tredje fasen av analysen handler det om å få fram analysen gjennom tekst og argumentasjon (Anker, 2020, s. 92). Etter å ha bearbeidet og sortert materialet etter tema dannet det seg et bilde av hva som samsvarte og hvilke uenigheter som fantes mellom informantenes opplevelser (Anker, 2020, s. 92). Etter at datamaterialet var sortert, ble det også oppdaget at informantene kunne komme med ytringer som ble motsagt av ens egne svar på andre spørsmål, eller av andre informanter. I dette stadiet av analysen begynte vi å sortere argumenter for og mot ulike perspektiver. For å framstille innsamlet data på en ryddig måte ble det sortert i tre hovedkategorier, som var syn på friluftsliv, ressurser og kompetanse. Under disse tre sentrale kategoriene var det også en rekke underkategorier.

Den fjerde fasen handler om knytte teori og empiri sammen til drøfting (Anker, 2020, s. 103). Siden studien har en abduktiv tilnærming, vil empiri og teori være likestilt og derfor bli satt opp mot hverandre (Swedberg, 2014, s. 14). Slik vil ikke det ene kun være en bekreftelse av det andre, men begge deler kan være bekreftelser for hverandre.

## 5.6 Etiske overveielser

Innen de kvalitative forskningsmetodene er det en økende bevissthet rundt forskerens etiske retningslinjer, og det stilles forventninger til den etiske praksisen i forskningsprosjekter (Thagaard, 2018, s. 22). I forskningsprosjekter der det benyttes kvalitative metoder vil det ofte være kontakt mellom forsker og de personene som studeres og det vil derfor være viktig at forskeren er bevisst på egen rolle for å kunne handle etisk riktig.

All vitenskapelig virksomhet krever at forskerne forholder seg til etiske prinsipper som gjelder så vel internt i forskningsmiljøer som i relasjon til omgivelsene. Etiske retningslinjer for forskningsvirksomhet krever at vi utviser redelighet og nøyaktighet i hvordan vi presenterer forskningsresultatene, og hvordan vi vurderer andres arbeid (Thagaard, 2018, s. 20-21).

### 5.6.1 Forskeren som sannhetssøker

Ordet forskning innebærer å tilstrebe å avdekke sannheten. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter NESH) definerer begrepet forskning som søken etter ny og bedre innsikt (NESH, 2016). Hva som forskes på og hvordan det forskes er styrt av samfunnets normer og verdier, og det viktigste formålet med forskningen er å forsøke å nå fram til sannheten (NESH, 2016). For dette masterprosjektets del vil det være viktig å forsøke å ligge så tett opp til sannheten som mulig. Dette har vært viktig for oss gjennom hele prosjektperioden, og valgen har blitt gjort utfra et standpunkt der sannheten vil være viktigst, uavhengig av hvilken forforståelse som eventuelt finnes fra før.

Når det kommer til forskning innen samfunnsvitenskap og humaniora vil ofte fortolkninger spille en sentral rolle. Det betyr at det samme datasettet kan kunne gi forskjellige fortolkninger og konklusjoner utfra hvilke forskere som behandler det. Ettersom vi har vært

to forskere i prosjektet har det medført at vi har tolket ulike utsagn forskjellig, og dermed vært nødt til å diskutere oss fram til hva som vil være nærmest den objektive sannheten. På grunn av dette vil det være viktig at vi er bevisste på egen bakgrunn i møte med datasettet. I tillegg vil det være viktig å reflektere over egne verdier og holdninger knyttet til temaet, siden det kan prege resultatet (NESH, 2016). Derfor har det vært ekstra viktig for oss å ha en forskningsetisk base som er uavhengig av vitenskapsteoretisk posisjon og verdibase. Vi har også tilstrebet å være nøyaktige gjennom hele prosessen angående diskusjon, argumentasjon og åpenhet om eventuelle usikkerhetsmomenter.

### 5.6.2 Forskningsetikk knyttet til personvern og personopplysninger

I vårt masterprosjekt samler vi inn data ved bruk av kvalitative intervju der vi er personlig til stede. Det betyr at vi både innehar og mottar data som kan være med på å identifisere informantene. NESH har satt opp noen etiske forhåndsregler for forskning der behandling av personopplysninger forekommer. NESH (2016) trekker fram at "Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet", og poengterer videre at enkeltindividenes interesser og integritet ikke skal settes til side for å oppnå økt innsikt. Det er også viktig at forskningen skal verne om personlig integritet, respektere privatliv og beskytte mot urimelige belastninger (NESH, 2016). I henhold til dette tok vi derfor i forkant av datainnsamlingen kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) der vi fikk godkjenning til å samle inn data gjennom intervjuer med lydopptak (vedlegg 1).

De etiske retningslinjene for forskningen er ifølge Thagaard (2018, s. 22) laget med utgangspunkt i realfag og medisin, der konsekvensene av forskningen ofte er lettere å oppdage. Innen samfunnsvitenskapen er gjerne konsekvensene vanskeligere å peke konkret på, men det betyr ikke at det er mindre viktig å være bevisst sitt etiske ansvar som forsker. Thagaard (2018 s. 22) peker på at det fort kan oppstå nær kontakt mellom forsker og deltaker i feltet, og at dette stiller spesielle krav til det etiske ansvaret til forskeren. Derfor presenterer Thagaard (2018 s. 22) tre etiske hovedpunkter det som forsker vil være viktig å være bevisst rundt. De tre punktene er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. I de neste avsnittene vil vi gå gjennom hva vi har foretatt oss for å sikre god etisk behandling av personvern og personopplysninger.

#### 5.6.2.1 Informert samtykke

For å kunne gi et informert samtykke må deltakeren være tilstrekkelig informert for å kunne vite hva som samtykkes til. Prinsippet om informert samtykke må ifølge Thagaard (2018, s. 23) være utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt. I henhold til NESH (2016) informerte vi våre informanter om forskningens formål, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan funnene skal brukes og om mulige følger av å delta i forskningsprosjektet. For å innhente informert samtykke til dette masterprosjektet lagde vi en samtykkeerklæring (vedlegg 2) som informantene fikk i forkant av intervjuene. Samtykkeerklæringen ble også signert før intervjuet begynte, og var en avtale mellom oss og informanten.

#### 5.6.2.2 Konfidensialitet

NESH (2016) sier angående konfidensialitet at det i utgangspunktet er en hovedregel at all innhentet informasjon skal bli behandlet konfidensielt når det kommer til personlige forhold. Personlige forhold skal aidentifiseres, og forskningsmaterialet som publiseres normalt sett skal være anonymisert. For vårt masterprosjekt betød det at alle personopplysninger eller andre opplysninger av identifiserbar karakter blir sikkert tatt vare på og slettet ved prosjektslutt våren 2022. Informantene vi har benyttet til masterprosjektet blir også opplyst om vår taushetsplikt. I tillegg intervjuer vi mennesker i et relativt lite fagmiljø, som vil bety at vi er nødt til å utelate visse opplysninger om personene for å unngå mulig identifisering i etterkant som vi kanskje ikke hadde vært nødt til å gjøre dersom det var et større fagmiljø.

#### 5.6.2.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Det tredje etiske hovedpunktet går ut på hvilke konsekvenser det kan ha for deltakerne å delta i et forskningsprosjekt. NESH (2016) sier at forskeren alltid må arbeide med utgangspunkt i respekt for menneskeverdet og respektere deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse. Dette er generelle regler som det vil være viktig å vite hva vil innebære i praksis (Thagaard, 2018, s. 26). I tilknytning til vårt masterprosjekt var det derfor viktig å være bevisste rundt hvordan vi kunne beskytte informantene våre mot unødvendige belastninger som følge av å delta i vårt masterprosjekt. Dette blir gjort gjennom å anonymisere opplysninger som kan være med på å avsløre informantenes identitet. Et

eksempel på en slik anonymisering har vært å bytte ut konkrete stedsnavn informantene snakker om til mer generelle områdebeskrivelser.

I forkant av intervjuet snakket vi med informantene om mulige konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet, og at på grunn av fagmiljøets størrelse, vil det ikke være helt umulig for andre med kjennskap til det samme fagmiljøet å kunne gjette seg til hvem som har deltatt i studien. Dette var informantene inneforstått med, og det ble også tydeliggjort at de kunne trekke seg i etterkant av intervjuet eller i løpet av prosjektperioden dersom de angret på deltakelsen i prosjektet. På grunn av fagmiljøets størrelse er det en fare å bli gjenkjent dersom det kommer fram kontroversielle meninger i intervjuet som kan gjenkjennes av kollegaer. Det må derfor tas i betraktning at enkelte informanter kan ha holdt igjen noen meninger, for å ta vare på egen anonymitet eller for å skåne kollegaer. Størrelsen på fagmiljøet er også en etisk utfordring for oss når vi skal plukke ut hvilke sitater vi ønsker å sitere. På den ene siden kan det å trekke fram kontroversielle meninger hjelpe oss å trekke fram poeng, men på en annen side kan det bidra til å identifisere informanter dersom det er kjente meninger blant kollegaer og andre i miljøet.

## 5.7 Validitet og reliabilitet

Ifølge Grønmo (2016, s. 240) går begrepet validitet ut på hvorvidt datamaterialet er relevant med tanke på å besvare en problemstilling. Med andre ord handler det ikke om kvaliteten på datasettet, men om det brukes på en treffende måte som gjør at det bidrar til å besvare oppgaven. Validiteten er høy dersom det man finner ut av svarer på problemstillingen. Gjennom hele perioden med arbeid knyttet til masterprosjektet har vi arbeidet for at datasettet skal kunne svare på problemstillingen, og dermed opprettholde validiteten. Vi tok derfor relevant forskning inn i innledningen til enkelte spørsmål i intervjuet, slik at informantenes svar kunne knyttes opp mot vårt prosjekt. I tillegg tok vi inn ny litteratur til svarene informantene ga gjennom abduktiv metode, slik at vi fikk bundet det opp mot problemstillingen.

Begrepet reliabilitet går ut på hvor pålitelig et datamateriale er (Grønmo, 2016, s. 240). Dersom påliteligheten er høy vil det si at datasettet vil kunne se likt ut om undersøkelsen ble

gjort på ny med andre informanter. Reliabilitetsbegrepet knyttes gjerne til kvantitative undersøkelser, der det er lettere å kontrollere enn i en kvalitativ undersøkelse (Grønmo, 2016, s. 241). For at reliabiliteten i vårt datasett skulle ivaretas ble det viktig at undersøkelsen var utformet på en slik måte at det ikke preget dataen i innsamlingsfasen, og at våre meninger ikke preget intervjuene. Det vil likevel være vanskelig å sørge for at datainnsamlingen hadde blitt lik dersom informantene ble byttet ut, ettersom vi har undersøkt informantenes oppfatning og praktisering av friluftsliv i utdanningen.

## 5.8 Teoriens betydning

I vårt masterprosjekt bygges teorien opp av to teorigrunnlag der noe er teoridrevet, mens noe er empiri-inspirert. Teorien som blir brukt i denne studien påvirker hvilket analysemateriale som prioriteres, og legger grunnlaget for mange av spørsmålene som blir stilt (Anker, 2020, s. 45). I forkant av intervjuene ble det undersøkt mye teori knyttet til ulike former for friluftsliv, som gjorde at spørsmålene i intervjuguiden bar preg av dette. Samtidig kom begreper som kompetanse og profesjonsfelleskap fram i intervjuene, som i utgangspunktet ikke var beskrevet i teorien som allerede var plukket ut. Empirien satte derfor også grunnlag for teorien. I en slik prosess kan det stadig utvikles nye tanker og oppdages nye måter å tolke analysematerialet på (Anker, 2020, s. 60). En kombinert tilnærming der empiri og teori legger grunnlag for hverandre kalles abduktiv forskning (Swedberg, 2014, s. 14). Gjennom en abduktiv framgangsmåte kan det skapes utfordringer i framstillingen av prosessen, og det kan dermed virke mindre systematisk (Anker, 2020, s 60). Det kan likevel være fordelaktig i en oppgave som denne, siden informantenes erfaringer kan bidra til å skape nye perspektiver. Det kan derfor sies at den første teorien, som handler om ulike forståelser og praktiseringer av friluftsliv er teoridrevet, mens teorien om undervisnings- og profesjonsutvikling er i større grad empiridrevet.

## 6.0 Resultat og drøfting

I dette kapitlet skal resultatene fra intervjuene presenteres og drøftes opp mot det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Informantenes synspunkter skal sammenlignes med hverandre for å se om det finnes en koherens i svarene, og eventuelle motsigelser. Funnene vil deretter drøftes i lys av prosjektets teoretiske rammeverk og tidligere forskningen som er gjort på område. Kapitlet er delt inn i tre hovedfunn: informantenes forståelse og praktisering av friluftsliv, ressurser og kompetanse. Informantenes forståelse og praktisering kobles til hvilke former for friluftsliv som blir prioritert i undervisningen. Mens ressurser og kompetanse trekkes fram som to begrensende faktorer i undervisningen av friluftsliv. For å tydeliggjøre skillet mellom hva informantene sier og hva som er ren tekst velger vi å markere informantenes sitater med kursiv.

### 6.1 Introduksjon av informantene

Vi har intervjuet fire faglærere i kroppsøvingssesjonen på lærerutdanningen på en høgskole i et urbant strøk. Informantene har minst fem års undervisningserfaring på høgskolen, og har alle erfaring med å undervise i friluftsliv for studenter på den høgskolen de arbeider ved. Alle informantene har formell kompetanse i friluftsliv gjennom en faglærerutdanning. I tillegg har en informant et mellomfag knyttet spesifikt mot friluftsliv. Informantene har også realkompetanse i friluftsliv gjennom andre erfaringer og egeninteresse, og tre av informantene har også deltatt på diverse kurs for å utvikle egen kompetanse knyttet til å undervise i friluftsliv. Av hensyn til anonymisering og personvern vil ikke informantenes bakgrunn bli ytterligere utdypet, og informantene har fått fiktive navn. For å unngå at informantene blir gjenkjent gjennom sitatene beskrives ikke informantenes stilling og bakgrunn ytterligere. I tillegg er også konkrete stedsnavn informantene oppgir anonymisert.

### 6.2 Informantenes forståelse av begrepet friluftsliv

Oppgaven tar for seg hvordan et utvalg faglærere forstår og praktiserer friluftsliv. Derfor er det naturlig å undersøke hva informantene selv legger i begrepet friluftsliv. Dersom deres forståelse av friluftsliv kommer fram kan det bidra til å forstå deres prioriteringer i



planlegging og gjennomføring av undervisning i friluftsliv. Dette sier informantene om friluftsliv:

*Aktivitet i friluft kan være min definisjon på friluftsliv. (...) Bare det å være ute, og få en miljøforandring av å være ute. Å være et annet sted, og at det ikke er så mye annet som skal skje enn at du er på tur (Rakel).*

*Et liv ute i friluft er friluftsliv. (...) Du må ha med naturopplevelse også, for ellers tror jeg ikke at man kan kalle det friluftsliv. (...) I friluft mener jeg at man er på en plass der man føler seg borte. Det må være en miljøforandring (Pia).*

*For meg er friluftsliv rekreasjon og hvis du ser på ordet rekreasjon, så vil det si å gjenskape, som handler om å komme seg ut i naturen. (...) Å gå ut i naturen, og komme seg tilbake til elementene, fordi de har en unik evne til å berolige og senke stress. (...) Her handler det ikke om å effektivisere og spare tid. Det vi pleier å si er at "Vi skal fram hit, men det er ikke det som er målet". Målet er egentlig å være til stede på tur og erfare alt det som skjer rundt, og så kommer vi fram en eller annen gang (Truls).*

*Jeg tenker at friluftsliv handler om nåtid, kort og greit. Det handler om å være her og nå, uten at man skal noe. At det er et mål i seg selv å være på tur. Turen er målet, og veien er målet, og det tenker jeg er veldig passende for friluftsliv. Det er det som definerer friluftsliv, sånn som jeg ser det, å være ute. Og helst i et område der det ikke er asfalt og boligblokker, men at det er skog, det naturen har å by på (Viktor).*

Informantene oppfattes samstemte i at friluftsliv handler om å være ute i friluft, og det stilles ikke strenge krav, annet enn å være aktiv på tur og å være til stede i de omgivelsene man befinner seg i. Disse definisjonene av friluftsliv kan gjenkjennes i Skuset et al. (2006, s. 51) sin beskrivelse av tradisjonelt friluftsliv. Det innebærer at man ser på naturen som en verdi i seg selv. Det kan også trekkes paralleller mot Næss' (1989) retningslinjer om det enkle friluftsliv, som vektlegger samspillet med naturen, og som ikke stiller krav til verken utstyr eller å få ting gjort. I tillegg tyder intervjuene på at det er viktig med naturopplevelser og

miljøforandring i aktiviteter med friluftsliv. Det er en del likheter mellom informantenes oppfatning av friluftsliv og det som står i den offisielle definisjonen som blir brukt i stortingsmeldingene “Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse” (St.meld. nr. 71 (1972-1973), s. 11). Likevel stiller noen av informantene seg kritisk til at definisjonen påpeker at friluftsliv kun praktiseres på fritiden. Rakel sier at *“Den passer ikke helt min beskrivelse. Hvis det skal være på fritiden så utøver jo ikke jeg friluftsliv i mitt arbeid. Jeg vil si at jeg utøver en del friluftsliv i undervisningen.”*. Dette støttes av Viktor som sier *“Ja, jeg synes at det er en ganske så presis definisjon, men jeg tenker at det ikke nødvendigvis trenger å bindes til fritiden, fordi det kan også være i en profesjonell sammenheng”*. Dersom man ser vekk fra at den offisielle definisjonen peker på at friluftsliv må skje på fritiden, vil alle informantene si seg enige i definisjonen.

### 6.2.1 Informantenes egne definisjoner på friluftsliv sammenlignet med egen praktisering av friluftsliv

Informantenes definisjon av friluftsliv er relativt synkroniserte med hverandres definisjoner, og harmonerer også i stor grad med den offisielle definisjonen. I dette delkapittelet undersøkes det om informantenes forståelse av friluftsliv samsvarer med måten de praktiserer det.

To av informantene (Rakel og Pia) trekker fram fiske, bærplukking og skiturer som aktiviteter de holdt på med i oppveksten. I senere tid har det gått over til mer avanserte former for friluftsliv som langrenn, toppturer, alpinisme og klatring. Truls trekker fram disse aktivitetene når han får spørsmål om hans bakgrunn i friluftsliv: *“Det er alt av turer og ski. Jeg holder på med alpinski, sykling, svømming, løping, terrengløp, langrenn og kajakk”*. En av aktivitetene som han knytter opp mot friluftsliv har han også konkurrert i, og mye av hans inspirasjon til utfoldelsen av friluftsliv kommer fra idrett.

Hvis informantenes praktisering av friluftsliv på fritiden sammenlignes med hvordan de definerer friluftsliv kan det oppleves misvisende. Informantene virker relativt synkroniserte i definisjonen av friluftsliv, der det kan se ut som at de plasserer seg innenfor den tradisjonelle

og enkle forståelsen av friluftsliv (Dervo, 2014; Næss, 1989). Dersom man skal plassere undervisernes definisjon av friluftsliv i Kartleggingsmodellen (s. 26) kan det tyde på at undervisningen blir plassert under lavterskel. Det bekrefter også flere av informantene. Truls sier at *“Vi ønsker å gjøre terskelen så lav som mulig.”* Og Rakel trekker fram at *“Det er lavterskel friluftsliv vi driver med, slik at alle skal få mulighet til å være med”*. På bakgrunn av informantenes definisjon på friluftsliv og syn på egen undervisning virker det som at lærerutdannerne ønsker å gi studentene undervisning med lav inngangsterskel gjennom å rette oppmerksomheten på det enkle og tradisjonelle friluftsliv. Derimot oppfattes informantenes praktisering av friluftsliv annerledes enn de første beskrivelsen av deres forståelse av begrepet friluftsliv. Basert på hvordan de selv praktiserer og trekker fram diverse aktiviteter i deres eget friluftsliv kan det virke som at flere av informantene beveger seg mer mot en form for friluftsliv med høytterskelaktiviteter i Kartleggingsmodellen (s.25). Tradisjonelt friluftsliv innebærer i mindre grad ulike aktiviteter (Dervo et al, 2014, s. 5), mens i moderne friluftsliv står aktiviteten sentralt for utøvelsen (Skuset et al., 2006, s. 51). Underviserne trekker heller fram hvilke aktiviteter de holder på med framfor hvordan opphold i naturen er verdifullt for deres egen del, som tyder på et moderne syn på friluftsliv. Typiske trekk for aktiviteter med moderne friluftsliv er at de er spenningskrevende og utstyrskrevenende (Repp, 2015, s. 95-96), og moderne friluftsliv er mer idrettsrettet (Dervo et al., 2014, s. 4). Informantene trekker fram aktiviteter som alpint og klatring som kan kalles for moderne friluftsliv. Det virker derfor som at informantene har tvetydige syn på deres egen teoretiske forståelse på begrepet friluftsliv sammenlignet med praktiseringen, som framstår mer moderne.

Tatt i betraktning informantenes tvetydige forståelse av friluftsliv, kan det tenkes at det også setter spor i undervisningen. Som tidligere nevnt er det i utgangspunktet lavterskelaktiviteter gjennom det enkle og det tradisjonelle friluftsliv som trekkes fram av lærerutdannerne som det de underviser i. Samtidig virker oppfattelsene av friluftsliv motsigende blant informantene og det er grunn til å tro at undervisningen også bærer preg av høy terskel og moderne friluftsliv. Flere av informantene uttrykker at undervisernes syn på friluftsliv setter preg på undervisningen. Pia sier *“Vi har en jobb å gjøre med vår egen undervisningspraksis, fordi nå går det litt på hva som er riktig for hver enkelt”*. Truls trekker fram at *“Ja, egentlig mener jeg at lærere på høgskolen er for interessestyrt, men vi er*

mennesker og ønsker å komme inn med erfaringer, opplevelser og tanker”. Senere påpeker Truls et ønske om å forsterke studentenes interesser i friluftsliv gjennom de samme erfaringene han selv har fått, der han trekker fram positive erfaringer i friluftsliv fra idrettsutdanningen og kompetanse som er opparbeidet gjennom tunge turer. Med andre ord kan det se ut som at egne interesser og forståelser av friluftsliv implisitt setter preg på undervisningen som gis til studentene. Hvis man ser lærerutdannerens egeninteresser i lys av Goodlads læreplanteori kan det se ut som at det er et sprik mellom den oppfattede læreplanen og den gjennomførte læreplanen (Goodlad, et al., 1979, referert i Imsen, 2020, s. 294). Informantene snakker om å undervise med utgangspunkt i det tradisjonelle og enkle, men i praksis bærer det mer preg av moderne friluftsliv basert på egne interesser. Mindre interessestyrt undervisning kan føre til at det i større grad blir sammenheng mellom undervisningens intensjoner og det som faktisk blir gjennomført.

En annen vinkling er å se på om informantenes utfoldelse i friluft er knyttet til nærfriluftsliv eller fjernfriluftsliv. Alle informantene legger vekt på at de helst foretrekker å bedrive fjernfriluftsliv. Truls sier at *“Vi ønsker å holde på de ordningene med fjernfriluftsliv, fordi at det vil gi så mye mer enn bare å sitte her og prøve å gjøre noe tilsvarende med mye dårligere områder tilgjengelige”*.

*Jeg driver jo litt med friluftsliv, og da blir det nok mest nærfriluftsliv, og når anledningen byr seg så er det å stå på ski. Det blir litt mindre av det nå, men det er hvertfall en interesse som jeg vet at jeg kommer til å ta opp igjen når tiden strekker til (Viktor).*

Informanten har i dette tilfellet fått erfaringer med at nærfriluftsliv er enklere å gjennomføre enn fjernfriluftsliv. Samtidig kommer det fram at når tiden strekker til ønsker han i større grad å oppsøke fjernfriluftsliv. Det kan tolkes dit at han i utgangspunktet foretrekker det fjerne, mens nærfriluftsliv er en alternativ løsning når tiden ikke strekker til. Dette later til å være et fellestrekk blant alle informantene, der fjernfriluftsliv ses på som den ideelle formen for friluftsliv, mens nærfriluftsliv er det man tar til takke med i det daglige. Skår (2010, s. 38) trekker fram at nærfriluftsliv er lavterskel dersom aktivitetene som gjennomføres ikke er ressurskrevende, noe Breivik (2020, s. 430) sier at kan ha stor verdi, selv med lite ressurser.

Gjennom økt fokus på tradisjonelle friluftslivsaktiviteter i nærområdet i undervisningen kan det tenkes at det vil bidra til å senke terskelen for studenters deltakelse. Det kan derfor være mer hensiktsmessig med en tradisjonell friluftslivsundervisning framfor en moderne. Fokusområdet til informantene bør også bevege seg fra hvilke oppgaver studentene skal gjøre, til hvordan nærområdet kan brukes for å opparbeide nødvendig kompetanse innen friluftsliv, siden tradisjonelt friluftsliv har mindre fokus på oppgaven som gjennomføres (Dervo et al., 2014, s. 5). Sett i lys av Kartleggingsmodellen (s. 26) bør undervisningen bevege undervisningen seg i retning lavterskelaktiviteter i nærområdet, som også samsvarer med Stortingsmelding 18 ((2015-2016), s. 88).

## 6.3 Ressurser

Under gjennomføringen av intervjuet ble ressurser trukket fram av samtlige informanter som et element som preger undervisningen i friluftsliv. I dette underkapittelet legger vi derfor fram hvordan informantene mener at ressursene er med på å påvirke undervisningen i friluftsliv, både med tanke på hvordan ressursene har blitt fordelt og hvordan de blir utnyttet. I tillegg vil vi drøfte hvordan ressursene eventuelt kan fordeles på en annerledes måte, slik at de kan bli utnyttet mer effektivt.

### 6.3.1 Mangelfulle ressurser til undervisning

På spørsmål om hvilke utfordringer de kjenner på i møte med friluftslivsundervisning av på høyskolen, trekker samtlige informanter fram ressursene som en årsak til at det ikke er større mengder friluftslivsundervisning i løpet av studieløpet.

*Det er ressursene som er utfordringen, i form av tid. (...) Rammene blir bare mindre og mindre, og ressursene til emnene har skrumpet inn. Det medførte at vi nå nylig var nødt til å kutte et arbeidskrav (Pia).*

*Vi måtte kutte ned på ressurser inn mot turbruk og sånne ting, og det gjaldt egentlig generelt, så alt av undervisning gikk ned. For noen år siden så hadde lærerne mye mer undervisning enn det vi har nå (Rakel).*

*Jeg tror nok at det skorter på kompetansebiten, og i neste omgang ressurser og midler. Og da legges føringene mer i retning av at man må gjennomføre en lavterskeltur med nærfriluftsliv (Viktor).*

*Samtidig mener vi at når den pengepotten bare blir mindre og mindre så kan vi hele tiden spare inn på ting overalt, men til slutt så går det på kvaliteten løs (Truls).*

Her legger informantene vekt på at konsekvensen av manglende ressurser er at det går direkte ut over mengden og kvaliteten på undervisningen i friluftsliv. De peker heller ikke bare på at det er for lite ressurser, men indikerer at det også har vært tildelt flere ressurser tidligere, og at kuttene i ressurser fører til at undervisningstilbudet blir dårligere enn det var før kuttene i ressursene ble gjennomført. Truls trekker også fram at ressursene er et tema som ofte kan dukke opp og bli diskutert blant kollegaene, der det ofte er et ønske fra ledelsen på høgskolen om å kutte i ressursene.

Ressursene blir konsekvent trukket fram av informantene som en begrensende faktor for undervisningen. Det er interessant med tanke på at stortingsmeldingen (Meld. St. 18, (2015-2016), s. 10) trekker fram at mange friluftslivsaktiviteter i liten grad krever økonomiske ressurser, og at friluftsliv skal være enkelt å drive med uavhengig av beliggenhet. Skår (2010, s. 38) peker på det samme, og trekker fram at aktiviteter med nærfriluftsliv kan gjennomføres med relativt lite ressurser. Dersom dette settes i sammenheng med Kartleggingsmodellen (s. 26) er det mulig å si at informantene påpeker at undervisning i friluftsliv er dyrt fordi det tas utgangspunkt i undervisning med relativt høy terskel, samt at det ofte er innslag av fjernfriluftsliv. Skår (2010, s. 38) og stortingsmeldingen (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10) peker på at undervisning i friluftsliv er mulig å gjennomføre med lite ressurser, og det kan tenkes at det da tas utgangspunkt i undervisning med lav terskel som foregår i nærområdet. Det er derfor mulig å stille spørsmål ved om mangelen på ressurser er reell, eller om det kanskje er nødvendig å heller tenke annerledes for å heve både mengden og kvaliteten på undervisningen i friluftsliv.

En forklaring på hvorfor informantene peker på mangelen på ressurser som en stor utfordring i undervisningen kan være dersom informantene har en tanke om at det er

fjernfriluftsliv som er det ideelle. Hvis det er tilfellet vil det kunne være nødvendig å snu denne tankegangen, og i større grad inkludere nærfriluftsliv i undervisningen. En av grunnene til at undervisningen kan se ut til å sette ressurskrevende fjernfriluftsliv øverst kan være skolens tradisjon knyttet til hvordan det har blitt undervist tidligere, men det er også nærliggende å trekke inn undervisernes egen praktisering av friluftsliv. Her viser det seg at samtlige informanter i stor grad oppgir aktiviteter med høy terskel i fjernområder som den typen friluftsliv de helst ønsker å gjøre. Dette synet på friluftsliv vil kunne trekke undervisningen i retning av en høyere terskel.

Et argument for å rette undervisningen mot nærfriluftsliv er det økte fokuset knyttet til begrepet bærekraft. Begrepet er implementert i læreplanen fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019b), men selv om det ikke kom inn i læreplanen før 2020, har det vært definert som en sentral del av friluftslivet siden Stortingsmelding 39 ((2000-2001), s. 2) som vektla bærekraftig utvikling som en sentral del av friluftslivet. I tillegg kom stortingsmeldingen om friluftsliv i 2016, som presiserte at bærekraft var et viktig satsingsområde i framtidens skole, og at friluftsliv i nærområdet vil ha en naturlig posisjon i skolens framtid (Meld. St. (2015-2016), s. 7 og s. 78). Med andre ord vil det være viktig at undervisningen i friluftsliv også tar for seg nærfriluftsliv for å fremme en bærekraftig måte å bedrive friluftslivsaktiviteter på.

Med dette tatt i betraktning vil det være mulig å påstå at mangel på ressurser kanskje ikke er like begrensende for friluftslivsundervisningen som det informantene sier at den er.

*Ressursene er noe vi sitter med våre nærmeste leder og diskuterer ofte. De kan gjerne være litt restriktive på ressursene som blir satt av til friluftsliv iblant, fordi de mener at vi kan ha det opplegget rett i nærheten. (...) Og jeg forstår de også, for de sitter på den ene siden med en pott, så de har noen rammer som de må holde seg innenfor (Truls).*

Han trekker også fram at dersom det skulle være et ønske om å prioritere friluftsliv i undervisningen enda hardere vil det være en naturlig konsekvens at undervisningstilbudet i de andre emnene blir nedprioritert.

*Hvis vi hadde hatt enda mer friluftsliv, med for eksempel en tur til, så måtte vi kanskje kuttet ut basketball og volleyball. Altså å bare ha en tur til måtte vi kanskje kuttet ut de aktivitetene, så det har fått veldig stor plass faktisk (Truls).*

Med utgangspunkt i sitatet over vil det være relevant å se på hva læreplanen sier angående tidsbruk i kroppsøvingsfaget, og hva fagets innhold er tenkt å være. Det kan derfor være viktig å undersøke hvordan man kan forvalte ressursene som er tildelt, for at kvaliteten og mengden på undervisningen skal gi mest mulig læringsutbytte og relevans for studentene.

#### 6.3.1.1 Tidsbruk

Abelsen et al. (2018) har kartlagt gjennom en dokumentanalyse av læreplanen i kroppsøving at 30 prosent av alle kompetansemål innen kroppsøving kunne knyttes til friluftsliv. Det ble også lagt fram en mistanke om at det kanskje ikke ble undervist like mye i friluftsliv som det kompetansemålene tilsa at det burde blitt (Abelsen et al., 2018, s. 43). Dette kan settes i sammenheng med det informantene svarte ovenfor. Dersom mengden ressurser som tildeles undervisningen i kroppsøving for studenter i grunnskolelærerutdanningen er konstant, og vi samtidig tar dokumentanalysen til Abelsen et al. (2018) inn i bildet, er kanskje problemet informantene peker på det som kan være løsningen. Det kan tenkes at dersom basketball og volleyball, som blir trukket fram av Truls, hadde måtte reduseres i omfang for å øke mengden undervisning i friluftsliv, ville det kanskje kunne være mulig for friluftsliv å komme opp i den mengden undervisning temaet er tiltenkt fra læreplanen. Dette er også interessant med tanke på at friluftsliv er nevnt som et sentralt tema i læreplanen, samtidig som basketball og volleyball ikke er nevnt med ord i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Ifølge Dahl et al. (2016, s. 121) er lærerutdanningen selve grunnlaget for kunnskapsbasen som brukes som utgangspunkt for egen yrkesutøvelse. Derfor vil det være nærliggende å tenke at hvordan undervisningen som studentene deltar på er fordelt med tanke på timetall, i stor grad vil prege hvordan studentene praktiserer egen undervisning når de begynner å arbeide som lærere. Dersom studentene ikke opplever at friluftsliv er et tema innen kroppsøving som trenger å brukes tid på i utdanningen, vil det også kunne være mulig å tenke at de også vil nedprioritere dette i planleggingen og gjennomføringen av egen undervisning.



Hvordan tiden som brukes på å undervise i friluftsliv disponeres er også noe som spiller inn på hvilket læringsutbytte studentene opplever å få med seg. I Alm-Hansens (2019) masterprosjekt om opplevd læringsutbytte i friluftsliv hos studenter på grunnskolelærerutdanningen blir det presentert funn som sier at studentene opplever å tilegne seg mest relevant kunnskap når de er ute og praktiserer friluftsliv. Alm-Hansen (2019) argumenterer også for at studentene lærer mest gjennom implisitt læring, erfaring, refleksjon, utforskning og oppdaging. Dette kan brukes som argument for at kompetanse innen friluftsliv ikke er noe man kan lære seg gjennom et lynkurs, men at det trengs både tid og modning av studentene for å oppnå ønsket læringsutbytte. I samspillet mellom den som underviser på lærerutdanningen og studentene vil det være viktig å skille mellom å dele den teoretiske kunnskapen og den praktiske kunnskapen. Ifølge Grimen (2008, s. 76) er det vanskeligere å overføre en praktisk kompetanse fra en person til en annen enn det det vil være med en teoretisk kompetanse, og det kan dermed kreve en annen tilnærming enn ved innlæring av teoretisk kompetanse. Derfor bør ikke undervisningen i friluftsliv nødvendigvis ha den samme tilnærmingen som annen undervisning i kroppsøving, men heller ha en mer implisitt tilnærming med fokus på læring gjennom erfaring, som også støttes av funnene til Alm-Hansen (2019).

#### 6.3.1.2 Kostbart å drive friluftsliv

I avsnittet over pekes det på at det kan være tildelt for lite ressurser til undervisning i friluftsliv. Likevel viser informantene en forståelse for at fordelingen av ressurser er som den er. Det trekkes fram blant flere av informantene at undervisning i friluftsliv er dyrt, og at dette er med på å redusere mengden friluftsliv.

*Men selvfølgelig krever det mye ressurser, og det krever hjelp av mange faglærere når man for eksempel har 30 studenter på tur, og da må man jo være 3 faglærere. (...) Vi ønsker alle å kunne prioritere friluftsliv mer, men det er jo et emne som spiser en del ressurser mtp. transport, kompetanse og så videre (Viktor).*

Årsaken til at det ses på som dyrt å gjennomføre kan variere, men det pekes blant annet på økt bemanning og reise, som faktorer som er med på å dra opp prisen på undervisningen,

sammenlignet med for eksempel en time undervisning i en hall med tradisjonelle idrettsaktiviteter.

Det legges her fram at ressursene er en begrensning for optimalisering av undervisningen i friluftsliv slik informantene ser det, men det er ikke nødvendigvis ensbetydende at undervisningen er nødt til å være dyr for at standarden på undervisningen skal være god. Breivik (2020, s. 430) understreker at selv enkelt friluftsliv med få midler kan skape stor mening. Viktor peker også på at det vil være ønskelig at mengden undervisning hadde økt. Dette pekes også på av de andre informantene, men det legges vekt på at ut fra de ressursene som er gitt er de fornøyde med den undervisningen som er gjennomført, men at det alltid er ønskelig med mer ressurser.

*Utfra de rammene vi har fått tenker jeg at vi får gjennomført friluftsliv med tanke på timeantallet så godt det lar seg gjøre, men igjen så skulle vi gjerne hatt mer tid. (...) Så kunne gjerne omfanget på turen vært mye større og man kunne brukt mer tid ute, hatt flere overnattinger (Viktor).*

Moderne friluftsliv har større fokus på å jakte spenning, og skaper utfordringer i forbindelse med større sikkerhetsansvar (Skuset et al., 2006, s. 51). Det påpekes også at nye moderne friluftslivsaktiviteter går i takt med en økt velstand, som resulterer i at aktivitetene krever mer utstyr og at det er personer med god råd som kan oppsøke de formene for friluftsliv (Dervo et al., 2014, s. 3). Derfor kan det påstås at man får praktisert mer friluftsliv dersom man i større grad gjennomfører typiske tradisjonelle friluftslivsaktiviteter, siden det setter mindre krav til ressurser med tanke på antall faglærere, og det krever mindre sikkerhetsplanlegging.

I forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for 1.-7. og 5.-10. trinn (2016, §1) står det at utdanningen skal forholde seg til samfunnsutviklingen og læreplanen i grunnskolen. Dervo et al. (2014, s. 4) peker på at tradisjonelt friluftsliv gjennom de siste tiårene har avtatt, mens moderne har økt, som medfører utfordringer knyttet til prioriteringer av innhold og omfang av friluftslivsundervisning. Det kan stilles spørsmål ved om lærerutdanningen bør bevege seg retning av moderne friluftsliv, som samfunnet ellers,

eller om den bør være en motvekt. Dersom friluftslivsundervisningen på lærerutdanningen skal følge læreplanens intensjoner er det grunn til å tro at tradisjonelt friluftsliv er å foretrekke, basert på at tradisjonelt friluftsliv beskrives som det enkle friluftsliv og vektlegger etisk- og miljøbevisst syn på naturen (Næss, 1989, s. 179; Repp, 2015, s. 96). Moderne friluftsliv blir sett på som mer idrettsorientert og utstyrskrevenende friluftsliv (Repp, 2015, s. 95-96; Skuset et al., 2006, s. 51). Breivik (2020, s. 430) presiserer at på grunn av tilgjengelighet og lavt utstyrskrav er det også lettere å gjennomføre undervisning med tradisjonelt friluftsliv. Vekt på undervisning i moderne friluftsliv vil dermed ikke styrke et bærekraftig og mindre idrettsorientert syn på faget, og ifølge Rakel vil grunntanken bak friluftslivsundervisningen forsvinne.

*Det er viktig at vi klarer å bruke nærmiljøet og vise både for unger og studenter hvordan man kan bruke miljøet vi har rundt oss. Friluftsliv må ikke bare bli noe eksklusivt som man må reise langt til for å bruke, for da forsvinner nesten idéen. (...) Men i noen tilfeller tenker jeg at vi må forflytte oss og oppsøke andre områder for å få situasjonsbestemt læring (Rakel).*

#### 6.3.1.3 Eksterne kompetanseressurser

En faktor som er med på å dra kostnaden opp for undervisning i friluftsliv er den eksterne kompetansen som må hentes inn. Rakel er tydelig på at det er helt nødvendig å benytte eksterne på turer med friluftsliv, fordi kompetansen blant de ansatte rett og slett er for lav. Det samme blir også påpekt av Truls.

*Da må du ha noen erfaringer, tenker jeg, og du må ha noen preferanser på hva du kan gjøre og ikke. Så jeg er ganske nøye på hvem som kan og får være med, etter et par episoder der jeg har erfart at her er det ingen hjelp å få. Så da har jeg heller hentet inn eksterne rett og slett. Eller brukt studenter. Altså heller studenter, som jeg vet er gode til å løse oppgaver, enn andre lærere. Ja, så sånn er utfordringene da (Rakel).*

*Ja det kan jo være det at vi iblant må hente inn eksterne, fordi at vi føler at kompetansen hos våre kollegaer ikke alltid strekker til. Blant noen av oss er det en*

*vilje og et ønske om friluftsliv, mens hos andre kollegaer er det et mindre ønske om dette, og gjerne på overnattingsturer (Truls).*

Det kan tolkes dit at når Rakel og Truls i denne sammenhengen trekker fram mangel på kompetanse, er det snakk om den praktiske friluftslivskompetansen. Rakel trekker fram at det er helt nødvendig at lærerne har erfaringer fra tidligere turer. I tillegg trekker hun fram at hun heller bruker studenter hun vet *“Er gode til å løse oppgaver”* enn å bruke andre lærere. Truls trekker også fram manglende kompetanse, vilje og interesse som faktorer som ikke er til stede hos kollegaene. Dette går på tvers av Hammerness' (2013) tanker knyttet til hvordan kvaliteten i lærerutdanningen bør sikres. Ifølge Hammerness (2013, s. 400) er det helt sentralt at det ligger til grunn en visjon basert på et felles verdigrunnlag og forståelse.

Kompetansen Rakel og Truls peker på som mangelfull hos sine kollegaer kan anses som mangel på erfaring og handlingskunnskap. Høyem (2010, s. 76) trekker fram at kunnskap ikke bare er å vite noe, men også å kunne agere, og at kunnskap knyttet til friluftsliv vil være konkret og basert på erfaringer. Det presiseres også at det er gjennom aktiviteter i friluftsliv læringen vil oppstå. Dette kan settes i sammenheng med kompetansen Rakel og Truls mener er mangelfull hos sine kollegaer. Dersom problemet skal forsvinne, vil det i tråd med Høyems (2010, 76) tanker angående utvikling av kompetanse i friluftsliv, være viktig at kollegaene også praktiserer eget friluftsliv, og får bygget opp en erfaringsbank som er tilstrekkelig til at det er mulig å drive god undervisning.

Informantene peker på at høgskolen bruker ressurser på å hente inn eksterne som har den nødvendige kompetansen for å kunne undervise i friluftsliv. Dette er kostnader som kunne vært kuttet dersom kompetansen hos de ansatte var høy nok til at de var mulig å bruke de til å undervise i friluftsliv. Truls trekker videre fram at

*Da har vi sett oss nødt til å opprette samarbeid med en videregående skole i nærheten som har friluftslinje, der vi bruker en lærer som tidligere har jobbet her, og tar med sine elever som driver med friluftsliv, og så bruker vi de som en kompetanse (Truls).*

Selv om dette er et samarbeid der det kan tenkes at høgskolen faktisk får godt utbytte av de ressursene som blir benyttet. Likevel er det mulig å sette spørsmålstegn ved om det egentlig er slik det burde være, når kompetansen hos de ansatte på høgskolen tilsynelatende er på et så lavt nivå at de er nødt til å benytte elever på videregående som kompetanseressurser i stedet for å benytte seg av kollegaer i undervisningen.

Beedie (2000, s. 20) stiller seg kritisk til å hente inn eksterne kompetanseressurser fordi det ofte viser seg på lang sikt å være dyrere, i tillegg til at kompetansen blant kollegaene i liten grad utvikles med denne arbeidsmetoden. I akkurat dette tilfellet, der elever fra videregående skole benyttes, er det usikkert hvor mye det har kostet å benytte seg av dem, men Beedies (2000, s. 20) tanker om utvikling av kompetanse vil uansett gjelde. I tillegg trekker både Truls og Rakel fram eksempler på andre eksterne ressurser som har kommet inn og undervist, som har løftet opp kostnadene ved friluftslivsturene for studentene. Med andre ord vil det være mulig å påstå at når underviserne på lærerutdanningen velger å hente inn ekstern kompetanse til å undervise i friluftsliv fører dette til at det er dyrere på kort sikt for undervisningsinstitusjonen, i tillegg til at det på lang sikt også vil kunne være en ulempe siden det ikke blir utviklet ny kompetanse blant underviserne.

Samtlige informanter trekker fram mangel på ressurser som en utfordring når det gjelder friluftslivsundervisning, selv om det brukes ressurser på å hente inn ekstern kompetanse. Dette støttes av Beedie (2000, s. 20), som uttrykker at det er bedre å fokusere på å utvikle kompetansen til lærere på skolen, framfor å "kjøpe" inn ressurser. Med andre ord kan det tenkes at man kan sette ressurser og kompetanse opp mot hverandre, som også Rakel stadfester ved å si at *"Man trenger ikke om å mase om mer timer, men man må mase om mer kompetanse"*. Dersom en lærer ikke har tilstrekkelig med kompetanse trengs mer ressurser til rådighet, men dersom læreren har mye kompetanse kan vedkommende i større grad tilpasse seg de rammene som er gitt og ha mindre behov for ressurser. På den måten kan et fokus på kompetanseheving blant lærerutdannere være mer bærekraftig enn å hente inn ekstern kompetanse.

## 6.3.2 Tiltak for å utnytte tildelte ressurser bedre

### 6.3.2.1 Tverrfaglig arbeid med friluftsliv

I forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn (2016, § 2) presiseres det at studenter skal lære seg å arbeide på tvers av fag. Derfor vil det være naturlig å dra inn tverrfaglig arbeid også i friluftslivsundervisningen. Pia peker på at en mulig måte å utnytte de allerede tildelte ressursene, kan være å arbeide mer tverrfaglig, ved for eksempel å samarbeide med mat og helse eller naturfag, eller slå sammen ressurser slik at de varer lenger.

*Det blir ikke mer ressurser, det blir det ikke. Men jeg er litt tilhenger av å jobbe sammen med andre fag. Hvorfor skal absolutt bare kroppsøving arbeide for seg, så arbeider mat og helse for seg, og naturfag for seg? Kan vi ikke jobbe litt sammen? Slå sammen flere ressurser. Jeg tror det kan være en vei å gå. Vi får et bredere innhold og det blir jo mer fokus på tverrfaglig arbeid i skolen også. Så hvorfor ikke vise det her på høgskolen også, at det går an å arbeide tverrfaglig på høgskolen (Pia).*

Her argumenteres det for at det vil være både mer effektiv bruk av ressurser, og bedre bredde i det faglige innholdet dersom de hadde samarbeidet på tvers av fagmiljøene innad på høgskolen. Det poengterer også Ulvik & Smith (2018, s. 437) som sier at tverrfaglig arbeid er en viktig faktor i profesjonell utvikling. Pia trekker også fram eksempler på god undervisning i friluftsliv der man med fordel kan knytte inn andre fag for å få mer faglig innhold, og henviser til at dette er noe som også gjøres i barnehagelærerutdanningen.

*Ja, det å fokusere på dyrespor, og ikke bare kart og kompass. Jeg vet at det er mange lærere som tar det inn, men at det er litt tilfeldig hva den læreren kan. Hvis man samarbeider med naturfag vil det kunne bli bedre faglig innhold. Det vet jeg at de gjør i barnehagen, at de jobber tverrfaglig (Pia).*

Denne parallellen trekker også Viktor fram, og sier at “*Det er blant annet mat og helse, naturfag og fysisk fostring som blir en pakke med uteskole som barnehagelærerstudentene får. Men det er et litt annet fokus på barnehagelærerutdanningen*”. Viktor trekker her fram at

utdanningen på barnehagelærerutdanningen (BLU) er lagt opp på en annen måte, og at det kan være grunnen til at det arbeides tverrfaglig der, og ikke på grunnskolelærerutdanningen (GLU). Angående tverrfaglig arbeid sier Truls at

*Det jeg synes at vi bør bli flinkere på, også i andre fag og ikke bare i kroppsøving, er å jobbe mer tverrfaglig. Uteskole blant annet, eller ekskursjoner. (...) Friluftsliv krever litt ekstra initiativ, og da er du avhengig av å kunne samkjøre med andre, for eksempel naturfag. (...) Hvis vi slår oss sammen så har man plutselig fire timer der man egentlig hadde to. Da kan vi drive med naturvitenskap ute sammen med kroppsøving, tverrfaglig. Det tror jeg egentlig kan være nøkkelen (Truls).*

Skuset et al. (2006, s. 15) peker på at det er viktig for studentenes læringsutbytte at det blir arbeidet tverrfaglig i friluftslivsundervisningen i utdanningen. Dersom dette settes i sammenheng med fordelene informantene trekker fram med tverrfaglig arbeid vil det si at det kan bli både mer ressurser til å kunne undervise i friluftsliv, i tillegg til at læringsutbyttet blir bedre. Østrem (2021, s. 24) poengterer også at undervisning i friluftsliv på skolenivå lenge har benyttet tverrfaglig arbeid som undervisningsmetode. Dette vil også være et argument for at det bør arbeides tverrfaglig med friluftsliv på lærerutdanningen, siden utdanningen skal forberede lærerstudenter på yrkeslivet.

Selv om informantene uttaler seg positivt til å gjennomføre tverrfaglige undervisningsopplegg med friluftsliv som metode peker informantene også på potensielle ulemper med å arbeide tverrfaglig med friluftsliv.

*Kroppsøving er ikke matte, så hvis vi skal ut å holde på med friluftsliv så er det kroppsøving vi skal drive med. Selv om vi også kan gi en forståelse for at her går det an å arbeide tverrfaglig, så passer vi på at vi ikke prøver å gjøre alt på en gang, for det er en veldig vanskelig balanse (Truls).*

*Jeg har egne erfaringer av at det er vanskelig å lære konkrete ting, som matematikk når man er utendørs. Selv om det er masse ting som man kan forklare godt ute så er*

*det faktisk noen fordeler å ha elevene foran seg når vi er i klasserommet og når man skal undervise i ulike emner (Rakel).*

Her ser vi at det er forskjellige erfaringer knyttet til å bruke friluftsliv som metode for tverrfaglig arbeid i skolen. Både Truls og Rakel kan tolkes dit at det kan være positive sider med å samarbeide på tvers av fagene, men at man samtidig ikke må se seg blind på det, og arbeide tverrfaglig kun for å arbeide tverrfaglig. Det må være en hensikt og fordelaktig å arbeide tverrfaglig med friluftsliv som undervisningsmetode. Truls argumenterer samtidig for å bruke friluftsliv i tverrfaglig arbeid i større grad enn det som gjøres i dag.

Selv om to av informantene uttaler seg positivt med tanke på tverrfaglighet og de to andre også trekker fram negative sider er det ikke nødvendigvis slik at de er uenige, men at Rakel og Truls heller trekker fram potensielle fallgruver man kan møte på i tverrfaglige undervisningsopplegg. Det trekkes fram av begge to at kroppsøvingen og friluftslivets interesser ivaretas i møte med fag som matematikk eller naturfag i tverrfaglig samarbeid, og at det blir tid til å nyte naturen. Viktor definerer friluftsliv som at *“Det handler om å være her og nå, uten at man skal noe. At det er et mål i seg selv å være på tur”*, og det kan tolkes til at det er dette informantene sikter til når de er redde for at de andre fagene skal få en for sentral rolle i det tverrfaglige samarbeidet.

#### 6.3.2.2 Lengre varighet på allerede eksisterende turer

Pia trekker fram en annen måte å utnytte de allerede tildelte ressursene mer effektivt. Hun mener at ved å utvide de turene som allerede eksisterer til å vare over flere dager, vil kompetansen og læringsutbyttet hos studentene øke markant, uten at det nødvendigvis blir så veldig mye dyrere.

*Det er ikke før på dag 3, 4 og 5 da vi hadde lange Hardangervidde-turer der vi sov i telt ei uke, at det begynner å bli bra. Og det er jo det polfarerne også sier. Nå skal ikke jeg sammenligne meg med polfarere, men de sier at det er jo den første uka som er en kamp. (...) Børge Ousland sier jo også det, at første uka er helt forferdelig, men så går du inn i modus, og han er polfarer. Det tar jo minst et døgn og begynne å synes at det er helt greit. Så hvis du bare har en sjanse da, og de fleste sovner jo ikke. Jeg tror*



*det var en av mine første turer at det var en eller to studenter som slet skikkelig, men det gikk greit for de skulle jo bare klare seg ei natt. Så var det bare å komme seg tilbake til hotellet (Pia).*

Her henviser Pia til turen med vinterfriluftsliv som blir gjennomført som arbeidskrav for kroppsøvingstudentene. Hun peker på at når turen kun inneholder en natt, vil alle studentene klare å komme seg gjennom turen, men det vil ikke nødvendigvis være slik at studentene føler på mestring, og at kompetansen utvikles.

*Og så på sommeren så er alt vått. Hva gjør du da? Teltet er vått, det regner på natta, og så skal jeg pakke ned og gå videre, og så skal jeg ta opp et vått telt igjen. "Hvordan gjør jeg det? Hva skal jeg gjøre nå?" Jeg tror nok det at det er mye læring som kommer der på dag to og tre. (...) Men jeg tror at når du kjører opp i buss så begynner du å gå i åtte minus, og så skal du klare deg i et døgn. Hvem er det som får noe læringsutbytte av det? De som har best forutsetninger får kanskje litt utbytte av kart og kompass, men de andre holder jo bare ut. Jeg tror at det er bedre å kombinere litt skileik, langrennsundervisningen, og graving. Man kan lage sitteplasser, gå en dagstur og komme tilbake, komme inn i hytta og tørke fra seg etter første natta, så kan man dra ut igjen og sove 3. natta i hule igjen. At det blir litt sånn at de kjenner på den mestringen, og at "Jeg kan faktisk sove ute noen dager i forskjellig vær!" Jeg tror det hadde vært bedre om undervisningen hadde vært lagt opp til at den er mer prosess- og progresjonsorientert (Pia).*

Pia sier her at for å optimalisere læringsutbyttet ville det være hensiktsmessig å utvide turene til flere netter. Argumentet for å gjøre dette er at studentene da får rettet opp i feilene som ble gjort første gang. Pia mener at dette vil kunne føre til at flere av studentene vil oppleve mestring og utvide egen kompetanse. Dette støttes også av Viktor, som sier at *"Omfanget på turen kunne gjerne vært mye større. Da kunne man brukt mer tid ute og hatt flere overnattinger, som igjen vil føre til at studentene sitter igjen med mer læring"*. Hvis undervisningen tilrettelegger for at studenter utvikler egne ferdigheter og opplever mestringsfølelse, er det større sannsynlighet for at de blir motiverte og trygge på å utforske nye opplevelser i naturen (Repp, 2015, s. 98). Dersom de nåværende turene hadde blitt

utvidet til å vare flere dager slik Pia og Viktor foreslår, kan det også tenkes at døgnprisen vil synke merkbart, samtidig som informantene sier at dette vil føre til et vesentlig større læringsutbytte. Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13 (2020, §1) framhever progresjon som en viktig kompetanse studentene bør ta med seg etter endt utdanning. Det kan tenkes at en ekspedisjon over flere dager vil kunne skape inntrykk hos studenter. Det er ikke gitt at det å lære seg en spesifikk kunnskap er det mest hensiktsmessige for studenter. Dersom undervisningen legger opp til opplevelser som blir gjennomsyrende for studenters tankemønster, kan det ha større påvirkning på framtidig undervisning (Hatlevik, 2014, s. 9). Derfor kan det tenkes at en lengre tur kan ha større effekt enn mange korte turer i nærområdet, dersom de ikke har en spesiell innvirkning på studentene.

#### 6.3.2.3 Nærfriluftsliv vs. Fjernfriluftsliv med utgangspunkt i ressursbruk

Informantene trekker fram at det er for lite ressurser, og at det er dyrt å gjennomføre undervisning i friluftsliv, som kan tolkes til at de tar utgangspunkt i fjernfriluftsliv. Det krever gjerne mer ressurser til både planlegging, transport, overnatting, kompetanse og bemanning. Flere av informantene trekker fram at på grunn av manglende ressurser kan det være nødvendig å se på mulighetene for å la nærfriluftsliv prege undervisningen i større grad. Viktor sier at *“Når det er ressursene som mangler, så fører det til at man må tenke mer i retning av å gjennomføre nærfriluftsliv med lav terskel”*. Videre trekker han også fram verdien av nærfriluftsliv, og argumenterer for at det kan være fordelaktig å heller gjennomføre undervisning med nærfriluftsliv framfor fjernfriluftsliv.

*Poenget er ikke nødvendigvis å gå den høyeste fjelltoppen eller padle de mest krevende områdene. Det kan være så enkelt som å tenne bål i nærområdet der man bor, eller ved skolen der man har undervisning. Man kan komme langt med de omgivelsene man har til rådighet. Jeg tenker at friluftsliv ikke nødvendigvis trenger å være veldig komplekst. Det er ganske gjennomførbart for mange (Viktor).*

Rakel er også enig i dette og trekker fram at det er viktig at man som lærer ikke degraderer nærfriluftsliv til noe som har mindre verdi enn fjernfriluftsliv. Hun snakker også om at

dersom dette skjer, og inntrykket elevene står igjen med er at man må reise for å ha mulighet til å utøve friluftsliv vil det miste mye av hensikten.

*Det er viktig at vi klarer å bruke nærmiljøet og vise både for unger og studenter hvordan man kan bruke miljøet vi har rundt oss. Friluftsliv må ikke bare blir noe eksklusivt som man må reise langt til for å bruke, for da forsvinner nesten idéen (Rakel).*

Truls framhever også nærfriluftsliv, og understreker viktigheten av å synliggjøre at friluftsliv ikke trenger å ha høy terskel, men også kan være lavterskelaktiviteter som foregår i nærområdet. Det er heller ikke det samme behovet for planlegging, som det ofte forventes i møte med undervisning i fjernfriluftsliv.

*Jeg tror det er viktig å formidle at nærfriluftsliv ikke trenger å være så komplisert. At vi gir studentene den forståelsen, fordi det blir ofte sett på som noe tungvint, og som krever mye planlegging. Slik trenger det ikke å være, og i grunnskolen har man mulighet på kort varsel til å si at vi tar det ute i dag, fordi været er bra (Truls).*

Skår (2010, s. 38) forklarer at nærfriluftsliv kan bli definert som en aktivitet med lav terskel. Dette er også noe informantene ofte gjør, og kan settes i sammenheng med Kartleggingsmodellen (s. 26). Informantene bruker ofte begrepene nærfriluftsliv og lavterskelaktiviteter i sammenheng med hverandre, selv om det ikke nødvendigvis er nødt å være slik. Dette gjøres også av informantene på samme måte med begrepene høyterskelaktiviteter og fjernfriluftsliv. Pia forteller om en tur med nærfriluftsliv med overnatting på et fjell i nærheten av høgskolen, der studentene fikk utfordret egne evner skikkelig på grunn av kombinasjonen mellom vær og terreng. I tillegg var det lagt opp til at studentene var nødt til å forberede et faglig innhold, som var med på å øke det totale læringsutbyttet.

*Da ga vi studentene ansvar på forhånd, der det var fokus på å samarbeide som en gruppe, i tillegg til å forberede litt om allemannsretten og om hvordan det er å ta en gjeng elever med seg på tur på lokal overnatting. Det var faktisk ganske interessant,*

*for du trenger ikke dra så veldig langt for å få jobbet med de små elementene i friluftsliv. Det er ofte det man gjør når man skal ha en overnattingstur i skolen. Da trenger man ikke alltid å dra så langt med studentene heller, selv om det å komme seg vekk og å være på en plass der man får følelsen av getaway også er viktig (Pia).*

Undervisningsopplegget Pia her forteller om vil på Kartleggingsmodellen (s. 26) kunne plasseres mellom nærfriluftsliv og i retning av høyere terskel. Truls trekker også fram et aspekt med nærfriluftsliv, og snakker om at det kanskje krever litt mer kreativitet for å se mulighetene rundt seg, enn dersom man benytter fjernfriluftsliv. Den samme typen utfordring pekes på av Backman (2008, s. 73), som trekker fram at lærerutdanningen hadde problemer med å lære studentene å tilpasse undervisningen i friluftsliv ut fra skolens rammer og muligheter.

*Miljøet rundt deg gir muligheter ut fra den du er, hvilke erfaringer du har fra før og hvor løsningsorientert du er. Og jeg mener at når du har nærområder som innbyr til friluftsliv eller muligheter for rekreasjon og grønne områder, så ser du også muligheter for undervisning som vil gi masse igjen og mye læring (Truls).*

Alle informantene trekker fram viktigheten av å se mulighetene man som utdanningsinstitusjon eller skole er omgitt av, i tillegg til å kunne benytte seg av nærmiljøet i friluftslivsundervisningen. Siden høgskolen informantene arbeider ved ligger i et urbant strøk vil det være naturlig at nærfriluftslivet også kan by på noe mer utfordring når det kommer til planlegging av undervisningen. Denne påstanden blir også underbygget av Dervo et al. (2014, s. 21) som peker på at dersom man holder til i folketette og tettbebygde områder kan det være med på å begrense tilgjengeligheten til naturen. Likevel er Norge i en særstilling når det kommer til hvor tilgjengelig og variert naturen er for befolkningen i storbyer (Gundersen et al., 2006, s. 80). Det kan derfor tenkes at det vil være viktig at framtidige lærere får god opplæring i kreativ bruk av urbane nærmiljøer i friluftslivsundervisningen, siden en stor andel av Norges befolkning bor i tettbygd strøk.

Dette kan også settes i sammenheng med stortingsmeldingen fra 2016, der det er en målsetting at friluftsliv skal være for alle (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 78-79), og at det skal

gjøres gjennom å øke kunnskapsnivået og erfaringsgrunnlaget gjennom skolegangen, slik at de får glede av friluftsliv i det daglige, også etter endt skolegang. Selv om to av tre voksne innbyggere i Norge oppgir at de bedriver aktiviteter som kan knyttes til friluftsliv månedlig (Aggerholm & Breivik, 2021, s. 1147), er mengden aktiviteter som kan knyttes til friluftsliv hos barn nedadgående (Dervo et al., 2014, s. 5). Årsaken til dette er at barna i mindre grad enn før bruker naturen i nærområdet til leking og aktiviteter (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 24). Det legges også fram i den samme stortingsmeldingen (s. 88) at det først og fremst er nærmiljøet rundt skolene som skal bidra til å få friluftsliv inn i det daglige. Derfor vil det være mulig å tenke at dette også er noe som burde bli prioritert i lærerutdanningen. I forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13 (2020, §1) står det at utdanningen skal ha et profesjonsetisk grunnlag som bygger på inkludering, mangfold og likestilling. Beedie (2000, s. 20) trekker fram at oppsøking av fjernfriluftslivsområder har medført at studenter ikke har hatt mulighet til å delta på grunn av økonomiske begrensninger. Videre påpeker Beedie (2000, s. 20) at friluftslivsundervisning i nærområdet kan være verdifullt. Derfor kan det argumenteres for at dersom undervisningen skal være inkluderende for studenter bør det foregå i nærområdet eller der det stilles lite krav til andre ressurser. Undervisning i nærområdet kan også hjelpe til med å få inn undervisning i friluftsliv hyppigere, samt ruste studentene til å undervise i friluftsliv i nærområdet. Abelsen et al. (2018, s. 48) peker også på at hensikten med undervisningen i friluftsliv er å opparbeide positive opplevelser i naturen, i tillegg til det mellommenneskelige og den sosiale treningen. Dersom man tenker at dette er hensikten med friluftslivsundervisningen vil det være mulig å gjennomføre både i skolen og på lærerutdanningen, uavhengig av hvilke naturomgivelser som ligger i nærområdet. Derfor bør undervisningen bevege seg i retning lavterskelaktiviteter i nærområdet i Kartleggingsmodellen (s. 26).

En annen grunn til at undervisning i friluftsliv vil fortsette å være viktig framover er det store fokuset på friluftsliv i læreplanen. Leirhaug og Arnesen (2016) peker på at det ikke blir praktisert like mye friluftsliv i kroppsøvingen som det skulle ha blitt, og stiller seg kritiske til undervisningen som foregår i skolen. De uttaler 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). Dette underbygges av Abelsen et al. (2018) og Moen et al. (2018) som viser til et sprik mellom den læreplanen som

blir praktisert og den læreplanen som er gitt fra utdanningsdirektoratet. I lys av Goodlads læreplanteori er det lite sammenheng mellom det formelle og det gjennomførte læreplannivået i skolen (Goodlad, et al., 1979 i Imsen, 2020, s. 294). Mengden friluftsliv i skolen ser ut til å være vesentlig mindre enn det læreplanen sier at det skal være. Imsen (2020, s. 295) trekker fram at læreres interesser og vaner kan være en av grunnene til dette. I tillegg benytter barn seg av naturen i nærområdet mindre enn tidligere (Skår, 2010, s. 39). Med andre ord vil det være viktig at lærerutdanningen fokuserer på å ruste opp studentenes kompetanse i friluftsliv, slik at de kan undervise i nærfriluftsliv. Ifølge Dahl et al. (2016, s. 122) er utdanningen en sentral faktor for å sikre og utvikle kvalifiserte lærere, og i neste omgang føre til at undervisning i skolen er av høy kvalitet. God undervisning gjennom utdanningen bidrar til å legge grunnlaget for studentenes læring og motivasjon, i tillegg til å oppsøke nærfriluftsliv på eget initiativ. For å legge til rette for det bør friluftslivsundervisningen på utdanningen tilpasse seg rammene som finnes i skolen. Det påpeker også Pia.

*Det er det du har rundt deg som må brukes. Og studentene lærer utfra det de gjør i utdanningen. Så her må vi gjøre noe, fordi du trenger ikke å være en isbreguide for å ha friluftslivsundervisning. Du trenger ikke den høye kompetansen. Vi må lære studentene å bruke det som er rundt de (Pia).*

Ifølge Hammerness (2013, s. 413) vil mangel på sammenheng mellom kompetanse fra utdanningen og kompetanse som trengs i skolen kunne føre til at den pedagogiske forståelsen til nyutdannede lærere ikke er tilstrekkelig. Det er nærliggende å tenke at friluftslivsundervisningen på lærerutdanningen bør ta høyde for ulike rammer skoler kan ha med tanke på friluftslivstradisjoner, beliggenhet, ressurser og kompetanse. Det kan være grunnen til at utdanningen kan fungere som forbilde for tilpasning av friluftslivsundervisningen basert på ulike skolers nærmiljø. En annen faktor, som setter økonomiske begrensinger for undervisningen er gratisprinsippet i skolen (Opplæringsloven, 1998, §2-15). Dersom det skal tas hensyn til gratisprinsippet i utdanningen vil det være bedre å velge aktiviteter som ikke er kostbare, ved å gjennomføre aktiviteter i nærområdet som krever lite utstyr. Det bekrefter også Pia, og trekker fram at gratisprinsippet medfører at ressurskrevende og fjerntliggende turer må reduseres. I forskrift om rammeplan for

lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13 (2020, §1) står det at utdanningen skal bygges på skolens rammer og betingelser. Derfor kan det tenkes at utdanningen bør lære bort enkle metoder for å gjøre undervisningen rimeligere. Det kan derfor se ut til at friluftslivsundervisningen på utdanningen bør plassere seg i området under lavterskelaktiviteter i nærområdet i Kartleggingsmodellen (s. 26), dersom den skal tilpasses rammene i skolen.

#### 6.3.2.4 Nærfriluftsliv og bærekraft

Et annet argument som taler for å benytte nærfriluftsliv mer enn fjernfriluftsliv i undervisningen på høgskolenivå er at det er mer bærekraftig med tanke på miljøet. Pia trekker fram at

*Jeg vil absolutt si at det er mulig å bruke nærfriluftsliv mer enn det vi gjør i dag. Det tenker jeg fordi det ikke krever så mye transport, kanskje må man ta en buss eller bane. Og jeg tenker at det å jobbe praktisk i nærfriluftsliv, også gir mer igjen enn å stå og ha en teoretisk forelesning der ingen husker noen ting (Pia).*

Pia sier at det er enklere å bruke nærfriluftsliv fordi det er mer tilgjengelig og krever mindre med tanke på logistikk og transport, som også vil være mer bærekraftig. Dette kan ses i sammenheng med Stortingsmelding 39 ((2000-2001), s. 2) der det står at friluftsliv skal være med på å bidra til "Økt trivsel, bedre folkehelse og bærekraftig utvikling". Videre blir det presisert at det er avgjørende at folk får et bevisst forhold til klima og miljø, fordi det er en forutsetning for at naturen skal forvaltes på en bærekraftig måte. Ifølge utdanningsdirektoratet skal det legges til rette for at undervisningen blir mer bærekraftig (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette mener Østrem (2021, s. 16) vil være enkelt å kombinere med å undervise i nærfriluftsliv, da nærfriluftsliv og bærekraft er to temaer som passer godt sammen. Sammenhengen Østrem (2021, s. 16) peker på med undervisning i nærfriluftsliv og bærekraft kan også settes sammen med Browns utsagn om nærfriluftsliv. Brown (2006, s. 686) peker nemlig på at dersom friluftsliv blir redusert til noe som utelukkende foregår i skogen eller på fjellet vil det kunne ha en begrensende effekt på friluftslivsundervisningen i skolen. Hvis dette var en realitet, ville enkelte skoler ikke kunnet ha undervisning i friluftsliv uten å reise. Det ville eventuelt vært med på å gjøre det

vanskeligere å knytte sammen friluftsliv med bærekraftsbegrepet for skoler som ligger i tettbygde strøk. Stortingsmeldingen fra 2016 som omhandler friluftsliv (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 88) trekker også fram Næss' (1989, s. 179) retningslinjer som tar for seg prioriteringer som er ønskelige i sammenheng med friluftslivsundervisning. Fellestrekkene går blant annet ut på at det skal være lite krav til utstyr og ferdigheter, og at det er viktig å utnytte mulighetene som nærmiljøet tilbyr. Dersom friluftsliv skal kunne praktiseres bærekraftig er også dette verdier som vil stå sentralt. Det støttes også av Breivik (2020, s. 430) som mener at Næss' syn på friluftsliv vil være med på å utvikle undervisningsmetoder som ikke baseres på flott utstyr og eksotiske turer, men tar sikte på å styrke friluftslivets tilgjengelighet i nærområdet og fokusere på dens egenart, som igjen vil rette fokus mot et miljøvennlig og bærekraftig friluftsliv.

### 6.3.3 Argumenter for å heller benytte seg av fjernfriluftsliv enn nærfriluftsliv

Det kommer fram gjennom Skår (2010, s. 38) og informantene at nærfriluftsliv krever mindre ressurser og planlegging for å gjennomføres, og det vil da være naturlig å tenke at det er det mest gunstige å benytte seg av. I dette avsnittet ser vi derfor på argumenter for hvorfor fjernfriluftsliv kan være nødvendig å benytte seg av i friluftslivsundervisningen av kroppsøvingslærere på grunnskolenivå. Pia sammenligner blant annet nærfriluftsliv med det daglige brød, og sier i neste setning at fjernfriluftsliv på mange måter kan være festmaten. Truls trekker fram en høsttur som har blitt gjennomført på studiet, der studentene padler til en øy og tilbringer natten i telt. Ifølge Truls er dette et opplegg som gjennomføres med stor suksess.

*Men i teorien kan vi oppnå det som står i kompetansemålene om friluftsliv med overnatting ved å rett og slett padle i vannet her ved skolen og overnattet ved det. Formelt sett hadde det på en måte gått ut på det samme, men vi prøver å kjempe litt for å holde på at de store opplevelsene er viktigere enn å kunne huke av kompetansemål ved å lese de svart på hvitt. Det bør være noe mer enn å bare gjennomføre opplegget for å gjennomføre det. Kvaliteten i det er viktig, opplevelsen og rett og slett det man som student sitter igjen med i ettertid (Truls).*



Rakel trekker også fram den samme turen, og poengterer at å bygge interesse og engasjement hos studentene er viktig.

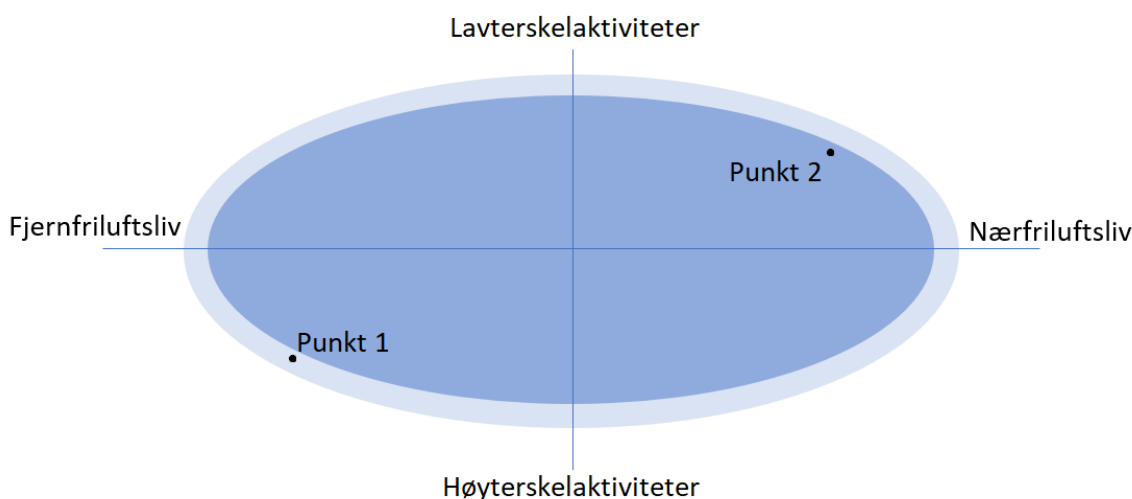
*Egentlig er det viktigst å få studentene våre til å få sansen for friluftsliv, og det å oppleve gleden ved å være ute, ikke sant? Du får ikke den samme opplevelsen mener jeg, dersom vi hadde vært i vannet her ved skolen som du gjør for eksempel der ute på den øya som vi drar til. Det vi ønsker at studentene sitter igjen med er jo selvfølgelig mestring, interesse og glede av å holde på, slik at de fortsetter med det i etterkant (Rakel).*

Ifølge Skår (2010, s. 21) vil mulighetene for å kunne få en "intens" naturopplevelse i nærområdet være til stede. Naturopplevelsene man får ved både fjern- og nærfriluftsliv kan oppleves som sterke, og den ene formen for friluftsliv vil ikke stå over den andre (Skår, 2010, s. 21). Skår (2010, s. 21) trekker også fram at naturopplevelsene som erfares fjernt og nært har en del felles elementer i form av sanseintrykk, fysisk aktivitet og avkobling. Samtidig vil det være viktig å huske på at ikke alle skoler har like forutsetninger angående natur i nærområdet, og det vil derfor være nødvendig å reise til andre steder for å kunne oppleve enkelte naturtyper. Dette er også i tråd med Lindhjems (2010, s. 13) definisjon på fjernfriluftsliv, som bygger på at hensikten med fjernfriluftsliv er å skape opplevelser man ikke kan få i eget nærområde.

Når fjernfriluftsliv prioriteres over nærfriluftsliv i lærerutdanningen kommer også andre aspekter inn. Blant annet peker miljøverndepartementet (2013, s. 5) på at fjernfriluftsliv kan fungere som en viktig motivasjonsfaktor for å senere ønske å benytte seg av nærfriluftsliv i hverdagen. Selv om utspillet ikke er knyttet direkte opp mot skole og undervisning kan det likevel settes i sammenheng med når Truls peker på gode opplevelser som en viktig motivasjonsfaktor for å oppsøke friluftsliv både privat og i undervisningssammenheng. Rakel trekker også fram motivasjon og det å skape opplevelser som et argument for å oppsøke fjernfriluftsliv i undervisningen. Hun sier at "*Man kan ikke sitte i parken i sentrum og grille pølser. Det kan kanskje defineres som friluftsliv, men det gir ikke de store opplevelsene*". Med dette tatt i betraktning kan undervisning i fjernfriluftsliv på lærerutdanningen være viktig for å utvikle studenters egeninteresse og integrere en friluftslivslust i studentenes hverdag. Det

kan videre medføre at studenter ser at tilstedeværelse i naturen har en verdi i seg selv. Ifølge Backman (2008, s. 73) er det utfordrende for studenter å legge til rette for at elever ser betydningen av naturen i seg selv, der undervisningen baserer seg i større grad på å utvikle teknisk kompetanse i naturen. Det kan tenkes at dersom studenter får oppleve mektige naturlandskap på lærerutdanningen som gir sterke inntrykk, kan det forsterke muligheten for at framtidige elever også ser verdi i kun å være til stede i naturen.

Et annet argument informantene drar fram med tanke på å heller benytte seg av fjernfriluftsliv enn nærfriluftsliv er læringsutbyttet de mener at studentene får med seg. Rakel argumenterer for at *“Dersom en student er med på en tur med vinterfriluftsliv på fjellet og mestrer dette, vil den også være mye bedre rustet til å klare seg godt på en høsttur, og mest sannsynlig med et større overskudd”*. Hun understreker videre at dersom studentene har klart seg i vesentlig tøffere forhold vil de være bedre rustet til å ta vare på en gruppe elever på en nærfriluftslivstur. Dersom Kartleggingsmodellen (s. 26) trekkes inn vil vi se at argumentasjonen til Rakel kan knyttes til at jo lengre nede til venstre på figuren undervisningen er for studentene, dess bedre vil de klare å ta ansvar for en gruppe dersom undervisningen de selv holder er oppe til høyre i modellen.



Vi velger å kalle denne bearbejdede modellen for den operasjonaliserte Kartleggingsmodellen, der punkt en i figuren refererer til en tur med vinterfriluftsliv mens punkt 2 refererer til en tur i skolens nærrområde. Det vil være mulig å tolke Rakel til at hva man som lærerstudenter blir undervist i innen friluftsliv ikke nødvendigvis har så mye å si, så

lenge det bygger en generell friluftslivskompetanse som er god nok til at studentene er rustet til å undervise i skolen i etterkant.

## 6.4 Kompetanse

Dette underkapittelet tar for seg hvordan informantene opplever kompetansen blant underviserne på lærerutdanningen. Kapittelet skal se på hvilke former for kompetanse som verdsettes i profesjonen og drøfte hvordan kompetansen blant faglærerne kan være med å prege undervisningen. I tillegg skal informantenes forslag trekkes fram angående hvordan det kan arbeides med å videreutvikle friluftslivskompetansen til underviserne.

Hatlevik (2014, s. 30) knytter profesjonskompetanse opp mot hva faglærere i en profesjon forventes å kunne. For at studenter utvikler den kompetansen som er forventet er det nødvendig at de opparbeider kompetanse på utdanningen (Hatlevik, 2014, s. 30). Ifølge Stortingsmelding 18 (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 11) vil positive naturopplevelser øke sannsynligheten for å oppsøke naturen senere i livet. Det kan dermed tenkes at dersom lærerstudenter får positive naturopplevelser i utdanningen kan det trigge studenter til å oppsøke naturen på fritiden og som lærer selv. Dersom studenter skal få læringsutbytte av undervisningen er det også nødvendig at lærerutdannere har kompetanse på området de skal undervise i. På bakgrunn av dette stilte vi spørsmål til informantene om hvordan deres opplevelser av den generelle friluftslivskompetansen er i profesjonsfellesskapet. Dersom kompetansen er god blant faglærere i friluftsliv kan det gi muligheter til å sikre en bred erfaringsbank for studentene (Østrem, 2021, s. 18). Samtidig vil manglende kompetanse hos underviserne kunne føre til begrensninger, som kan påvirke studentenes læringsutbytte i negativ forstand. Det er også en faktor Truls trekker fram. *“Men veldig mange av valgene vi tar i sammenheng med planleggingen av undervisningen er basert på den kompetansen vi har. Hvem er våre ansatte og hvilken realkompetanse har de?”* (Truls).

### 6.4.1 Oppfattet friluftslivskompetanse hos faglærerene

Under intervjuene kommer det fram at faglærerne er opptatte av kompetanse, og de nevner dette selv ved flere anledninger. Viktor peker på en sammenheng mellom personers egne interesser og hva de underviser i. Viktor sier at

*Ikke alle lærerne har interesse for friluftsliv, men de som underviser i friluftsliv er jo interessert i det. Så jeg tror nok på at det er til alles beste at de som har kompetanse i friluftsliv er nettopp de som underviser i friluftsliv (Viktor).*

Det bekreftes også av andre informanter at de selv liker å holde på med friluftsliv. Rakel sier *“Så bakgrunnen min er at jeg driver masse med friluftsliv, ski, og det er gått liksom fra det enkle til det bratte friluftslivet”*.

*Jeg har en solid friluftslivsbakgrunn. Jeg har vokst opp med friluftsliv. (...) Spesielt vinterfriluftsliv i utdanningen gjorde at jeg syntes det var kjekt, og så går jeg i fjellet hele tiden. Jeg elsker ski og alle mulige slags ski som toppturer og skøyting (Pia).*

Selv om alle informantene både holder på med friluftsliv på fritiden og underviser i det på lærerutdanningen trekker flere av informantene fram et ønske om mer kompetanse og interesse for friluftsliv blant andre faglærere.

*Ja, det kan jo være det at vi iblant må hente inn eksterne, fordi vi føler at kompetansen hos våre kollegaer ikke alltid strekker til. Blant noen av oss er det en vilje og et ønske om friluftsliv, mens hos andre kollegaer er det et mindre ønske om dette, og gjerne på overnattingsturer. (...) Men de utfordringen jeg kan trekke fram er at jeg skulle ønske at det var flere som ønsket, og følte seg kompetente til å være med på alle turene (Truls).*

*Og så går det jo egentlig på kompetansen til kollegaer som en utfordring i friluftslivsundervisningen. Det er også en ting som er en utfordring og en bekymring, at det er lite kompetanse på friluftsliv på høgskoler. Akkurat nå er det for lite kompetanse, så det er bekymring når du er på tur (Rakel).*

Informantene bruker ord som “bekymring” og “utfordring” i forbindelse med andre lærerutdanneres kompetanse. Det kan virke urovekkende at enkelte av faglærerne har en så tydelig oppfatning av at kompetansen blant andre kollegaer ikke er tilstrekkelig. Viktor peker

på at de som underviser i friluftsliv, også interesserer seg for friluftsliv på fritiden. Det kan bety at det å være interessert i å utøve friluftsliv på fritiden ikke er tilstrekkelig for å utvikle kompetansen som kreves for å undervise i friluftsliv i utdanningen. Østrem (2021, s. 18) påpeker også at egeninteresse for friluftsliv ikke alene kan kvalifisere til å undervise i friluftsliv. Det begrunnes med at egeninteressen ikke gir nok pedagogisk grunnlag til å kunne tilpasse undervisningen til ulike rammer og betingelser. Informantene peker også på at kompetansen faglærere innehar preger undervisningsinnholdet.

*Jeg tror nok at vi i størst mulig grad er på lavterskel, med mulighet for å bevege oss litt mer mot høyterskel. Det handler i stor grad om hvem av de ansatte som er med på undervisningen, og hvilken kompetanse de har med seg (Viktor).*

Med utgangspunkt i Stortingsmelding 18 (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 21) vil lavterskelaktiviteter virke positivt med tanke på å redusere sosiale forskjeller, og gjøre undervisningen mer oppnåelig for flere. Det kan samtidig stilles spørsmål ved at undervisningen tilpasses hvilken lærer som er med og hvilken kompetanse vedkommende innehar, heller enn at undervisningen styres med utgangspunkt i innhold i læreplan eller studentenes kompetanse. Ifølge Hatlevik (2014) kan undervisningen og læringsutbyttet studenter får variere utfra hvilken lærer som underviser. Det framstilles her som at undervisningen består av lavterskelaktiviteter på grunn av lærerens kompetansenivå, framfor at det er pedagogisk begrunnet, som medfører at undervisningen oppleves litt tilfeldig. Det kan også knyttes bekymring til hvor mye lærerutdannerne er i stand til å hjelpe studenter å utvikle seg videre når studentene begynner å bevege seg vekk fra nybegynnerfasen, siden faglæreres kompetanse ikke strekker til. Det påpekes også av Viktor.

*Vi kunne gjort tilpasninger i undervisningen som gjør det mer krevende for studentene, for å heve læringsutbyttet. Samtidig stiller det krav til lærerne som er med på turen. Det er ikke alle faglærerne som har like mye kompetanse innen friluftslivsrelaterte emner. Man må dessverre tilpasse ikke bare til studenten, men også til faglærere. (...) Så de ansvarliges kompetanse kan absolutt stå i veien for studentenes læringsutbytte (Viktor).*

I lys av dette virker det som at faglærere sliter med å tilpasse undervisningen til studentenes forutsetninger. Sett i lys av den operasjonaliserte Kartleggingsmodellen (s. 74) kan det tenkes at dersom undervisningen kun beveger seg i lavterskelsområdet, vil ikke det gi et kompetansegrunnlag for studenter til å bevege seg over til å undervise i høyterskelaktiviteter. Det poengteres også av Viktor når han sier at en mer krevende undervisning kunne hevet læringsutbytte blant studenter. På et vis kan det likevel sies at det gir tilstrekkelig kompetanse, fordi det ser ut til at grunnskolen ønsker et fokus på lavterskelaktiviteter for å gjøre friluftsliv tilgjengelig for alle (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 78-79). På et annet vis kan det virke som at lærerutdannernes manglende kompetanse hindrer studentenes dybdelæring, der det oppleves at undervisningen preges av overflatelæring. Selv om lavterskelaktiviteter i seg selv ikke er et hinder for dybdelæring, vil mangel på kompetanse hos underviseren kunne være det. Ifølge Abelsen et al. (2018, s. 48) er det et økende fokus på dybdelæring i skolen, og det er nærliggende å tenke at studenter dermed bør opparbeide nok kompetanse i utdanningen for å kunne undervise i dybdelæring. Det er derfor grunn til å tenke at kompetansen blant lærerne på den tilhørende høgskolen har behov for å utvikle seg videre, slik at kompetansen ikke står i veien for læringsutbyttet til studentene, og i neste omgang elevers dybdelæring. Ifølge Rakel er ikke nødvendigvis mer tid til friluftslivsundervisning veien å gå, men mer kompetanse blant faglærerne, og sier *“Hvordan man forvalter tiden er viktig, og hvordan man prioriterer den. Man trenger ikke å mase om mer timer nødvendigvis, men man må mase om mer kompetanse”*.

Som tidligere nevnt skiller friluftslivets grunnidéer seg fra andre aktiviteter, der opplevelsen i seg selv er vel så viktig som å utvikle ferdigheter (Repp, 2015, s. 96). Det påpekes av en informant at erfaring og kompetanse i friluftsliv kan bidra til å bli løsningsorientert, og legge til rette for å skape rom for tilstedeværelse og ro i naturen i nærområdet. Samtidig kan det være mulig å tenke at hvis den tekniske kompetansen som kreves for å ha det godt ute i naturen ikke er tilstrekkelig, kan det medføre at man ikke klarer å legge til rette for en god naturopplevelse. Friluftslivets egenart er en utfordring som studenter også sliter med å formidle til elever (Backman, 2008, s. 73). Dersom man ikke har nok kunnskap og kompetanse innen friluftsliv er det lett for å dyrke en form for friluftsliv som kun styres av aktiviteter og konkurranser. Rakel sier at *“Det blir nesten en form for friluftsliv uansett når du har en aktivitet ute.”* På den måten vil det være vanskelig å skille mellom det som kalles for

“utegym” og det som er friluftsliv og dens grunnleggende verdier (Repp, 2015, s. 96). Derfor er det nødvendig at faglærere som underviser i friluftsliv har kompetanse til å se muligheter i nærområdet for å dyrke friluftslivets egenart, hvis det er det som er ønskelig. Det er viktig at det skilles mellom friluftsliv og utendørs idrettsundervisning, som kan bidra til at studenter får bedre forståelse av hva friluftsliv faktisk innebærer.

#### 6.4.2 Kompetanse som prioriteres på lærerutdanningen

Samfunnet er stadig i utvikling og det skaper nye muligheter, men også begrensninger for friluftslivsutøvelsen (Dervo et al., 2014, s. 18). Det kan skape utfordringer knyttet til hvilke prioriteringer ledelsen skal gjøre i planlegging av friluftslivsundervisning og hvilken form for kompetanse som skal prioriteres på lærerutdanningen. Det kan late til at flere av informantene har et ønske om at det blir stilt tydeligere krav til hvilken kompetanse underviserne på lærerstudiet bør inneha. Grunnen til dette oppgir informantene å være at de opplever at kompetansen til flere av kollegaene tilsynelatende kan se bedre ut på papiret enn det den er i praksis. Truls sier at

*Ut fra de kriteriene som høgskolen setter, så har jo egentlig alle kompetanse til å være med, men den realkompetansen som vi mener er viktig dersom noe skulle skje, er ikke egentlig så til stede som den burde være. De som sier at de har god kompetanse bør faktisk kunne vurderes for å se om den kompetansen de har ikke bare god nok for seg selv, men også god nok til undervisning. Og hvis den ikke er det, hvilke grep kan man gjøre? (Truls).*

Det kommer også fram i flere intervjuer at de er kritiske til de prioriteringene av kompetanse man skal ha, for å være faglærer i friluftsliv.

*Veldig mange av valgene vi tar i sammenheng med planleggingen av undervisningen er basert på den kompetansen vi har. “Hvem er våre ansatte?” og “Hvilken realkompetanse har de?”. For det er forskjell på hva man sier at man har, og hva man faktisk har. Det er dessverre ikke noe godt system for å sikre at man faktisk har god kompetanse innenfor området (Truls).*

*Men vi må se på "Hvem ansetter vi her?". Man må ha førstekompetanse for å jobbe her. Jeg tenker sånn helt generelt, uten å si så mye mer, at akademikere og teoretikere har mindre praktisk kompetanse. Lars Monsen er jo ikke kvalifisert da for å jobbe her. (...) Her kan du være verdensmester i "whatever", men det hjelper ikke. Sånn sett kommer det litt skjevt ut dette systemet her. Da får ikke vi inn de lærerne vi ønsker å ha som har masse kompetanse på friluftsliv. Da blir det en kamp her for å skyve faget fram, og da blir det ikke prioritert sånn veldig, verken fra ledelse eller andre lærere (Rakel).*

Ut fra sitatene kan det tyde på at informantene skulle ønske at ledelsen på høgskolen endret kriteriene for å kunne undervise i friluftsliv. Dette er basert på at informantene mener at de som blir ansatt nå har formell kompetanse mens realkompetansen ofte er for lav. Det later til at informantene ønsker at ledelsen prioriterer realkompetanse høyere. Med ledelsen mener informantene de personalansvarlige som er ledere for instituttet og som er faglærerens nærmeste leder. Grimen (2008, s. 76) poengterer at det er lettere å videreføre en teoretisk kunnskap framfor en praktisk kunnskap. Av den grunn kan det være viktigere å prioritere å ansette personer med praktisk erfaring, og i etterkant arbeide med å utvikle en teoretisk kompetanse i samarbeid med kollegaer, siden den viser seg å være enklere å opparbeide senere. Hatlevik (2014, s. 78) gir uttrykk for at dersom teoretisk kunnskap tar for stor plass i kompetansebasen til faglærere kan det være problematisk å ha en klar praktisk forståelse. Det kan bety at prioriteringer av formell kompetanse kan skape utfordringer i å anvende den teoretiske kunnskapen i praksis, som medfører at kvaliteten på friluftslivsundervisningen reduseres. Samtidig påpeker Østrem (2021, s. 18) også at egne erfaringer og interesser i friluftsliv alene ikke kvalifiserer til å undervise i det. Derfor vil det være nødvendig med formell kompetanse i tillegg. Ifølge Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 65) er det nødvendig å ha dialog mellom de ulike nivåene for å endre på hva som er styrende og hva som praktiseres i skolen. Det kan tenkes at dersom høgskolen og fakultetets ledelse, og faglærerne har en åpen dialog er det mer sannsynlig å finne retningslinjer som begge parter er tilfreds med. Det kan åpne opp for at det blir et balansert forhold mellom formell og reell kompetanse blant underviserne. Ledelsen bør dermed fortsette å anerkjenne formell kompetanse, men også gi mer aksept for realkompetanse. Viktigheten av å utvikle



erfaringsbasert kompetanse påpekes av flere informanter, og Truls sier *“Jeg mener det bør være et initiativ fra lederne våre til økt kursing og at man ikke alltid trenger å bevise viktigheten av det for å få en forståelse”*. Truls trekker fram kursing som en metode for å få mer kontekstuelle erfaringer. Høyem (2010, s. 76) underbygger det med å si at kunnskap ikke bare handler om å vite, men også om å handle, og nevner konkrete og erfaringsbaserte opplevelser som sentrale forutsetninger for å ha kompetanse til å undervise i friluftsliv. På bakgrunn av dette bør ledelsen anerkjenne viktigheten av realkompetansen i friluftsliv blant faglærere i større grad enn i dag. I tillegg bør ledelsen åpne opp for kursing blant ansatte, slik at den praktiske kompetansen utvikles slik at det blir samsvar mellom den formelle kompetansen og den reelle kompetansen til underviserne.

#### 6.4.3 Sikkerhetskompetanse

En av de viktigste kompetansene en faglærer i friluftsliv må inneha dersom det tas utgangspunkt i utsagnene til informantene er å kunne gjøre gode sikkerhetsvurderinger. Rakel trekker fram gjennom erfaringer at det ikke er sikkerhetsmessig forsvarlig å ta med enkelte kollegaer på friluftslivstur på grunn av manglende sikkerhetskompetanse. Det har resultert i at hun heller henter inn eksterne, som blir med på tur. Viktor peker på at sikkerhetsaspektet er den største utfordringen i møte med friluftslivsundervisning. *“Sikkerhet er jo uten tvil den utfordringen som er størst sånn som jeg ser det”* (Viktor). Videre forteller Viktor at han tenker at det også virker som en begrensende faktor i friluftslivsundervisningen i grunnskolen, og sier at *“Det handler nok om at lærerne selv må være villige til å ta elevene med ut. Jeg tror nok at det skorter på kompetansebiten og sikkerhetsaspektet, og i neste omgang ressurser og midler”*. Viktor peker på kompetanse og sikkerhet som en mulig årsak til at lærere i grunnskolen kan vegre seg fra å ta med elever ut i naturen. Det kan også ha en viss overføringsverdi til høghskolenivå siden informantene har gitt uttrykk for fraværende realkompetanse blant faglærerne, som medfører at de også unngår enkelte undervisningssituasjoner med friluftsliv på grunn av lite tiltro til egne sikkerhetsvurderinger. Derfor bør kanskje faglærere vurdere om mangler i egen realkompetanse og sikkerhetskompetanse kan være årsak til mangelfulle undervisningsopplegg med friluftsliv. En konsekvens av at faglærere gjør tilpasninger i undervisningen av egne interesser er at studentene ikke får en tydelig oppfatning av hvilke

metoder som er hensiktsmessige å bruke i ulike friluftslivssituasjoner (Hammerness, 2013, s. 413). Med andre ord kan et forenklet undervisningsopplegg føre til at studentene ikke får den undervisningen de har krav på. Dette gjelder kanskje i størst grad fjernfriluftsliv, som også Rakel er inne på ved å si *“Du kan erfare mye mange steder, men jeg har en opplevelse av at det er bra å reise litt vekk. Da er sikkerheten viktig å tenke på”*. Det bekreftes også av Viktor som sier at *“Nærfriluftsliv er gjerne ikke det som stiller størst krav til sikkerhet”*. Begge informantene deler oppfatningen av at nærfriluftsliv er enklere å gjennomføre siden det stiller mindre krav til sikkerhetsplanlegging. Sikkerhet er også noe Skuset et al. (2006, s. 51) peker på som en utfordring når det kommer til friluftslivsundervisning, og da spesielt i møte med moderne friluftsliv, der det tas mer risiko enn i tradisjonelt friluftsliv. Det kan dermed se ut til at det er minst behov for sikkerhetskompetanse dersom undervisningen befinner seg innen lavterskelaktiviteter i nærområdet på Kartleggingsmodellen (s. 26). Når underviseren besitter lavere realkompetanse vil undervisningen også få lavere terskel. I forskrift om rammeplan for lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13 (2020, § 2) står det at studenter skal lære seg å vurdere risiko i ulike aktiviteter for å ivareta sikkerheten blant elever. Derfor kan det oppleves problematisk at undervisningen kun kvalifiserer studentene til å ha tilstrekkelig sikkerhetskompetanse til å undervise i lavterskelaktiviteter, som kan føre til at det kan virke uopnåelig å ta med elever på overnattingsturer med høyere terskel i ulike årstider. Viktor sier at *“Studentene må tenke konsekvens, og forestille seg worst case scenario for å være forberedt på eventuelle utfordringer som kan oppstå”*. Det er nærliggende å tenke at realkompetansen innen sikkerhet blant lærerutdannere bør forbedres, slik at studenter får erfaringer med å legge til rette for sikkerhet i ulike omgivelser og aktiviteter.

#### 6.4.4 Bygging av interesse og kompetanse hos studenter

I henhold til Leirhaug og Arnesens (2016) funn knyttet til mengden friluftsliv som undervises i kroppsøving, kan det sies at det er viktig at nyutdannede lærere er motiverte til å undervise i friluftsliv. I intervjuene kommer det fram ulike perspektiver knyttet til hvilken kompetanse informantene mener at studentene bør sitte igjen med etter endt studietid. Poengene som går igjen hos informantene er viktigheten av teknisk kompetanse, egeninteresse og friluftslivets enkelhet. *“Det som er diskusjonen er hvor mye ferdigheter man skal forvente av*

*kommende lærere. Hva skal forholde være mellom de fysiske og tekniske ferdigheter opp mot de pedagogiske ferdighetene. Den balansen jobber vi med” (Pia).*

Hammerness (2013, s. 400) peker på at undervisere gjennom en felles visjon som kobler teori og praksis sammen, er avgjørende for kvaliteten på studentenes opplæring. Utfra informantenes synspunkt ser det ut til at underviserne ikke har de samme ideene om hva undervisningen skal bygge på og hva studentene skal sitte igjen med. Truls knytter egen undervisningen opp mot kompetansemålene i læreplanen for å se om den er tilfredsstillende, og påpeker at det gjør han nødt til å holde seg oppdatert på innholdet i læreplanen. Rakel peker derimot på at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom undervisningen og læreplanen. *“Vi underviser studentene våre i noe annet enn det de skal gjøre når de kommer ut i skolen, og det er ikke helt bra” (Rakel).* Pia peker også på at noen faglærere ikke ønsker å tilpasse undervisningen til læreplanen, som begrunnes med at læreplanen forandrer seg hele veien. Hun opplever at manglende samarbeid og dialog fører til at undervisningen blir tilfeldig, som medfører at kompetansen studentene tar med seg er varierende. Det kan derfor virke som at faglærerne mangler en felles oppfatning og tydelige retningslinjer om hva undervisningen skal ta utgangspunkt i og hva studentene skal sitte igjen med. Det stemmer overens med Hammerness’ (2013, s. 413) funn som peker på at det er lærerutdannerens egeninteresser og visjoner som styrer undervisningen, og ikke det som er bestemt blant kollegiet. Pia mener det viktigste med undervisningen i friluftsliv er at det er lagt opp en prosess med jevn progresjon der studentene ser relevansen.

*Hvis man hadde arbeidet felles med kjerneelementene tror jeg det hadde vært bedre enn at det blir opptil den enkelte lærer. Man er nødt til å snakke sammen og bli enige om en pakke. En pakke som sikrer at studentene får utvikle kunnskap og ferdigheter, og at de får forstå hvordan de skal gjøre det i skolen. Men hvis ikke studenter får det i utdanningen, hvordan skal de overføre det til skolen da? Hele læreplanverket er bygd opp sånn. Progresjon er kjempeviktig (Pia).*

Utfra det Pia forteller ser det ut til at det trengs tydelige sammenhenger mellom ulike kompetansefelt innen friluftsliv som legger grunnlaget for å utvikle teknisk kompetanse innen friluftsliv og pedagogiske metoder for å kunne brukes i skolen. Alle informantene

peker på erfaringsbasert læring som nødvendig for at studentene skal utvikle egen kompetanse. Det bekreftes av Høyem (2010, s. 76) som poengterer at friluftslivsundervisning som er praksisrettet og tilrettelegger for erfaringsbasert læring, er viktig for studentenes læringsutbytte og vil gjøre friluftslivsundervisningen mer meningsfull og virkelighetsnær.

Informantene trekker fram ulike former for kompetanse studentene bør opparbeide seg, og peker på betydningen av den tekniske kompetansen fordi inngangsterskelen for å oppsøke friluftsliv er lavere dersom man har teknisk kompetanse. Eksempler på spesifikk teknisk kompetanse som trekkes fram blant faglærerne er ski, livredning og orientering. Rakel sier *“Noe vi legger vekt på er forståelsen av orientering. Vi bruker mye tid på det på planlegging av distanse og tid. At de får en erfaring med tur, og at de lærer å beregne hvor lang tid ting tar”*. I møte med hvordan man best bør gjennomføre undervisningen for lærerstudenter kan det vise seg at dersom undervisningen er lagt opp med mye valgfrihet og lite konkretisering vil dette ikke nødvendigvis hjelpe, men kanskje heller bidra til å gjøre det mer utfordrende og mindre konkret i å undervise i friluftsliv (Østrem, 2021, s. 18). Østrem (2021, s. 18) mener derfor at det vil være mer hensiktsmessig å fokusere på grunnleggende ferdigheter og nærfriluftsliv. Det vil innebære å lære studentene enkle redskaper som kan bidra til å senke terskelen for å undervise i friluftsliv på grunnskolenivå, og gjøre det mer gjennomførbart med tanke på både planlegging, ressurser og kompetanse. Sett i lys av Kartleggingsmodellen (s. 26) vil det si at Østrem (2021, s. 18) peker på fordelene ved å benytte undervisning som ligger i den delen av modellen der nærfriluftsliv og lavterskelaktiviteter overlappes. Dersom studentene får oppleve mestring og utvikling av enkle tekniske ferdigheter gjennom undervisning i friluftsliv kan det medføre en iver etter å utforske friluftsliv ytterligere på eget initiativ (Repp, 2015, s. 98). Pia sier *“Hvis studenter opplever mestring selv, som for eksempel på ski, er det lettere å overføre det til skolen på et pedagogisk nivå”*. Å oppleve å mestre tekniske ferdigheter kan bidra til at studenter som underviser i friluftsliv tar mer pedagogisk begrunnede avgjørelser. Det kan se ut til at det er hensiktsmessig at innholdet i friluftslivsundervisningen legger vekt på konkrete og tekniske ferdigheter. I tillegg er det viktig å fokusere på den praktiske kunnskapen fordi den er mer personlig, og det er derfor nødvendig å opparbeide seg egne teknisk erfaring for å utvikle den praktiske kompetansen (Grimen, 2008, s. 76). Utdanningsdirektoratet (2020, s. 5) peker også på at kompetansemålene i læreplanen har blitt mer konkrete enn de var tidligere. Det kan dermed

tenkes at det burde bli enklere for lærerutdannere å sikre at undervisningen i friluftsliv er relevant når kompetansemålene i skolen blir mer konkrete.

Informantene ønsker at studentene skal utvikle en egeninteresse for friluftsliv. Flere av faglærerne har en oppfatning av at studentene får positive opplevelser i friluftslivsundervisningen, som er helt essensielt. Rakel peker på at dersom man har interesse for faget vil det ha mye å si for hvordan man selv underviser.

*Jeg mener at friluftsliv både i sammenheng med lærerutdanningen og ute på skolene bør formidles av en som liker faget. Mitt primærønske er at studentene våre skal like å holde på med, og undervise i friluftsliv. Hvis studenten liker faget, så tenker jeg at den har en fordel når man skal formidle friluftsliv videre til framtidige elever (Rakel).*

Det bekreftes av Dervo et al. (2014, s. 5) som trekker fram at dersom voksne er engasjerte og inspirerte, og vet om attraktive naturomgivelser kan det skape friluftslivsinteresser hos barn. Å skape interesse trekkes også fram som viktig for å kunne bruke ferdighetene på en hensiktsmessig måte. Flere av informantene nevner at det er viktig å kunne noen tekniske ferdigheter knyttet til sikkerhet, men to av informantene tar det et steg videre ved å si at det er enda viktigere at studenter forstår hvordan de skal bruke kompetansen. Det innebærer å bygge interesse og forståelse for hvor faren er og hvorfor sikkerheten er viktig.

*Det er viktig å bygge forståelse og interesse hos studenter med tanke på sikkerhetsaspektet. Mye undervisning foregår i, ved eller på vann og det er viktig at de selv forstår betydningen av sikkerhetskompetansen. Hvis man ikke ser nytten blir det fort nedprioritert (Truls).*

Det kan tenkes at dersom studenter opparbeider en overordnet interesse for friluftsliv vet de i større grad hvordan de kan bruke ferdighetene på en egnet måte, som kan gi undervisning et pedagogisk løft. Det støttes av Høyem (2010, s. 76) som sier at bedre forståelse av friluftsliv og hva det innebærer fører til en bedre oppfatning av hvordan didaktikken i friluftslivsundervisningen bør være. Det har også vært en utfordring at lærerstudenter ikke har hatt en forståelse av hvordan de skal bruke kompetansen inn i undervisningen (Backman, 2008, s. 73). Gjennom selv å utvikle ferdigheter og deretter

opparbeide en forståelse av hvordan kompetansen kan være til hjelp, kan det tenkes at studentene klarer å bruke kompetansen som verktøy for å lage rammene til at elever forstår grunnprinsippene med friluftsliv.

Informantene trekker fram store naturopplevelser som en potensiell motivasjonsfaktor som kan skape friluftslivsinteresse. Pia trekker fram “wow-øyeblikkene” som studentene får gjennom å oppdage nye plasser som viktige for deres motivasjon til å oppsøke friluftsliv på eget initiativ på fritiden eller i undervisningssammenheng. Truls poengterer også at reiser til nye og større naturlandskap gir flere muligheter for positive opplevelser og motivasjon, enn det nærområdet kan tilby.

*Vi ønsker å holde på ordningene som gir oss mulighet til å reise vekk. Det gir så mye mer enn å prøve å gjøre noe tilsvarende med dårlige områder i nærmiljøet. Det vil ikke gi den samme kompetansen, og heller ikke de samme opplevelsene.*

*Opplevelsene skaper motivasjon som igjen gir en vilje og et ønske om å fortsette med det og å gi opplevelsene videre til elever (Truls).*

Det ser ut til at faglærerne opplever at fjernfriluftsliv er viktig for å skape interesse for friluftsliv, og kan føre til at man tar i bruk friluftsliv ellers i hverdagen og i undervisning. Det støttes av Miljøverndepartementet (2013, s. 5 ) som uttrykker at reiser til ukjente plasser med særegne naturlandskap vil gi motivasjon til å oppsøke nærfriluftsliv i det daglige. Raket trekker fram det samme, men legger til at dersom studenter kommer seg ut av komfortsonen vil det generere interesse og motivasjon.

*Vi er opptatt av at studentene skal kjenne på mestring og få sansen av friluftsliv gjennom å komme litt ut av komfortsonen. Studenter får den gjennom å reise bort til ukjente plasser. Målet er å skape såpass interesse for friluftsliv og glede av å holde på, at studentene har lyst til å fortsette med friluftslivsaktiviteter i etterkant (Raket).*

Det kan late til at informantene opplever at interessen for friluftsliv har størst potensial dersom undervisningen befinner seg i et ukjent område, som gir rom for å ta studentene ut

av komfortsonen. Det kan se ut til at dersom undervisningen på utdanningen beveger seg i området mellom fjernfriluftsliv og høyterskel i Kartleggingsmodellen (s. 26) er det her studenter har størst potensiale for å utvikle egeninteresse for friluftsliv, ifølge informantene. Dette gjelder med forbehold om at studentene mestrer den situasjonen de befinner seg i, der Rakel sier *“Tidligere har jeg erfart at studenter settes i et miljø de ikke mestret. Jeg tenker jo at det er en av hovedoppgavene til oss undervisere, å få studenter til å mestre den situasjonen de kommer i”*. Dersom studenter opplever mestring i i høyterskelaktiviteter kan det og tenkes at de har bedre forutsetninger for å bevege seg i et større spekter av aktiviteter.

Det er flere informanter som deler meningen om at studenter bør ta med seg positive opplevelser i form av mestring inn i undervisningen. Truls sier at *“Gode opplevelser og mestring skaper motivasjon hos studentene, som vil gi en vilje og et ønske om å fortsette med dette i etterkant, og gi opplevelsene videre gjennom undervisning i skolen”*. Rakel trekker også fram at essensen med friluftsliv er å føle på mestring på eget nivå. Dersom undervisningen tar utgangspunkt i høyterskelaktiviteter er det derimot ikke gitt at hver enkelt student opplever mestring i undervisningen. Repp (2015, s. 98) viser til at dersom undervisningen tilrettelegger for at hver elev opplever mestring kan det gi økt motivasjon og ønske om å utforske naturen i andre anledninger. Det er grunn til å tro at det kan være en årsak til at enkelte av informantene ønsker å fokusere på nærfriluftsliv, som stiller mindre krav til kompetanse og ressurser. Viktor sier *“Hvis jeg skal velge tror jeg at nærfriluftsliv med hyppig frekvens vil være å foretrekke, fordi det er mer gjennomførbart. I tillegg er det med på å skape vaner. For at vaner skal utvikles må det gjøres hyppig”*.

Viktor mener at studentene må lære at friluftsliv også handler om de små øyeblikkene, og å være til stede i naturen. Han gir uttrykk for at det ikke er gitt at undervisningen gir bedre læringsutbytte dersom det fokuseres på å lære spesifikke ferdigheter eller kompetanse, men nærmere tvert imot.

*Den tiden på tur der det ikke er krav til å gjøre noe som helst er veldig viktig. Jeg vil heller at de skal kjenne på stillheten, lukter og se etter hvilke muligheter de har, enn at studentene sitter nedlesset i oppgaver. Den tiden er så viktig at den må ikke tas*

*vekk fra studentene. Det er den stille kunnskapen og den erfaringsbaserte kunnskapen du får gjennom det implisitte (Truls).*

Det kan se ut til at Truls har et ønske om å ta vare på det enkle friluftsliv, der han opplever en bekymring for at fokus på kompetanseheving skal komme mellom studenten og naturen (Næss, 1989, 179). Han ønsker derfor at studentene skal ta med seg verdien av miljøforandringer og naturopplevelser i yrkesutøvelsen framfor aktiviteter og konkurranser som er typiske trekk for et moderne friluftsliv. Breivik (2020, s. 430) mener det er viktig at friluftsliv blir undervist på en måte som gjør at enkelhet står i fokus, der Næss' retningslinjer står som sentrale verdier. Dette stemmer godt overens med Truls' ønske om at undervisningen ikke skal bære preg av at studentene er nedlesset i oppgaver, men at de får tid til å observere og erfare i et roligere tempo. Ifølge Backman (2008, s. 73) har lærerstudenter vanskeligheter med å rette fokus på tilstedeværelse i naturen, og havner fort i skyggen av formidling av tekniske ferdigheter. I lys av Kartleggingsmodellen (s. 26) kan det tenkes at dersom undervisningen i utdanningen beveger seg i lavterskelområdet stilles det mindre krav til teknisk kompetanse og det blir mer rom og tid til å dyrke samspillet med naturen.

I møte med at enkelte lærerutdannere ønsker å fokusere på et friluftsliv som stiller mindre krav til kompetanse og ressurser framhever de også at studenter bør lære seg å se muligheter og tilpasse undervisningen utfra de rammene de har rundt seg. Truls trekker fram at studenter bør ha forståelse for at friluftslivsundervisning ikke trenger å være avansert for at det skal være vellykket.

*Det er viktig at de får forståelsen av at man ikke trenger å vite alt eller å ha masse utstyr, for å undervise i friluftsliv. (...) Det handler om å se hvordan noe kan integreres utfra de rammene som finnes. Eventuelt utvide de rammene med å få med seg andre og få fram viktigheten av det. Det handler om at man fokuserer på hva man kan få til og kanskje de kan få motivasjon av å se at de kan få mye ut av lite (Truls).*

Det kan tenkes at det også kan være en motivasjonsfaktor for studenter om utdanningen gir et inntrykk av at friluftslivsundervisning ikke trenger å være avansert. Hatlevik (2014, s. 9)



påpeker at undervisning som gis på utdanningen setter preg på studentenes forståelse og yrkesutøvelse. Dermed kan det tenkes at et fokus på friluftslivsundervisning som virker oppnåelig i utdanningen kan gi mestringsfølelse og iver etter å utforske friluftsliv i egen yrkesutøvelse og på fritiden. Dervo et al. (2014, s. 21) mener at en viktig grunn til å gi studentene gode verktøy til å kunne drive friluftslivsundervisning er at det stadig skjer forandringer i en skoles nærområde, og at behovet for varierte undervisningsmetoder og kompetanse innen friluftsliv derfor er nødvendig. Miljøverndepartementet (2013, s. 3) peker på at ettersom om lag 80% av Norges befolkningen bor i byer eller tettsteder er det størst potensial til økt folkehelse ved bruk av nærfriluftsliv i slike områder. Behovet for at studenter tilegner seg evner til å se muligheter og utnytte de rammene som er tilgjengelig kan derfor tenkes å være essensielt. Det støttes av Dervo et al. (2014, s. 37) som uttrykker at lærerstudenter bør utvikle nok kompetanse til å kunne utøve undervisning i nærfriluftsliv selv i byer. Fokus på tilgjengelig friluftsliv i utdanningen er relevant i grunnskolen, noe lærerutdanningen har blitt kritisert for ved at kompetansen ofte ikke har vært overførbart nok (Fosse, 2016, s. 247). Det kan også medføre at friluftsliv i større grad blir en vanligere hverdagsaktivitet å holde på med også blant unge som er bosatt i urbane strøk.

Ifølge Truls er det et ønske om at studentene skal "løfte blikket", og at de ikke går inn i "elevmodus" der målet med turen blir å overleve. Truls ønsker at studentene blir med i planleggingsfasen og bidrar inn i læringssituasjonene, der de får større eierskap til undervisningen. *"Det handler ikke bare om å styre studentene, men hvordan de kan bidra inn i læringssituasjonene. Det er viktig fordi det handler om å ha eierskap til det man driver med, og kan skape motivasjon"* (Truls). Ifølge Dahl et al. (2016, s. 122) er det viktig for studenters læringsutbytte å ha eierskap til aktivitetene som blir gjennomført. For å kunne la studenter bidra inn i læringssituasjonen kan det tenkes at det er nødvendig å ikke stille høye krav til undervisningen. Slik kan studenter selv utvikle kompetanse indirekte gjennom å gjøre opp egne meninger over hva som er riktig, som kan ha inngripende påvirkning på studenters handlingsvalg (Hatlevik, 2014, s. 9). Det er nærliggende å tenke at dersom undervisningen befinner seg i lavterskelområdet i Kartleggingsmodellen (s. 26) er det mer sannsynlig at studenter kan delta i undervisningsplanleggingen, og på den måten få et større eierskap til undervisningen. Dersom man opplever et eierskap til kompetansen er det større mulighet for at det videreføres til resten av kollegiet. Slik kan et fokus på lavterskelaktiviteter gjøre at

friluftslivsundervisningen i skolen samsvarer med læreplanens intensjoner (Leirhaug & Arnesen, 2016).

#### 6.4.5 Kompetanseheving blant faglærerne

Dersom visjonen om å gjøre friluftsliv tilgjengelig for alle gjennom å øke nivået av kunnskap og erfaring i skolen skal bli en realitet, vil det være viktig at skolene gir elevene opplæring i hvordan man kan benytte seg av naturen både fjernt og nært. For å kunne tilby friluftslivsundervisning med god kvalitet vil lærerens kompetanse være viktig, og da må også læreren ha fått med seg en god base å bygge på fra lærerutdanningen. Derfor er det viktig at undervisere på utdanningen utvikler egen undervisningspraksis. I flere av intervjuene kommer det tydelig fram at det er et sterkt ønske om å utvikle faglærernes kompetanse i friluftsliv. Truls sier at

*De som sier at de har god kompetanse må faktisk vurdere om den kompetansen de har er god nok, slik at kompetansen ikke kun er god nok til å ferdes i naturen selv, men god nok til å undervise i friluftsliv. Og hvis den ikke er tilstrekkelig, hvilke grep må gjøres da? (Truls).*

Ulvik og Smith (2018, s. 437) peker på at det må arbeides med å profesjonalisere lærerutdannere for at det ikke skal gå på bekostning av studenters læring og i neste omgang elevs læring. Dette kan bekreftes av Dahl et al. (2016, s. 122) som presiserer at den kompetansen som lærerstudentene tar med seg fra utdanningen vil danne grunnlaget for egen yrkesutøvelse. Dersom lærerstudentene ikke får tilstrekkelig med undervisning i nærfriluftsliv kan det tenkes at undervisningen de selv gir sine elever i grunnskolen også kommer til å være mangelfull. Å kaste lys på lærerutdanneres prioriteringer og forståelse av friluftsliv, vil kunne utfordre deres tanker og perspektiver på friluftsliv. Ifølge Biesta & Sjøbu (2014, s. 1) vil motstand til egne tanker kunne styrke deres profesjonelle utviklingsarbeid. Gjennom intervjuene er det spesielt tre forslag som går igjen for å utvikle faglærerens kompetanse. Det ene er at faglærerne blir kurset i større grad, det andre er at det bør jobbes mer i et profesjonsfelleskap og det tredje er å utvikle en intern mentorvirksomhet.

#### 6.4.5.1 Kurs

Alle informantene nevner kursing som en metode de har brukt for å opparbeide seg kompetanse eller som en måte å utvikle kompetanse på. Ifølge Truls er det ikke gode nok system på høgskolen for å sikre at faglæreren har den kompetansen i friluftsliv som er nødvendig. Derfor har flere av lærerne ifølge informanten, tatt kurs på eget initiativ for å sikre at de har den kompetansen de anser som nødvendig for å undervise. Han har også et ønske om at flere gjør dette, fordi det er forskjell på *“Hva man faktisk kan, og det man sier at man kan”* (Truls).

Rakel mener at det er nødvendig å kurse de ansatte fordi det til nå er for få som har den formelle kompetansen. Rakel sier *“Men det vi gjør med dette problemet er at vi etterutdanner og kurser folk”*. Ifølge Truls har det i ledelsen blitt *“Mer aksept og større forståelse for at det er nødvendig med kursing, og nå får vi faktisk lov til å dra på kurs som gir oss en mye større kompetanse enn det vi nødvendigvis kommer til å undervise i”*. Det kan dermed se ut til at ledelsen har sett nødvendigheten og relevansen med kursing av de ansatte for å bygge undervisningskompetanse. Ifølge Truls er den største motivasjonen for å dra på kurs og å sende andre på kurs at sikkerheten bedres ved at de ansatte har større kompetanse innen det de tar med studentene på. For sin egen del opplever han også en større trygghet for seg selv når han har undervisning dersom han har vært på kurs og fått utvidet egen kompetanse. Da vet han i større grad hva som skal gjøres dersom det skjer en uforutsett hendelse, og sikkerheten blir satt på prøve. I tillegg uttaler Truls at studentene i større grad får spillerom i undervisningen dersom læreren har blitt kurset og har god nok kompetanse til å kunne gi studentene flere muligheter, fordi da går ikke studentenes spillerom ut over sikkerheten. Dersom noe skulle gå galt vil det være en fordel dersom de sikkerhetsansvarlige har en formell kompetanse å vise til. Det kan diskuteres om en mulig årsak til at studentene går inn i *“elevrollen”* når de er på tur, er fordi faglærerne ikke tør å gi fra seg ansvaret fordi de føler at de ikke har nok kompetanse til å vite hva som skal gjøres dersom noe går galt. Derfor kan faglærerne ønske å styre undervisningen i en retning for å opprettholde sikkerhet. På den måten vil ikke studentene i like stor grad få eierskap til turen som de kunne fått dersom faglærerne hadde opplevd kontroll. Truls mener det er et sterkt behov for kursing innenfor sikkerhet. Han opplever at den kompetansen de har må matche den kompetansen de skal lære bort, og spesielt når det gjelder sikkerhet. Truls sier at det bør

tas et initiativ fra ledelsen om å øke kursing som går på sikkerhet, og at det ikke må være nødvendig å argumentere for viktigheten av det for å få godkjenning. Truls sier at *“Det bør være noen krav til det som går på HMS for oss som underviser rett og slett. Nå er ikke kravene så sterke, selv om alle mener det burde være det”*.

Hatlevik (2014, s. 21) peker på at kvalitet på undervisning, studentens engasjement og tro på egen kompetanse alle er sentrale faktorer for kompetanseutvikling i arbeidslivet. Dette er sagt med utgangspunkt i studenter som skal bli lærere, men det kan også sies om undervisere på lærerutdanningen. Dersom en underviser mottar god undervisning og opplever å bli engasjert innen et fagområde, vil dens kompetanse kunne videreutvikles i arbeidslivet. Dette er tanker som kan brukes som argument for at det vil være nyttig å sende de ansatte på kurs for å utvikle kompetansen, og at dette er noe som kan lønne seg på lang sikt. Det kan være med på å bidra til kompetanseheving både på kort sikt direkte gjennom kursingen, men også på lang sikt gjennom at de ansatte blir mer selvstendige i utviklingen av kompetanse i etterkant av kursingen.

Ifølge Hatlevik (2014, s. 97) er også opplevelsen av mestring gjennom studiet sentral når det kommer til å videreutvikle egen kompetanse i yrkeslivet. På samme måte som i forrige avsnitt kan også dette overføres til underviserne på lærerutdanning. Dersom de ansatte får oppleve å bygge egen kompetanse og oppleve mestring på kurs, vil det være større sjanse for at de i etterkant underviser mer i det konkrete temaet og at det kan bli lettere for den ansatte å utvikle egen kompetanse innen feltet i etterkant av kurset. På samme måte vil manglende kompetanse og mestringsfølelse kunne føre til at det heller ikke blir utviklet kompetanse blant de ansatte innen det fagfeltet.

#### 6.4.5.2 Et lærende fellesskap

Informantene peker på at det er behov for å utvikle kompetansen i kollegiet, og kompetanseutvikling gjennom et profesjonsfellesskap pekes på som en løsning. Det pekes også på blant informantene at det er store mangler i kollegaenes kompetanse, og slike holdninger kan skape en form for splid og fortvilelse i profesjonsfellesskapet. Å ha en oppfatning av at sine kollegaer ikke har nok kompetanse kan føre til tillitsproblemer innad i kollegiet, og en konsekvens kan være at man ikke har tiltro til, og heller ikke kjenner på et

behov for å lytte til andres forslag i planleggingsfasen. Pia sier at *“Se på undervisningspraksisen vår. Den bygger i stor grad på det vi synes er mest riktig for hver enkelt, men vi spiller ikke hverandre, og da er ikke vi enige og så kommer vi ikke lengre”*. Flere av informantene opplever undervisningen i friluftsliv som tilfeldig, og basert på egne interesser framfor at det bygger på en felles forståelse og plan for friluftslivsundervisningen, som blir trukket fram som en utfordring av flere informanter. Ifølge Hammerness (2013, s. 413) er det ikke uvanlig at lærerutdannere går egne veier og følger egne interesser, selv om det går imot resten av lærerkollegiet.

*Egentlig så mener jeg at lærere på høgskolen er for interessestyrt, men vi er mennesker, sant. Vi kommer inn med erfaringer og opplevelser og tanker. (...) Det kunne kanskje vært litt mer rom for å ha de faglige diskusjonene, og det skulle jeg ønske (Truls).*

I flere av intervjuene blir det nevnt at det bør legges mer til rette for faglige samtaler i arbeidet med planlegging og gjennomføring av friluftslivsundervisning. En informant løfter fram at det er utfordrende å jobbe sammen på grunn av mangel på kompetanse.

*Det er ikke noe samarbeid eller hjelp å få i planleggingen. Det er mye du skal tenke på under planlegging, og du klarer ikke å ta hensyn til alle faktorer dersom du ikke har noe erfaring med dette. Det er en bekymring og et problem med mangel på kompetanse. (...) Jeg har vært med på andre turer der folk har kompetanse, og det er en fryd. Da kan du slappe litt mer av, for du vet at du har masse gode kollegaer rundt deg som tar ansvar og skjønner hva de skal gjøre (Rakel).*

I intervjuet kommer det fram synspunkter om at det er enklere å undervise dersom det er flere som har kompetanse på området. Rakel sier *“Man ender opp med å sitte alene med all planlegging, og det er ikke sånn det egentlig skal være. Det er godt å ha en som jeg kan “rådslage” med for å gjøre kvaliteten på undervisningen best mulig”*. Utfra disse synspunktene virker det som at faglærerne ønsker å utvikle et profesjonsfellesskap med mer rom for diskusjon som er med på å styre undervisningen. En forutsetning som er nødt til å ligge til grunn, ifølge Rakel, er at læringsfellesskapet har kompetanse på området. To andre

informanter påpeker at de skulle ønske at friluftslivsundervisningen ble styrt mindre av enkeltlærere og deres interesser, og i større grad av et team. Pia forteller at *“For det blir kanskje litt sånn at det den ene læreren synes, er det som blir gjort, og det blir ikke gitt rom for faglige diskusjoner”*. Ifølge Ulvik & Smith (2018, s. 437) er det en tendens blant faglærere at egne interesser og forståelser styrer over den profesjonelle utøvelsen, men at et samarbeid med kollegaer vil kunne motvirke det. Det kan tenkes at dersom undervisningen styres videre av enkeltpersoners interesser vil kvaliteten på undervisningen ikke forbedres, og man fortsetter å være alene om planleggingen, som Rakel påpeker. Dersom det er mange om beinet er det kanskje også lettere å sikre at undervisningen er pedagogisk begrunnet. Avalos (2011, s. 10) trekker fram at naturlige samtaler i lærerkollegiet kan utvikle undervisning til å ha en tydelig pedagogisk hensikt. Med utgangspunkt i synspunkter fra informantene og litteraturen kan det tyde på at planlegging og utførelse gjennom et samarbeid mellom lærerutdannere kan forbedre friluftslivsundervisningen. Truls trekker fram at han ikke opplever et felles verdigrunnlag i undervisningen av friluftsliv.

*En erfaringsutveksling er viktig for å samkjøre verdiene. Og det er kanskje det vanskeligste, fordi noen har gode erfaringer med en form for friluftslivsundervisning, og ønsker å prioritere det, mens andre ikke ser de samme argumentene eller verdiene, og ønsker å nedprioritere det aspektet. Så å lage en baseline over felles verdier og hvor lav terskelen skal være, vil være viktig (Truls).*

Ut fra det Truls forteller er en av de største utfordringene å dyrke fram fellesinteresser og verdier innen friluftsliv i profesjonsfellesskapet. En årsak til verdi- og interessekonflikten kan skyldes at det ikke er en konkret utdanning for å bli lærerutdanner (Ulvik og Smith, 2018, s. 426). Ettersom underviserne ikke har lik utdanning kan det tenkes at det er enda større sprik mellom verdiene som verdsettes i den profesjonen sammenlignet med andre profesjonsfellesskap. Derfor kan det være desto viktigere å utvikle egen og kollegiets praksis i et profesjonsfellesskap, slik at verdiene som vektlegges nærmer seg hverandre. Ifølge Hammerness (2013, s. 400) vil kvaliteten på undervisningen være bedre dersom fellesskapet har en klar visjon basert på felles verdier og interesser. Det kan derfor stilles spørsmål ved om det er mangel på felles mål og intensjon på lærerutdanningen, som er et nøkkelement i å få fram en sammenheng i undervisningen (Hammerness, 2013, s. 413). Det vil kunne

medføre at studentene sitter igjen med bedre og mindre tilfeldig kompetanse på grunn av interessekonflikter. Med andre ord vil undervisningen ha best forutsetninger dersom den utarbeides gjennom et lærersamarbeid (Meld. St. 21 (2016-2017), s.10). Ifølge Biesta & Sjøbu (2014, s. 1) vil utvikling av egen undervisningspraksis handle like mye om å bli utfordret og få motstand av andre, som det å få bekreftelse fra ulike hold. Uenigheter kan være med på å styrke undervisningspraksisen, fordi lærerkollegiet må diskutere og argumentere med faglige begrunnelser. Det kan dermed være et godt utgangspunkt for god undervisning, men det krever samarbeid, slik at det arbeides mot et felles mål. Til tross for at informanter har gitt uttrykk for at det har vært mangel på diskusjon i profesjonsfelleskap, er det flere som påpeker at mulighetene for diskusjon og refleksjon i lærermiljøet har vært stigende i løpet av den siste tiden. Pia sier at *“Vi har begynt littegrann med faglig diskusjon nå, og har kommet inn i en liten takt der vi prøver å se litt på progresjonen i emnene”* som støttes av Truls som sier *“Vi fastsetter noen datoer for å diskutere innhold i undervisningen, og faglige og strukturelle ideer og utfordringer. Det er veldig viktig tror jeg, fordi vi må være litt samkjørte”*. Den utviklingen i kroppsøvingseksjonen virker oppløftende basert på det informantene og det forskningen sier om nytteverdien av et fungerende kollegasamarbeid.

#### 6.4.5.3 Mentorvirksomhet

Ifølge Truls bør det være en form for ideutveksling mellom de som underviser. Det kan bidra til at undervisningspraksis utvikles dersom erfaringer og ideer blir delt med hverandre.

*Den erfaringsbaserte kunnskapen er viktig. Jeg mener at det er viktig å få ansatte med på turene selv om de gjerne ikke har den aller høyeste kompetansen. Da går det an å dele erfaringskompetansen på en naturlig måte. Gjerne der den som har høy kompetanse på friluftsliv deler erfaringer og tanker, mens den andre er med i en slags læringsprosess, i tillegg til at den lærende kan utfordre den erfarne sine tanker. Slik har vi ofte lagt opp turene våre, der gjerne en har hatt litt høyere kompetanse på noe og så har vi med noen nye for å få økt deres kompetanser, slik vi kan bruke de senere i undervisningen (Truls).*

Ifølge Dahl et al. (2016, s. 122) er det verdi i at én person har eierskap til en spesiell kompetanse fordi den kan videreføres til resten av lærerkollegiet. Det forutsetter at det må

arbeides med å utvikle kompetansen. At lærerutdannere fungerer som mentorer for hverandre trekkes også Ulvik & Smith (2018, s. 437) fram som en metode for å utvikle profesjonalitet. Å arbeide på denne måten kan virke hensiktsmessig, fordi begge kan oppleve de samme erfaringene og nødvendighetene, som legger til rette for at de utvikler felles forståelse og interesse. Derfor kan det tenkes at det er verdifullt å drive denne formen for kompetanseutvikling som Truls peker på. Samtidig kan en utfordring med denne formen for kompetanseutvikling være at den erfarne kollegaen i stor grad kan ende opp med å styre undervisningen i sin retning, og det vil redusere teamarbeidet. For å unngå at undervisningen blir interessestyrt, vil en forutsetning være at mentoren er åpen for innspill og blir styrt av pedagogiske begrunnelser. Det viser seg ifølge Ulvik og Smith (2018, s. 437) at lærerutdannerne heller foretrekker å opparbeide seg kompetanse fra kollegaer internt framfor å få tilført kompetanse utenfra. Beedie (2000, s. 20) stiller seg kritisk til hvordan skoler "kjøper" inn ressurser for å drive med friluftslivsundervisning, og presiserer videre at skolen er bedre tjent med å øke kompetansen til de som allerede er ansatt på skolen. Det vil derfor være hensiktsmessig at lærerutdannere bruker hverandre som mentorer i kompetanseutviklingsprosessen, fordi den utnytter den kompetansen som allerede eksisterer på skolen.



## 7.0 Konklusjon

I denne oppgaven har vi rettet oppmerksomhet mot hvordan friluftsliv blir undervist for studenter på lærerutdanningen. Hensikten med oppgaven har vært å finne ut hvordan friluftsliv som begrep blir forstått og praktisert blant underviserne i utdanningen, og å sammenligne dette med den relevante forskningen og teorien på området. Problemstillingen for oppgaven ble derfor formulert slik:

*Hvordan blir friluftsliv forstått og praktisert i kroppsøving av undervisere på lærerutdanningen?*

Denne problemstillingen ble undersøkt ved hjelp av kvalitative intervjuer av fire informanter der alle er tilknyttet undervisning i friluftsliv i kroppsøvingsfaget på lærerutdanningen på en høgskole. Informantene trekker fram mange forskjellige årsaker som er med på å prege hvordan undervisningen i friluftsliv blir på lærerutdanningen. Årsakene kan i hovedsak sorteres under to faktorer. Disse to faktorene er ressurser og kompetanse.

Friluftsliv er et vidt begrep som kan inneholde mange aspekter. I denne studien er det funnet ut at også undervisere innen samme fagmiljø på en høgskole ser på friluftsliv svært forskjellig, der det tenderer mot et tradisjonelt syn på friluftsliv, samtidig som praktiseringen er moderne. I lys av Kartleggingsmodellen (s. 26) viser studien at det gjennomføres både fjern- og nærfriluftsliv, men at det kanskje hadde vært fordelaktig med et økt fokus på nærfriluftsliv i utdanningen, da det kan se ut som at det vil føre til en bedre kobling mellom lærerutdanning og grunnskole. Det er likevel viktig å presisere at undervisning med preg av fjernfriluftsliv også kan være viktig med tanke på å vekke interesse hos studentene. Likevel viser våre funn at nærfriluftsliv kan oppfattes som mindreverdige sammenlignet med fjernfriluftsliv hos våre informanter. Argumentene for å vektlegge nærfriluftsliv i undervisningen er blant annet at det vil være lettere å drive bærekraftig undervisning i nærområdet, i tillegg til at nærområdet er godt egnet for å kunne undervise hyppig i friluftsliv. Informantene i studien peker på at det er både kostbart og tidkrevende å undervise i friluftsliv. Dersom undervisning i nærområdet hadde blitt mer vektlagt ville det

vært mulig å gjennomføre undervisning på mindre tid og med mindre ressurser enn dersom undervisningen baserer seg på fjernfriluftsliv.

I denne studien kommer det fram at informantene i stor grad peker på kompetanse innad i kollegiet som en stor begrensning i møte med planlegging og gjennomføring av undervisning. Informantene legger vekt på at kollegaenes manglende kompetanse både begrenser muligheter og fordyrer undervisningen på grunn av behov for å leie inn ekstern kompetanse. Det pekes også på at hvilke temaer studentene blir undervist i avhenger av underviserens personlige interesser og ønsker, heller enn hvilket faglig innhold rammeplaner og læreplaner vektlegger. Det hadde derimot vært mer ideelt dersom undervisningen hadde blitt utviklet i fellesskap slik at undervisningen hadde blitt mer helhetlig. Det trekkes også fram av informantene at det er positivt at underviserne får kursing og at det er fokus på utvikling av intern kompetanse. Samtidig blir det også pekt på at de praktiske kunnskapene ikke blir prioritert når det skal ansettes nye, men at det er utvikling av forskningsfeltet som får førsteprioritet. Funnene fra denne studien peker på at dette kan føre til at undervisningstilbudet svekkes.

Denne studien viser at undervisning i friluftsliv på lærerutdanningen i stor grad avhenger av hvilke ressurser som blir satt av til undervisning og hvilken kompetanse og interesse underviserne har. Med det økende fokuset på bærekraft både i faget, på grunnskolen og i samfunnet generelt vil det også være nødvendig at utdanningen også tilpasses dette gjennom økt fokus på blant annet nærfriluftsliv. For at utdanningen skal være relevant for yrkesutøvelsen er det naturlig at det fokuseres på lavterskelaktiviteter i nærområdet, slik at studenter kvalifiserer til å ha friluftslivsundervisning selv med begrensede rammer og muligheter. Samtidig vil lengre og omfattende turer skape interesse og engasjement for friluftsliv, og fungere som motivasjon til å oppsøke friluftsliv i det daglige. På bakgrunn av dette kan studien konkludere med at hovedfokuset i friluftslivsundervisningen i utdanningen bør være på lavterskelaktiviteter i nærmiljøet, men at det trengs og lengre turer for å generere motivasjon.

## 7.1 Veien videre

Vårt forskningsområde har vært avgrenset til underviserne på én lærerutdanning sin oppfatning og praktisering av friluftsliv. Dersom dette temaet skal forskes videre på ville det vært interessant å sammenligne informanter fra ulike høyskoler/universitet. Et annet fokus kunne vært å intervju noen kroppsøvingslærere i høyere utdanning og grunnskolen, og sammenligne disse for å se på eventuelle likheter og forskjeller. Det vil også være interessant å se nærmere på hvordan nyutdannede lærere ser på undervisningen de fikk på lærerutdanningen sammenlignet med hvordan de selv underviser i friluftsliv. Undervisning i friluftsliv på lærerutdanningen er et mindre utforsket felt, og det vil fortsatt være behov for å se på flere områder innenfor dette feltet.

## 8.0 Litteraturliste

- Abelsen, K., Arnesen, T. E., & Leirhaug, P. E., (2018). *Friluftsliv i morgendagens skole – lite nytt under solen?* (Rapport fra konferansen Forsking i friluft 2018) (s. 31–51). Norsk Friluftsliv.  
[https://www.researchgate.net/publication/335505533\\_Friluftsliv\\_i\\_morgendagens\\_skole\\_-\\_lite\\_nytt\\_under\\_solen\\_Paper\\_delivered\\_at\\_the\\_conference\\_Forskning\\_i\\_Friluft\\_2018\\_about\\_'Outdoor\\_education\\_in\\_the\\_Norwegian\\_school\\_of\\_the\\_future'](https://www.researchgate.net/publication/335505533_Friluftsliv_i_morgendagens_skole_-_lite_nytt_under_solen_Paper_delivered_at_the_conference_Forskning_i_Friluft_2018_about_'Outdoor_education_in_the_Norwegian_school_of_the_future')
- Aggerholm, K., & Breivik, G. (2021). Being, having and belonging: values and ways of engaging in sport. *Sport in Society*, 24(7), 1141–1155.  
<https://doi.org/10.1080/17430437.2020.1734562>
- Alm-Hansen, E. (2019). *Hvilke kunnskapsformer i friluftsliv oppfatter et utvalg kroppsøvingslærerstudenter at de har tilegnet seg i løpet av studiet?: - En kvalitativ undersøkelse om faglærerutdanningen i kroppsøving ved OsloMet*. [Masteroppgave]. OsloMet - Storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/10642/8684>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10-20.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001435?via%3Dihub>
- Backman, E. (2008). What Is Valued in "Friluftsliv within PE Teacher Education?--Swedish PE Teacher Educators' Thoughts about "Friluftsliv" Analysed through the Perspective of Pierre Bourdieu. *Sport, Education and Society*, 13(1), 61-76.  
<https://doi.org/10.1080/13573320701780522>
- Beedie, P. (2000). Teaching outdoor & adventurous activities: issues surrounding modes of delivery. *British Journal of Teaching Physical Education*, 31(4), 18-21.
- Biesta, G. & Sjøbu, A. 2014. *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.

- Brevik, G. (2020). Richness in Ends, Simpleness in Means!' on Arne Naess's Version of Deep Ecological Friluftsliv and Its Implications for Outdoor Activities. *Sport, Ethics and Philosophy*, 15(3), 417-434. <https://doi.org/10.1080/17511321.2020.1789719>
- Brown, M. (2006). Adventure Education and Physical Education. I D, Kirk, D. Macdonald, M. O'Sullivan (Red.), *Handbook of Physical Education* (s. 685-702). SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781848608009.n38>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dervo, B. K., Skår, M., Köhler, B., Øian, H., Vistad, O. I., Andersen, O., Gundersen, V. (2014). *Friluftsliv i Norge anno 2014 – status og utfordringer* (NINA Rapport 1073). Norsk institutt for naturforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2372241>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1.-7. trinn og 5–10* (FOR-2010-03-01-295). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295>
- Forskriften om rammeplan for lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13. (2020). *Forskriften om rammeplan for lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13* (FOR-2020-06-04-1134). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-04-1134>
- Fosse, B. O. (2016). Transformering av kunnskap mellom campus og skole i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 10 (2), 235-251. <https://doi.org/10.5617/adno.2498>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I.A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforl.

- Gundersen, V., Frivold, L. H., Myking, T., Øyen, B. H. (2006). Management of urban recreational woodlands: The case of Norway. *Urban Forestry & Urban Greening*, 5 (2), 73-82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ufug.2006.06.003>
- Hammerness, K. (2013). Examining Features of Teacher Education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400-419. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656285>
- Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger: En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer-og sosialarbeiderutdanningene*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Høyem, J. (2010). Vi graver oss ned i friluftslivsfagets pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 67-78. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-01-07>
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave.). Abstrakt forlag.
- Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=en#0>
- Kunnskapsdepartementet, & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. <https://www.udir.no/kl06/kro1-04>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave.). Gyldendal Akademisk
- Leirhaug, P.E. & Arnesen, T.E. (2016). Friluftsliv, et hovedområde i kroppsøvingfaget? I Horgen, A., Fasting, M.L., Lundhaug, T., Magnussen, L.I. & Østrem, K. (red.), *Ute!*

*Friluftsliv pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129-152).

Fagbokforlaget.

Lindhjem, H., Solberg, E. J., Linnell, J., Skogen, K. (2010). *Mulige konsekvenser av rovdysikre gjerder for friluftsliv og hjortevilt* (NINA Rapport 611). Norsk institutt for naturforskning.

<https://www.nina.no/archive/nina/PppBasePdf/rapport%5C2010%5C611.pdf>

Løvdal, R., Elnan, M., Aadland, E. K., Midthaugen, P., By I.-Å., Fossøy, J., Torgersen, A., Vestby, S., Fauske, L. B. og Sandven, S. (2021). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13*. Universitets og høyskolerådet.

[https://www.uhr.no/\\_f/p1/id7e2ee5a-d046-4c10-8fda-b9a0f7672f40/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanning-i-praktiske-og-estetiske-fag-for-trinn-1-13.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/id7e2ee5a-d046-4c10-8fda-b9a0f7672f40/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanning-i-praktiske-og-estetiske-fag-for-trinn-1-13.pdf)

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

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/?ch=1&q=>

Meld. St 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Miljøverndepartementet. (2013). *Nasjonal strategi for et aktivt friluftsliv. En satsing på friluftsliv i hverdagen; 2014-2020*. (t-1535) [Rundskriv]. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4061fdb13c834bccaebd8b920f9e96b/t-1535.pdf>

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 1). Høgskolen i innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>

Monsen, L. (Programleder). (2013). På tur med Lars Monsen: 1. Saltfjellet [TV-serie]. NRK.

<https://tv.nrk.no/serie/paa-tur-med-lars-monsen/sesong/1/episode/1/avspiller>

- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Næss, A. (1989). *Ecology community and lifestyle: outline of an ecosophy*. (1. utg.). Cambridge University press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511525599>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Repp, G. (2015). Friluftsliv: eit tradisjonsbunde eller kreativt og endringsvillig liv i naturen?. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg., s. 94-106). Universitetsforlaget.
- Skuset, N. O. (Red.), Repp, G., Midtlid, s., Løvoll, H. S., Einang, O & Brønne, K. (2006). *Forske på Yksnøya—går det an?: Utdrag i praktisk-estetiske fag* (seminarrapport). Høgskulen i Volda. <http://hdl.handle.net/11250/2465977>
- Skår, M. (2010). *Experiencing Nature in Everyday Life: Natur i hverdagsliv* [Doktorgradsavhandling]. Norsk institutt for naturforskning.  
<https://www.nina.no/archive/nina/pppbasepdf/Avhandlinger/Sk%C3%A5r%20Experiencing%20Drgradsavh%202010.pdf>
- Smeby, J.–C. & Mausethagen, S. (2011). Kvalifisering til «velferdsstatens yrker». I N. P. Sandbu (Red.), *Utdanning 2011: veien til arbeidslivet* (s. 149-169). Statistisk sentralbyrå.
- St.meld. nr. 71 (1972-1973). *Langtidsprogrammet 1974-1977*. Finansdepartementet.  
<http://www.nb.no/nbsok/nb/1e513be8947c753f0f87478162b73f20?lang=en#0>



St.meld. nr. 40 (1986-1987). *Om friluftslivet*. Miljøverndepartementet.

<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1986-87&paid=3&wid=c&psid=DIVL483>

St.meld. nr. 39 (2000-2001). *Friluftsliv - ein veg til høgare livskvalitet*.

Miljøverndepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2000-2001-/id194963/?ch=1>

Swedberg, R. (2014). From Theory to Theorizing. I R. Swedberg (red.), *Theorizing in Social Science: The Context of Discovery* (s. 1-28). Stanford University Press.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Gyldendal.

Ulvik, M., & Smith, K. (2018). Lærerutdanneres profesjonelle utvikling. *Uniped*, 41(4), 425-440.

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i kroppsøving?*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Wold, L. C., Skår, M. & Øian, H. (2020). Barn og unges friluftsliv (NINA Rapport 1801). Norsk institutt for naturforskning. <https://hdl.handle.net/11250/2652475>

Østrem, K. (Red.). (2021). *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*. (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 - NSD-søknad

10.05.2022, 10:05

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Meldeskjema

### Referansenummer

224676

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

### Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle

Vi skal intervjuere lærere på [REDACTED]. Blant lærerne vil det presiseres hvilken stillingsbeskrivelse læreren har. Blant studentene vil det eventuelt komme fram at de har studert kroppsøving på [REDACTED].

### Prosjektinformasjon

---

#### Prosjekttittel

Masteroppgave i lærerutdanning med kroppsøving

#### Prosjektbeskrivelse

Vi skal undersøke om det er tilstrekkelig med friluftsliv undervisning på [REDACTED] og eventuelt hvorfor. Vi tenker derfor å intervjuere lærere på [REDACTED].

#### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Årsaken til at de personopplysningene må beskrives er for å få frem at informantene vi har intervjuet er relevante i vår masteroppgave. I tillegg vil opplysningene styrke oppgavens legitimitet.

#### Ekstern finansiering

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Halvard Gaarder, halvard\_97@hotmail.com, tlf: 95787449

#### Behandlingsansvar

---

#### Behandlingsansvarlig institusjon

<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/61668e7a-c42a-459e-a46b-151e88996a9f>

1/5

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

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ove Ronny Olsen Sæle, ove.ronny.olsen.sele@hvl.no, tlf: 55585604

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

**Utvalg 1**

---

**Beskriv utvalget**

Lærere på [REDACTED] som har ansvar for undervisning i kroppsøving på grunnskoleutdanningen.

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Vi kommer til å spørre ulike lærere som har ansvar for undervisningen i kroppsøving.

**Alder**

26 - 67

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 1**

- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**

**Personlig intervju**

**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Informasjon for utvalg 1**

**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Utvalg 2**

**Beskriv utvalget**

Studenter skal intervjues om deres opplevelse av friluftslivundervisningen. Studentene må ha hatt kroppsvøingsfaget på [REDACTED] og det vil bli beskrevet i masteroppgaven.

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Vi vil spørre studenter om de vil delta i forskningsprosjektet.

**Alder**

19 - 40

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 2**

- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?****Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Informasjon for utvalg 2****Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Tredjepersoner**

---

**Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

**Dokumentasjon**

---

**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Informantene kan trekke tilbake samtykke både muntlig og skriftlig.

**Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?**

De kan få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv gjennom å ta kontakt med oss muntlig eller skriftlig.

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

**Tillatelser**

---

**Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**

**Behandling**

---

**Hvor behandles opplysningene?**

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

**Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?**

- Prosjektansvarlig

**Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

**Sikkerhet**

---

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsglogg
- Adgangsbegrensning
- Endringslogg
- Andre sikkerhetstiltak

**Hvilke**

enheter som er låst med passord

**Varighet**

---

**Prosjektperiode**

01.11.2021 - 29.05.2022

**Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?**

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

**Tilleggsopplysninger**

---

## Vedlegg 2 - Samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Masteroppgave om friluftslivundervisningen på lærerutdanningen*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å [undersøke friluftsliv undervisningen på lærerutdanningen i kroppsøvingsfaget]. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

*Vi skal se nærmere på hvordan friluftsliv undervisningen har vært på lærerutdanningen på en høyskole. I tillegg til å innhente informasjon ved bruk av forskning og dokumenter ønsker vi å utføre kvalitative intervjuer av kroppsøvingslærere på en høyskole.. Problemstillingen lyder: «Hvordan er undervisningen i friluftsliv lagt opp i lærerutdanningen for å imøtekomme kroppsøvingsfaget i skolen?». Dette er et masterprosjekt.*

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

*[Ove Ronny Olsen Sæle ved Høgskulen på Vestlandet] er ansvarlig for prosjektet.*

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

*Vi ønsker å utføre et kvalitativt intervju av høyskolelærere for å finne ut hvordan og hvorfor dere har lagt opp undervisningen som dere har gjort. Kriteriet for å være informant er at du enten har vært emneansvarlig for kroppsøvingsfaget eller undervist studenter i kroppsøvingsfaget. Vi tenker å intervju 3-5 høyskolelærere, som oppfyller kriteriet.*

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

*Vi skal utføre et personlig intervju. Intervjuet har som formål å få et innblikk over hvordan du oppfatter friluftslivundervisningen på lærerutdanningen. Vi som intervjuere har forberedt spørsmål til intervjuet på forhånd. I tillegg blir det stilt oppfølgingsspørsmål der det blir naturlig. Det blir blant annet naturlig å høre om ditt personlige forhold til friluftsliv, og deres definisjon av hva friluftsliv er.*

*Ønsker å få vite hvordan og hvorfor du la opp undervisningen som du gjorde. Hvilke rammer lærerutdanningen du må forholde seg til mtp friluftslivundervisning. Av personlige opplysninger vil det komme fram at du er høyskolelærer og hvilken rolle du har hatt.*

*Opplysningene som kommer fram i intervjuet vil bli tatt opp i et lydopptak i tillegg til at det blir notert notater underveis. Intervjuet vil maks vare i en time.*

#### **Det er frivillig å delta**

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.

- De som har tilgang på opplysningene er masterkandidatene Halvard Gaarder og Hallvard Folkedal. I tillegg har hovedveileder og biveileder tilgang.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, som f.eks. «Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte det med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data», lagre datamaterialet på forskningsserver, innelåst/kryptert, etc.
- Vi ønsker å benytte oss av HVL sitt lydopptak utstyr.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.06.2021. Når prosjektet er avsluttet vil alt av personopplysninger bli slettet fra det stedet det er blitt oppbevart.

#### **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 NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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

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

- [Høgskulen på Vestlandet] ved [Hovedveileder: Ove Ronny Olsen Sæle, Telefon: 55585604, Student: Halvard Gaarder, telefon:95787449. Student: Hallvard Folkedal, telefon:94984912].
- Vårt personvernombud: [Trine Anikken Larsen, telefon:55587682]

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ove Ronny Olsen Sæle og Karen Klepsvik  
(Hovedveileder/biveileder)

Halvard Gaarder og Hallvard Folkedal

Studenter

---



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Masteroppgave om friluftslivundervisningen på lærerutdanningen*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i [*et kvalitativt intervju*]
- at intervjuet blir tatt opp som et lydopptak.*
- at opplysninger om meg blir lagret fram til prosjektslutt.*

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 - Samskrivingskontrakt



**Høgskulen  
på Vestlandet**

### Samskrivingskontrakt

Denne kontrakten bekrefter at skoleåret 2021/2022 samarbeider Halvard Gaarder og Hallvard Folkedal om skriving av masteroppgave i GLU med kroppsøvingen.

Partene skal arbeide likeverdig gjennom hele prosessen, og begge to skal involveres i samtlige prosesser fra prosjektstart til innsamling av data, og utskriving av prosjektet for å maksimere begges læringsutbytte av masteroppgaven.

Sted: Bergen

Dato: 20. aug. 2021

Hallvard Folkedal

Hallvard Folkedal

Halvard Gaarder

Halvard Gaarder

## Vedlegg 4 - Intervjuguide

### Intervjuguide

Intervjuobjekt: \_\_\_\_\_

Sted: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_

### Innledning

Takk for deltakelse

Kort informasjon om prosjektets formål og hensikt:

Formålet med dette masterprosjektet er å se på friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget på lærerutdanningen, og hvordan underviserne forstår og praktiserer begrepet friluftsliv. I den anledning ønsker vi å høre dine tanker og perspektiver på friluftsliv og hvordan du opplever friluftslivsundervisningen.

Informasjon om behandling av innsamlet data, anonymitet og opptakstillatelse.

Kort oppsummering av hva intervjuet skal handle om.

Informere om estimert tidsbruk på intervjuet.

### Spørsmål til informantene

Hvilken utdanning har du?

Hvilken friluftslivsbakgrunn har du?

Hvilken erfaring har du med å undervise i friluftsliv på lærerutdanningen?

Kan du fortelle om din erfaring med friluftsliv i undervisningen av kroppsøving på lærerutdanningen?

Hva legger du i begrepet i friluftsliv? (Evt. hvordan vil du definere friluftsliv?)

Hvordan passer din definisjon inn i den offisielle: «opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse»?

Hvordan blir undervisningen i friluftsliv på kroppsøvingsstudiet gjennomført ut ifra dine erfaringer?

Modell:

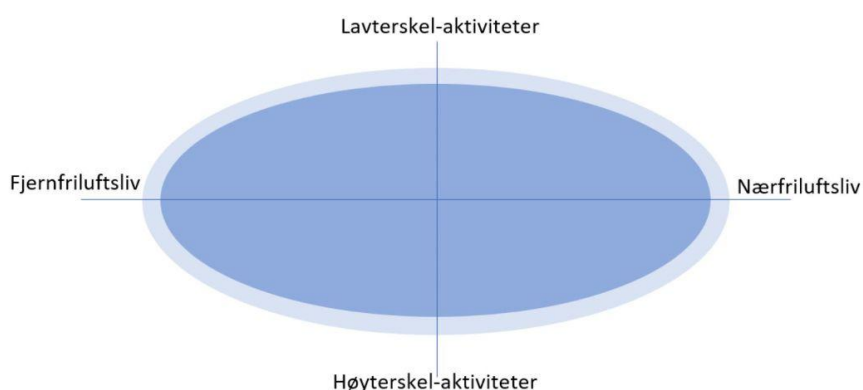
Plasser deg selv og undervisning på lærerutdanningen i modellen.

Nærfriluftsliv: friluftsliv i nærområdet

Fjernfriluftsliv: friluftsliv med reisevei.

Lavterskel-aktiviteter: friluftaktiviteter der det kreves liten grad av forkunnskaper, krav til fysisk form og lite avansert utstyr.

Høyterskel-aktiviteter: friluftaktiviteter der det kreves forkunnskaper, god fysisk form og avansert utstyr.



Er det noen endringer du ville gjort i friluftslivsundervisningen på lærerutdanningen?

Hvilke utfordringer føler du på når du skal undervise i friluftsliv på lærerutdanningen?

I en artikkel av Leirhaug og Arnesen i 2016 kom det fram at det var et sprik mellom læreplanen og det som faktisk ble praktisert av friluftsliv i skolen. Hvordan er dine opplevelser av dette på lærerutdanningen i forbindelse med friluftslivsundervisningen opp mot rammeplanen?

Hvilke studentforutsetninger legges til grunn når undervisningen i friluftsliv planlegges?  
Hvilke egenskaper forventer dere at studentene innehar fra før?

I 2018 (Abelsen et al., 2018) ble det gjennomført en dokumentanalyse av læreplanen i kroppsøving der det kom fram at ca 30% av alle målformuleringene kan knyttes til friluftsliv. I en omfattende undersøkelse fra 2018 (Moen et al.) kom det fram at friluftsliv var et av temaene som ble sterkt nedprioritert i faget. Blant annet kommer det fram i undersøkelsen at over halvparten av lærerne på ungdomstrinnet underviser mindre enn fire timer kroppsøving i løpet av året. Å ha friluftslivsundervisning i fire timer eller færre i løpet av et år er del mindre enn de 30% som ble skissert (Abelsen et al., 2018, s. 39), og er et stort sprik mellom det som står i kompetansemål og det som faktisk blir praktisert.

Opplever du friluftsliv som et satsningsområde i kroppsøvingfaget, både for lærerstudenter og i grunnskolen?

Hvordan tenker du at det hadde vært mulig å få inn mer friluftslivsundervisning med de ressursene som er tilgjengelig nå?

Ifølge Abelsen (et al., 2018, s. 44) bør ulike studieplasser som underviser kommende lærere i friluftsliv kaste lys over egen undervisningspraksis omgående det temaet. De er kritiske til hvordan lærerutdanningen ikke legger til rette for og inspirerer til å undervise friluftsliv i nærområdet med kortere varighet og enklere midler.

Hvordan ser du muligheten til å bruke nærmiljøet når du skal undervise i friluftsliv? Hvor tenker du at man kan drive på med friluftsliv og friluftslivsundervisning?

Ifølge stortingsmelding 18 fra 2015/2016 er det ønske om å få friluftslivsundervisningen inn i det daglige.

Hvordan mener du man bør tilrettelegge for at man kan undervise i friluftsliv i det daglige?

Ifølge en studie (Smeby & Mausethagen, 2011) viser det seg at lærere opplever et sprik mellom kompetansen de utvikler på lærerstudiet og den kompetansen de har behov for i yrkesutøvelse. Hvordan jobber du/dere for at kroppsøvingstudenter på lærerutdanningen er rustet til å gjennomføre en god friluftslivsundervisning i skolen uavhengig av skolens kultur og ressurser?

Nå har vi snakket om hvilke kompetanser dere ønsker at lærerstudenter utvikler i friluftsliv. Hvilke kompetanser tenker du er viktig at dere faglærere har når dere underviser i friluftsliv?

Hvis du skal trekke frem noen hovedpunkter, hva er det viktigste studentene må lære seg for å kunne undervise i friluftsliv?

Hvis du skulle trekke fram de tre viktigste tingene vi har vært innom i løpet av intervjuet, hva er det?

## Avslutning

Er det noe mer du vil si eller legge til?

Kan vi kontakte deg senere ved behov?

Tusen takk for intervjuet.