

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i skolefag eller pedagogikk

Mai 2020

En kartleggingsstudie om elevers opplevelse av friluftsliv som en del
av kroppsøving

En kvantitativ studie

Students experience of outdoor life as a part of physical education –
a cross-sectional study

Stian Jensen Jeppesen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole og faglærerutdanning

Forord

Etter fem strålende år ved OsloMet-storbyuniversitet, markerer denne oppgaven min avslutning ved denne utdanningsseksjonen. Det har vært fem begivenhetsrike år, som har gått raskere enn ønsket. De tre første årene på bachelorgraden idrett, friluftsliv og helse gikk i stor grad til å utøve noe av det jeg liker aller best, nemlig idrett og friluftsliv. Turene vi hadde i friluftsliv kommer jeg aldri til å glemme. Friluftslivsturene vi hadde knyttet meg enda sterkere til friluftsliv. I de to siste årene har jeg fått lov til å fordype meg i pedagogiske og forskningsmetodiske temaer. Denne perioden avsluttes med denne oppgaven.

Oppgaven har vært en lang reise, som endelig er kommet til veis ende. Jeg føler meg privilegert som har fått frihet til å legge opp min egen hverdag ut ifra det jeg selv ønsket. Det har vært spennende å utføre et eget forskningsprosjekt, og være ansvarlig for sitt eget verk. Å få muligheten til å fordype meg i friluftsliv og kvantitativ forskningsmetode har vært interessant, og ikke minst lærerikt.

De siste månedene har vært spesielle på grunn av koronakrisen, og jeg er derfor glad jeg har kommet i mål med oppgaven. Jeg har tross alt vært heldig som har kunnet jobbe med oppgaven i ro og fred hjemme. Derfor vil jeg takke min enestående samboer for at hun har vært forståelsesfull og behjelpelig gjennom denne tiden.

Jeg vil i tillegg takke min veileder, Marc Esser-Noethlichs, for konstruktive og gode tilbakemeldinger. Det har vært en trygghet å ha din kompetanse på samme lag.

Til slutt vil jeg takke familien min. De har vært behjelpelig med testing av spørreskjema, korrekturlesning og generell støtte underveis. Jeg vil også takke mine medstudenter for deres behjelpelighet og gode samtaler.

Sammendrag

Formål: Oppgaven har til hensikt å kartlegge hvordan elever i ungdomsskolen opplever friluftsliv som en del av kroppsøving. Oppgaven undersøker om det eksisterer forskjeller mellom ulike geografiske grupper innenfor friluftslivsundervisningen. Forskningsspørsmålene omhandler geografiske forskjeller, oppfølging av kompetansemål i læreplanen og dannelsespotensialet i forbindelse med friluftsliv i kroppsøving.

Teori: Den teoretiske tilnærmingen er delt i tre deler. Først framkommer friluftslivsteori, med en begrepsavklaring, et historisk tilbakeblikk og en beskrivelse av friluftslivet i dag. Videre handler teorikapitlet om hvordan friluftsliv er innlemmet i læreplanen i kroppsøving, historisk, i dag og i framtiden. Til slutt tar oppgaven for seg dannelsesteori, med bakgrunn i Klafkis dannelses tanker. Det teoretiske grunnlaget skal gi en for forståelse for forskningsspørsmålene og resultatene til oppgaven.

Metode: For å besvare oppgavens problemstilling er kvantitativ metode benyttet, med et tverrsnittsdesign. Utvalget består av 267 ungdomsskoleelever fra to ulike fylker i Norge: Finnmark i nord og Akershus i sør-øst. Utvalget stammer fra totalt åtte forskjellige ungdomsskoler. Datamaterialet er blitt samlet inn gjennom et digitalt spørreskjema. Studiens empiri er etterprøvd med validitetstester og reliabilitetstester.

Resultater: De overordnede funnene i studien antyder at det er et begrenset friluftslivsinnhold i kroppsøving, og at elevene ikke i tilstrekkelig grad oppnår kompetansemålene i kroppsøving. En sammenligning av gruppene viser at det eksisterer signifikante forskjeller mellom skolene fra de to deltakende fylkene. Elevene fra Finnmark oppgir å ha et større friluftslivsinnhold, i tillegg til at de oppfatter å ha lært mer i friluftsliv, sammenlignet med elevene fra Akershus. Elevene i Finnmark oppnår størst grad av evne til medbestemmelse, mens elevene i Akershus oppnår størst evne av solidaritet. Elevene som går på skole i nærheten av naturen, virker å få mer ut av friluftslivsundervisningen i kroppsøving enn de som ikke gjør det.

Nøkkelord: Kroppsøving, friluftsliv, kvantitativ metode, tverrsnittsdesign, ungdomsskoleelever, læreplan og dannelses.

Summary

Purpose: The purpose of this study was to explore how students in secondary school experienced outdoor life (friluftsliv) as a part of physical education classes at school. Research questions are related to geographical differences, the main aim of outdoor life in the curriculum, and the potential for “Bildung” in the practice of outdoor life in physical education.

Theoretical framework: The theoretical framework is presented in three different parts. First, the theoretical framework of outdoor life was defined and presented with a historical view of the subject and a description of outdoor life as it is performed today. Description how outdoor life is incorporated into the curriculum in physical education historically, today and in the future, is described in the second part. Finally, the chapter would present and explore “Bildung” based on Klafki's theories. Hopefully, the theoretical framework will give the reader useful knowledge to better understand the aim of the study, the research questions, and the results.

Methods: This is a cross-sectional questionnaire-based study, including data from 267 students from two junior high schools in Norway. Participatory schools were from two different counties in Norway: Finnmark in the Northern part and Akershus in the South East part of the country. The students are recruited from eight different secondary schools. The data was collected through a digital questionnaire. The empirics in the study was tested with statistical analyses, including validity and the reliability tests.

Results: The overall findings indicate that the content of outdoor life in physical education is limited. The findings showed that the students did not adequately achieve the competence goals defined in the curriculum for physical education related to outdoor life. Comparison of the geographical groups shows that there are significant differences between students from Finnmark compared to Akershus. The students from the Northern part reported larger proportion of outdoor life content, in addition to the fact that they perceive to have learned more in outdoor life compared with students from Akershus. Students from Finnmark achieved a significant greater ability of codetermination, while the students in Akershus achieved higher ability for solidarity in outdoor life. Students attending school close to nature seems to have more experience from the instruction in outdoor life, compared to those who don't. They also seem to benefit more from teaching of outdoor life as a part of the physical education classes.

Keywords: Physical education, outdoor life, cross-sectional study, students, secondary school, curriculum, “bildung”.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
Summary	3
1 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Problemstilling	9
1.3 Tidligere forskning	10
2 Teori	15
2.1 Friluftsliv	16
2.1.1 Friluftslivsbegrepet.....	16
2.1.2 Friluftslivets historie.....	18
2.1.3 Friluftslivet i Norge i dag	21
2.2 Friluftsliv i læreplanen i kroppsøving	24
2.2.1 Historien til friluftsliv i læreplanen i kroppsøving	24
2.2.2 Friluftsliv i dagens læreplan i kroppsøving	26
2.2.3 Friluftsliv i den kommende læreplanen i kroppsøving.....	29
2.3 Dannelsesteori	32
2.3.1 Dannelsesbegrepet.....	32
2.3.2 Klafkis sentrale dannelsesegenskaper	33
2.3.3 Kategorial dannelse	35
2.3.4 Allmenndannelse	37
2.3.5 Allmenndannelse i friluftslivsundervisningen.....	38
3 Metode.....	41
3.1 Forberedelser.....	41
3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	42
3.3 Forskningsdesign og metode	43
3.4 Utvalget	45
3.5 Operasjonalisering og utvikling av spørreskjema	47
3.6 Pilottesting.....	50
3.7 Datainnsamling.....	52
3.8 Bearbeiding og analyse av resultatene	55
3.8.1 Datarengjøring.....	55
3.8.2 Validitets- og reliabilitetsanalyse av spørreundersøkelsen.....	55

3.8.3	Faktoranalyse.....	55
3.8.4	Reliabilitetsanalyse.....	57
3.8.5	Korrelasjonsanalyser	58
3.8.6	Deskriptiv analyse	59
3.8.7	T-test.....	59
3.8.8	Effektstørrelse	59
3.8.9	Krysstabellanalyser.....	60
3.9	Reliabilitet	60
3.10	Validitet.....	61
3.10.1	Begrepsvaliditet.....	62
3.10.2	Innholdsvaliditet.....	62
3.11	Etiske hensyn.....	62
3.11.1	Samtykke og beskyttelse av utvalget.....	63
3.11.2	Konfidensialitet	64
4	Resultater.....	65
4.1	Demografi.....	66
4.2	Validitets- og reliabilitetstest av spørreskjemaet.....	67
4.2.1	Eksplorerende faktoranalyse av teoretisk verdier.....	67
4.2.2	Faktor 1: Solidaritet.....	70
4.2.3	Faktor 2: Medbestemmelse.....	70
4.2.4	Faktor 3: Selvbestemmelse.....	71
4.3	Reliabilitet av andre faktorer	71
4.3.1	Reliabilitetstest av bærekraftig utvikling.....	73
4.4	Korrelasjonsmål.....	73
4.5	Deskriptive analyser	75
4.6	Friluftslivsaktiviteter i kroppsøving	76
4.6.1	Bærekraftig utvikling.....	77
4.6.2	Krysstabellanalyse av orientering.....	78
4.7	Læring i friluftsliv	78
4.8	Kompetansemål i kroppsøving	80
4.9	Elevenes ønsker for friluftsliv i kroppsøving	81
4.10	Dannelse i friluftslivsundervisningen.....	82
4.10.1	Dannelse og geografisk beliggenhet.....	82
4.10.2	Dannelse mellom kjønn.....	83

4.10.3	Dannelse og fysisk aktivitet.....	84
5	Diskusjon.....	85
5.1	Friluftslivsaktiviteter i kroppsøving	85
5.1.1	Geografiske forskjeller påvirker friluftslivsinholdet	85
5.1.2	Friluftsliv virker ikke å prege innholdet i kroppsøving	86
5.1.3	Er orientering friluftsliv?.....	87
5.1.4	Avhengig av et økende fokus på bærekraftig utvikling.....	88
5.2	Lærer elevene det læreplanen legger opp til i friluftsliv i kroppsøving?.....	89
5.3	Eksisterer det et dannesepotensial i friluftslivsundervisningen?	91
5.3.1	Selvbestemmelse i friluftslivsundervisningen	92
5.3.2	Får elevene utnyttet evnene til medbestemmelse i friluftsliv?	93
5.3.3	Solidaritet i friluftsliv	95
5.4	Styrker og svakheter ved metoden	96
5.4.1	Utvalgsstørrelse og utvelging av respondenter svekker generaliserbarheten	96
5.4.2	Spørreskjemaets validitet og reliabilitet	98
6	Konklusjon	99
6.1	Videre forskning.....	100
7	Litteraturliste	101
8	Vedlegg	107
8.1	Vedlegg 1: Spørreundersøkelse.....	108
8.2	Vedlegg 2: Faktoranalyse av danneseelementene.....	119
8.3	Vedlegg 3: Reliabilitetsanalyser av dannelse	122
8.4	Vedlegg 4: Deskriptiv statistikk	125
8.5	Vedlegg 5: Kvittering på meldeskjema til NSD.....	126

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Friluftsliv er noe særnorsk, og en del av det norske folks identitet og kultur. Friluftslivet har etter hvert også vokst fram til å bli et sentralt emne i den norske skolen. Som tidligere elev på idrettslinjen, og senere student ved et universitet med søkelys på idrett, friluftsliv og helse, har interessen min for friluftsliv vært økende. I den videregående skolen var tankegangen å mestre friluftslivet, mens tankegangen på universitetet var å få kunnskap om friluftsliv, for senere å ha evne til å lære det bort. Den pedagogiske innfallsvinkelen har stadig blitt en viktigere del av friluftslivet for meg. Friluftslivet ved universitetet ble i større grad drevet av refleksjon og samtaler rundt det vi gjorde. De pedagogiske tankene dreide seg om hvorfor vi skal drive med friluftsliv i skolen, og hva hensikten med å utøve friluftsliv er.

Friluftslivets plass i skolen må begrunnes i noe. Det må være noe elevene får ut av å drive med friluftslivsaktiviteter i kroppsøving. En slik begrunnelse ligger i læreplanen. Årene som pedagogisk student med spesialisering i idrett, friluftsliv og helse, har økt kunnskapen min om læreplanen, og hva som står i kompetansemålene for kroppsøving. I læreplanen framkommer det at friluftsliv er en sentral del av kroppsøving gjennom hele grunnskolen.

Kompetansemålene gir målsetninger om hva elevene skal lære, men ikke hvordan disse målene skal oppnås. Det er likevel ikke alle kompetansene som står nedfelt i kompetansemålene som konkrete mål. I formålet til læreplanen i kroppsøving står det:

«Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse. Rørslekultur i form av leik, idrett, dans, svømming og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetskapinga i samfunnet.»

(Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2).

Friluftslivet skal i tillegg til de nedfelte kompetansemålene, også bidra til å utvikle elevenes danning. Danning kan forstås som «en livslang prosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Danning har vært et sentralt tema gjennom tidligere studier. Kunnskapen jeg har tilegnet meg om danning, gjør at jeg mener danning bør være en grunnstein for utøvelsen av friluftsliv i skolen. Jeg mener at friluftslivets egenart gjør at det er en egnet arena for elevenes dannelseslæring.

Jeg ønsker at denne studien skal være et supplement innenfor forskningsfeltet med tematikken friluftsliv i skolen. Jeg ønsker å kartlegge hva elevene får ut av dagens friluftslivsundervisning i kroppsøving. Det vil være interessant å se om undervisningen er i tråd med læreplanen i kroppsøving, og om elevene oppnår kompetansemålene i friluftsliv. Målet med studien er at den kan tyde på om utdanningsdirektoratets intensjon med faget blir oppfylt. En av intensjonene og et spørsmål jeg ønsker å undersøke, er om friluftslivets potensiale for elevenes dannelsesprosess blir oppfylt. For å undersøke dette er det elevenes meninger studien vil ta utgangspunkt i.

Der friluftslivet har vært sentralt i innholdet i den videregående skolen og på universitetet, eksisterer det få minner fra tiden min på ungdomsskolen om friluftslivsaktiviteter. Jeg kan huske enkelte aktivitetsdager og turer i nærmiljøet, men ikke overnattingsturer eller opplæring med kart og kompass i naturen. Det har fått meg til å reflektere over friluftslivets plass i den norske ungdomsskolen. Kjennskapen til friluftslivets plass i læreplanen i kroppsøving, og egen interesse, gjorde at jeg ønsket å undersøke friluftslivets plass i ungdomsskolen.

Jeg ønsket å gruppere ungdomsskoleelevene, slik at jeg kan se om det eksisterer forskjeller mellom gruppene. Med en forutsetning av de geografiske og klimatiske forskjellene i Norge, ønsket jeg å se om geografiske ulikheter påvirker friluftslivsinholdet i kroppsøving. Det eksisterer en betydelig distanse imellom fylkene, men påvirker dette friluftslivet i kroppsøving? Det ønsker denne oppgaven å belyse.

1.2 Problemstilling

I studien har jeg valgt å undersøke ungdomsskoleelever på 10. trinn fra Akershus og Finnmark. I de to inkluderte fylkene deltar det til sammen elever fra åtte ungdomsskoler, med fire ungdomsskoler fra hvert fylke. Undersøkelsen ønsket å studere flere elementer innenfor friluftsliv i kroppsøving. Blant annet er friluftslivsinholdet, hva elevene lærer i friluftsliv i kroppsøving, hvilke ønsker elevene har for friluftsliv og dannelse innenfor friluftsliv blitt undersøkt. Dannelse er blitt målt gjennom tre begreper: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. I tillegg ønsket oppgaven å kartlegge om det fantes noen forskjeller mellom ulike grupper i studien. Problemstilling og forskningsspørsmål er utarbeidet på bakgrunn av denne tematikken.

Problemstilling: Hvordan opplever ungdomsskoleelever friluftsliv som en del av kroppsøving?

Forskningsspørsmålene nedenfor er blitt utbedret med bakgrunn i problemstillingen. De er utbedret for å gi konkrete svar til problemstillingen.

Forskningsspørsmål:

1. Er det forskjeller i oppfattelsen av friluftsliv mellom elevene i Finnmark og Akershus?
2. Påvirker skolens beliggenhet i forhold til naturen friluftslivsundervisningen?
3. Lærer elevene det kompetansemålene legger opp til i friluftsliv?
4. Finnes det et danningspotensiale i dagens friluftslivsundervisning?
5. Er det noen forskjeller i opplevelsen av friluftsliv mellom kjønnene?

1.3 Tidligere forskning

Målet med denne studien er at den kan være et nyttig tilskudd til forskningsfeltet som omhandler friluftsliv i den norske skolen. Et overblikk over hva som finnes av forskning om friluftsliv i skolen i Norge, viser at det er gjennomført få studier som kartlegger elevenes opplevelse av friluftsliv i kroppsøving. Av studiene som er gjennomført her til lands, er de fleste studiene gjort gjennom kvalitativ forskning (Abelsen & Leirhaug, 2017; Alme, 2013; Engelsen, 2014; Helle, 2017; Jordet, 2007; Mikkelsen, 2013). I kunnskapsoversikten til Abelsen og Leirhaug (2017), som inkluderer årene fra 1974-2014, fant de totalt tre kvantitative studier som undersøkte friluftsliv i skolen. Blant disse en masterstudie som var utført med svar fra elever på videregående (Wiken, 2011). Året etter at kunnskapsoversikten til Abelsen og Leirhaug (2017) ble publisert, kom en omfattende nasjonal kartleggingsundersøkelse om kroppsøvingfaget, *Når ambisjon møter tradisjon* (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Den ga et godt tilskudd til et forskningsfelt hvor de fleste studiene til da var gjort på master- eller hovedfagsnivå (Abelsen & Leirhaug, 2017). En oversikt over forskningsfeltet om friluftsliv i skolen her til lands avslører at det er et behov for kvantitative undersøkelser innenfor temaet, og at studien min kan være et nyttig tilskudd.

En relevant studie for denne oppgaven, er den nasjonale kartleggingsstudien utført av Moen et al. (2018). Det er den største nasjonale undersøkelsen som noen gang er gjort innenfor kroppsøving. I kartleggingsundersøkelsen var det 3226 deltakende elever fra 5. til 10. trinn, fordelt på skoler utover hele Norge. Kartleggingsundersøkelsen omhandlet flere områder og temaer rundt kroppsøvingfaget, blant annet friluftsliv. I resultatene fra undersøkelsen kommer det fram at faget er preget av dominansen til ballspill og grunntrening (Moen et al., 2018). Dette kan virke og gå på bekostning av andre aktiviteter, deriblant friluftsliv. I presentasjonen av funnene i studien kommer det fram at det er en signifikant forskjell mellom hvor ofte elevene opplevde å ha friluftsliv, og hvor ofte elevene ønsket å ha friluftsliv (Moen et al., 2018). Forskjellen var noe høyere på barnetrinnet enn ungdomsskolen, men elevene fra alle trinnene ønsket seg mer friluftsliv i kroppsøving. Kartleggingsstudiens funn om et

kroppsøvingsfag dominert av ballspill, samsvarer med funn fra den svenske skolen (Larsson & Redelius, 2008). I faget idrett och hälsa, som har mange likheter med kroppsøving, kom det fram at faget fremmer ballspillaktiviteter (Larsson & Redelius, 2008). Det kan være interessant å sammenlikne funn i Norge og Sverige, da studier viser at det er likheter i den norske og den svenske skolen (Annerstedt, 2008).

Flere av funnene i kartleggingsstudien til Moen et al. (2018) er sammenfallende med funn fra masteroppgaven til Wiken (2011). Masterstudien er en kvantitativ studie, med 229 deltakere fra videregående skoler på Østlandet. Hovedmålet til oppgaven er å kartlegge hva elevene lærer i kroppsøving. Resultatene fra studien viser at elevene oppga at friluftsliv er et av temaene i kroppsøving hvor de lærer minst (Wiken, 2011). Omtrent halvparten av deltakerne svarte at de syntes det var unødvendig å lære om naturbruk og friluftsliv i kroppsøving. Svarene korrelerer med funn fra kartleggingsstudien til Moen et al. (2018), hvor det kommer fram at ca. 50% av deltakerne oppga at de ikke lærer å være ute i naturen i gymtimen. Wiken (2011) oppgir at resultatene fra undersøkelsen kan tyde på at friluftsliv er blant temaene som nedprioriteres i kroppsøvingsfaget. Oppgaven viser også at omtrent halvparten av elevene ikke visste hva kompetansemålene i kroppsøving handler om og hva de skulle lære (Wiken, 2011). Resultatene til Wiken (2011) er ni år gamle, i tillegg til at de er gjort på videregående skole, og ikke i ungdomsskolen. Få funn av lignende studier gjør at det kan eksistere et behov for å kartlegge elevenes læring innenfor friluftsliv i kroppsøving.

Engelsen (2014) har skrevet masteroppgaven *Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget?* I oppgaven tar han opp temaer som begrenser utøvelsen av friluftsliv i kroppsøving. Studien er basert på funn fra intervjuer utført av kroppsøvingslærere. Resultatene til studien viser at kroppsøvingslærerne i studien syntes at to timer med kroppsøving i uka er for lite, og at det er en grunn til at friluftsliv blir nedprioritert i faget (Engelsen, 2014). Lærerne i studien begrunnet det begrensede innholdet av friluftsliv med det store omfanget til kroppsøvingsfaget (Engelsen, 2014). Andre funn fra studien viser at enkelte lærere viste mangel på forståelse av læreplanen i kroppsøving, og at det var manglende interesse for friluftsliv hos lærerne. Engelsen (2014) peker på dette og sprikende kompetanse om friluftsliv, som begrunnelser til lærernes nedprioritering av friluftsliv i kroppsøving. Resultatene er interessante med bakgrunn i andre studiers beskrivelse av et begrenset friluftslivsinhold i kroppsøving, da studien kan antyde grunner til at friluftsliv nedprioriteres. En kartlegging av elevenes opplevelse av hvor ofte de har friluftsliv og hva de lærer i friluftsliv, kan gi et innblikk i om friluftslivet virker å bli bortprioritert i dagens kroppsøving.

Resultatene til Engelsen (2014) støttes i noen grad av masterstudien til Alme (2013), *Korleis blir friluftsliv framstilt og forstått i den vidaregåande skulen: Ein kvalitativ undersøking av korleis kroppsøvlingslærarar og rektorar opplever og erfarar friluftsliv i kroppsøvlingsundervisninga*. Masterstudiens resultater er basert på seks intervjuer, hvor fire var med kroppsøvlingslærere og to var med rektorar, fra to ulike skoler. Hun har undersøkt hvilken plass friluftsliv har i skolen, hvordan begrepet blir oppfattet, friluftslivet plass i læreplanen, og hvordan friluftsliv blir praktisert i undervisningen. I resultatene kommer det fram at de fleste respondentene oppfattet friluftsliv som et positivt begrep (Alme, 2013). Resultatene i oppgaven presenterer at alle kroppsøvlingslærerne mente timetallet skapte avgrensninger for friluftslivet i faget (Alme, 2013). En annen begrensning for friluftslivet som kom frem, var avstanden til naturen (Alme, 2013). I min oppgave ønsker jeg å kartlegge om skolens avstand til naturen har en påvirkning på elevens opplevelse av friluftsliv. Respondentene i studien til Alme (2013) var likevel samstemte i at de ønsket mer friluftsliv i skolen, men at det burde være hele skolens ansvar, ikke bare kroppsøvlingsfagets ansvar.

I masterstudien til Helle (2017), *Friluftsliv i skolen. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med friluftsliv på idrettslinjen*, tok hun for seg friluftsliv i forbindelse med læreplanen på idrettslinjen. Masterstudien er en kvalitativ studie av åtte elever, og omhandler friluftsliv på idrettslinjen. Idrettslinjen skiller seg fra kroppsøving i grunnskolen og studiespesialiserende studieretning, ved at den har en egen læreplan med et økt fokus på friluftsliv. I resultatene til studien kom det fram at friluftsliv ble gjennomført i tråd med læreplanen, og at progresjonen i kompetansemålene opprettholdes i faget (Helle, 2017). Studien tok også for seg ulike læringsteorier, og viser til at erfaringsbasert læring virket å gi elevene eierskap til turen (Helle, 2017). Funnene er interessante med tanke på at de viser et fag i tråd med kompetansemålene, selv om friluftsliv i grunnskolen i liten grad kan sammenliknes med friluftsliv på idrettslinjen.

Flere artikler og studier peker på hvilket potensiale det finnes gjennom aktiviteter i naturen (Abelsen & Leirhaug, 2017; Backman, 2010; Borgen, Pedersen & Engelsrud, 2015; Jordet, 2007; Mikkelsen, 2013). Jordet (2007) har skrevet avhandlingen *Nærmiljøet som klasserom. En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Avhandlingen er utført med bakgrunn i uteskole, men likhetstrekkene mellom uteskole og friluftsliv gjør funnene interessante for oppgaven min. Undersøkelsene hans viste at alternative læringsarenaer i opplæringen kan ha spesiell nytte for elever som strever på skolen (Jordet, 2007). Jordet (2007) viser til at elever som hadde atferdsproblemer i skolen,

viste seg fra en annen side når undervisningen foregikk ute i naturen. I uteskolen kan elevene gjøre praktiske aktiviteter, som de mestrer på en annen måte enn aktivitetene i klasserommet (Jordet, 2007). Observasjoner fra undervisning ute i naturen, viste at barn som vanligvis har atferdsproblemer i skolen, opplevde mestring og glede ved å mestre praktiske ting som kniv, sag og andre utredskaper (Jordet, 2007). I avhandlingen viser Jordet (2007) til at egenskapene elevene utviklet i uteskolen kan ses i sammenheng med dannelsesprosessen til elevene. Jordet (2007) antyder blant annet at uteskole er egnet til å utvikle den sosiale danningen til elevene, og likeså elevenes evne til utvikling av frihet og selvstendighet. I oppgaven min kartlegger jeg dannelse i friluftsliv, og da er funnene til Jordet (2007) om en eksisterende dannelseslæring i uteskole interessante å ta med videre.

Borgen et al. (2015) skrev en artikkel hvor de antydet et dannelsespotensial i friluftsliv. I artikkelen trakk de fram at friluftsliv og lek er egnete arenaer for dybdelæring hos elevene (Borgen et al., 2015). Forfatterne hevdet at i et samfunn hvor stillesitting og digitale verktøy tar mye av tiden, kan friluftsliv bidra til å utvikle kroppslige og sanselige erfaringer hos elevene. Den kroppslige, motoriske og kognitive kompetansen elevene kan utvikle i friluftsliv kan ikke erstattes av virtuelle aktiviteter (Borgen et al., 2015). I tillegg til disse kompetansene kan friluftsliv i skolen ha kvaliteter som fremmer samhold, samarbeid og andre sider ved sosial kompetanse (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28). Den sosiale kompetansen kan sees i sammenheng med dannelsesevnene jeg undersøker i studien. Slike kompetanser er viktige i en framtid hvor særlig kunnskap om miljøutfordringer vil være nyttig (Borgen et al., 2015). Friluftslivets potensial for å berike kunnskap innenfor eksempelvis miljøspørsmålet blir belyst senere i oppgaven. Artikkelen til Borgen et al. (2015) trakk fram at friluftsliv kan utvikle kompetanser hos elevene som er relatert til deres dannelsesprosess. Dette styrkes av funnene i den svenske doktorgradsavhandlingen til Backman (2010). Han påpeker at dersom friluftslivet blir drevet i sin egen særhet, eksisterer det et dannelsespotensial i friluftsliv. Denne oppgaven vil kartlegge nærmere om det eksisterer et slikt dannelsespotensial i friluftsliv i kroppsøving.

En annen studie hvor det finnes innhold i et mulig dannelsesperspektiv, er masterstudien til Mikkelsen (2013) om *Friluftslivsundervisning i videregående skole: Autonomi eller kontroll. En kvalitativ undersøkelse av elevers erfaring med friluftsliv i kroppsøvingsfaget*. Resultatene i studien er basert på intervjuer gjennomført med elever som gikk andre året på videregående skole. I resultatene kommer det fram at det er mangel på autonomi og medbestemmelse hos elevene i friluftslivsundervisningen (Mikkelsen, 2013). Autonomi og medbestemmelse er to sentrale egenskaper i elevenes danning. Funnene til Mikkelsen (2013) som henger sammen

med danning, er interessante for denne oppgavens forskningsspørsmål, om det eksisterer et dannelsespotensial i friluftsliv. De publiserte utsagnene i oppgaven tyder på at det stort sett var læreren som bestemte hva som skulle skje i friluftslivsundervisningen (Mikkelsen, 2013). Dette samsvarer med generelle funn i kartleggingsstudien til Moen et al. (2018), hvor 93% av elevene oppga at læreren ofte bestemmer hva de skal gjøre i kroppsøving. Resultatene i studien indikerer at elevene i liten grad får være med å bestemme over innholdet i kroppsøving (Moen et al., 2018, s. 50). Resultatene tyder i likhet med Mikkelsen (2013), at elevene i liten grad opplevde evne til medbestemmelse i kroppsøving. I oppgaven til Mikkelsen (2013) kommer det fram at elevenes motivasjon og trivsel i friluftsliv økte dersom de fikk muligheten til å bestemme mer selv. Det kan likevel tvære tegn som antyder at det kan skje en endring i framturen av danning i framtiden. I masterstudien til Holten (2018) om *Dannelse blant kroppsøvingslærerstudenter - En tversnittstudie av kroppsøvingslærerstudenters dannelse*, kommer det fram at dannelse ble sett på som viktig hos kroppsøvingsstudentene ved en av Norges største lærerutdanninger.

Funn fra den svenske skolen tyder på at svensk skole er preget av et idrettslig innhold (Annerstedt, 2008; Backman, 2010; Backman, 2008). Annerstedt (2008) har sammenlignet kroppsøvingfaget i de Skandinaviske landene, og funnene i studien hans viser at kroppsøvingfaget er ganske likt i Norge og Sverige (Annerstedt, 2008). Annerstedt (2008) forklarer at friluftsliv og uteaktiviteter står sentralt i kroppsøvingfaget i begge land. Han uttrykker at den skandinaviske kulturen var basert på aktiviteter som skøyter, ski og orientering, i tillegg til livet ute i naturen (Annerstedt, 2008). Han trakk likevel fram at disse aktivitetene virket å leve i skyggen av ballspillaktiviteter og grunntrening (Annerstedt, 2008).

Resultater fra studien til Backman (2008) om kroppsøvingstudiet i Sverige, viser at friluftsliv var en viktig del av utdanningen. Det kommer fram at de fleste studentene mente friluftslivet skilte seg klart fra idretten, blant annet ved at konkurranse ikke er en del av friluftslivet (Backman, 2008). Backman (2008) peker på at den kunnskapen de tilegnet seg i studiene ikke nødvendigvis får anerkjennelse i skolene de ville undervise på i framtiden. I avhandlingen til Backman (2010), skriver han at friluftsliv i den svenske skolen skjer i en idrettslig form, eksempelvis orientering. Funnene angående orientering er betydningsfulle for min studie, fordi jeg undersøker fremkomsten av orientering i kroppsøving. En studie utført av Svanström (2011) om friluftsliv i grunnskolen, ble gjennomført med bakgrunn i intervjuer med fem lærere i faget idrett & hälsa. Lærerne i studien beskrev at de tre største hindringene til å drive friluftsliv var skolens beliggenhet i forhold til naturen, å innlemme temaet i faget og

en manglende forståelse av friluftslivsbegrepet (Svanström, 2011). I resultatene kommer det fram at å ha flere lærere å dele ansvaret mellom, framso som en forutsetning for å utøve friluftsliv i den svenske skolen (Svanström, 2011).

For å få et bedre innblikk i hvordan friluftslivet blir drevet på fritiden, kan det være interessant å se på resultatene fra en nasjonal levekårsundersøkelse fra 2009. I resultatene fra undersøkelsen kom det fram at det var nedgang i andel mennesker her til lands som plukket bær og sopp i skogen, og de som gikk lengre turer i skogen (Vaage, 2009). Mens andelen mennesker som sykler og går fotturer har økt kraftig siden 1977, har andelen mennesker som går på skiturer sunket (Vaage, 2009). Resultatene viser at ungdom var mest representert i fysisk krevende aktiviteter som alpint og klatring, mens friluftslivsaktivitetene barn drev mest med var fottur og bading (Vaage, 2009). Rapporten viste ingen forskjell mellom friluftslivsvaner og hvor sentralt deltakerne bodde. I resultatene kommer det fram at barn med foreldre med lav utdanning var mindre deltakende i friluftslivsaktiviteter enn barn med høyt utdannede foreldre (Vaage, 2009). Resultater fra en nasjonal studie i Sverige viser likhetstegn med det norske friluftslivet, blant annet fordi vandring i fjell og turer i skog og mark ble sett på som typiske friluftslivsaktiviteter (Fredman, Karlsson, Romild & Sandell, 2008). Resultatene fra undersøkelsen er interessante, fordi jeg vil kartlegge om disse aktivitetene er noe elevene utfører i friluftsliv i kroppsøving.

En oppsummering av forskningsfeltet indikerer at friluftslivsinholdet i kroppsøving er begrenset (Backman, 2010; Engelsen, 2014; Moen et al., 2018; Wiken, 2011). I tillegg til å ha liten plass i kroppsøving, opplever elevene i liten grad å lære noe i friluftsliv (Moen et al., 2018; Wiken, 2011). Flere funn tyder på at tid, avstand til naturen og manglende kompetanse innenfor friluftsliv begrenser friluftslivsundervisningen (Alme, 2013; Engelsen, 2014; Svanström, 2011). Det kommer også fram at det finnes et potensial for å utvikle danning i friluftsliv (Backman, 2010; Borgen et al., 2015; Jordet, 2007). Med utgangspunkt i forskningen som finnes, ser Abelsen & Leirhaug (2017) et behov for å forske mer på hva elevene får ut av eksisterende friluftslivundervisning.

2 Teori

Teorikapitlet er delt opp i tre deler for å gi en bedre forståelse av det teoretiske bakteppet til oppgavens tema. Teorien i oppgaven har også til hensikt å bidra til fortolkningen av resultatene. I det første teorikapitlet vil det bli gjort rede for hva friluftsliv er, og hvordan friluftslivet har utviklet seg historisk her til lands. Teorien rundt friluftsliv er viktig for å gi en

forståelse av hva friluftsliv går ut på, og hvorfor friluftsliv er en viktig del av norsk kultur og skole. Friluftslivets plass i læreplanen i kroppsøving blir presentert i det andre teorikapitlet, med mål om å beskrive friluftslivets plass i kroppsøving historisk, i nåtiden og framtiden. Kapitlet vil redegjøre hva friluftslivet gir kroppsøvingfaget, noe studien vil undersøke nærmere. Kapitlet er essensielt for å forstå om faget forholder seg til læreplanen i kroppsøving. I det siste teorikapitlet vil dannelses teori bli forklart og gjort rede for, med tanke på å forstå hvorfor det er en sentral del av oppgaven. Hensikten med kapitlet om dannelse er å gi en forståelse av operasjonaliseringen i oppgaven, som er blitt gjort for å måle dannelse empirisk i studien. Kapitlet kan avklare om den empiriske operasjonaliseringen av dannelse har vært i tråd med det teoretiske grunnteppe.

2.1 Friluftsliv

Opgavens formål er å gi noen svar om elevenes opplevelse av friluftsliv i kroppsøving. En dypere forståelse av begrepet friluftsliv vil være viktig for å forstå oppgavens resultater. For å gi en forståelse av hvordan friluftslivet er blitt slik det er i dag, vil kapitlet gi en systematisk historisk oversikt over friluftslivets historie her til lands. Avsnittene om friluftslivets historie forklarer hvorfor friluftslivet er blitt en viktig del av norsk kultur i dag. Den norske kulturen påvirkes av det som har skjedd tidligere her til lands (Tordsson, 2010). Historien gir en forforståelse til det neste kapitlet, om hvorfor friluftsliv er en del av den norske skolen. Til slutt i kapitlet vil nåtidens friluftsliv bli gjort rede for. Hensikten med det er at en skal kunne forestille seg hvordan friluftsliv utspiller seg i dag. Det kan gi en pekepinn på hvordan friluftslivet kan drives i skolen, noe oppgaven vil komme tilbake til.

2.1.1 Friluftslivsbegrepet

Friluftsliv er et sentralt tema i kroppsøving, i tillegg til å være et viktig kulturelt begrep. En forståelse av friluftsliv kan blant annet gis gjennom definisjoner av begrepet. Faarlund (2003) hevder at friluftslivsbegrepet ikke er entydig, og at det er vanskelig å sette en klar ramme til begrepet. Selv om de fleste her til lands har en formening om hva friluftsliv dreier seg om, kan det variere hva hver enkelt mener inkluderes i friluftslivsbegrepet. Å forstå ordet friluftsliv sammensetning, som «friluft» og «liv», gir ikke noen klar formening om begrepet (Faarlund, 2003, s. 6). Friluftslivets rammer inkluderer mer enn et liv i fri luft. Friluftslivets historie, undersøkelser rundt begrepet, lovverket til friluftsliv, eller ulike gruppers formening om friluftslivsbegrepet, gir heller ingen klar formening om rammene til friluftsliv (Faarlund, 2003, s. 7). Friluftsliv kan dermed forstås som et begrep uten klare grenser (Faarlund, 2003).

Friluftslivets allsidighet påvirker definisjonene av begrepet. Regjeringen har hatt en felles definisjon av friluftslivsbegrepet siden den første stortingsmeldingen om friluftsliv kom tilbake i 1987 (Klima- og miljødepartementet, 2016). I denne gjeldende stortingsmeldingen står friluftsliv definert som: «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 10.). Denne definisjonen åpner opp for et bredt spekter av aktiviteter som kan være en del av friluftslivet. En annen definisjon av friluftsliv er: «Friluftsliv er overskuddsliv i naturen» (Faarlund, 2003, s. 32). Faarlund (2003) gir en implisitt beskrivelse av friluftsliv som noe positivt, ved at det innlemmer til et overskuddsliv. Definisjonene gir ikke en konkret ramme og grense for hva friluftsliv er. Felles er at friluftsliv foregår ute i naturen.

Det er en selvfølge å se friluftsliv i sammenheng med naturen (Tordsson 2010, s. 120). Uten natur ville vi ikke hatt noe friluftsliv (Faarlund, 2003). Men i likhet med friluftslivsbegrepet er det vanskelig å si nøyaktig hva natur er. Den naturlige naturen kan forstås som en natur som ikke er skapt eller bearbeidet av mennesker (Faarlund, 2003). I kapittelet til Lundhaug & Østrem (2016) skildrer de natur til å inkludere alt fra skog og fjell, til parker i byen og skoleplassens grøntområde. De hevder at alt dette er en del av det fysiske miljøet i friluftsliv. I deres beskrivelse av natur inkludere de områder som er vedlikeholdt og bearbeidet av mennesker til å være natur, som eksempelvis parker og grøntområder (Lundhaug & Østrem, 2016). Faarlund (2003) hevder i en slags motsetning til dette at naturen er det som er skapt av jordens organiske utvikling, og ikke det som er påvirket av oss mennesker. Naturen er det «naturlige», som adskilte økosystemer som har vært likt i titusener av år (Faarlund, 2003, s. 32). Det kan være vanskelig å gi et klart skille på hva som er natur og ikke, og det påvirkes kanskje først og fremst av den kulturen en er en del av (Tordsson, 2010). De som er oppvokst på landet eller vidda, kan ha en annen forståelse av hva natur er, enn de som er oppvokst i en storby. Naturens mangfoldighet og variasjon gjør at vi mennesker kan utnytte den på forskjellige måter, blant annet gjennom bevegelsesaktiviteter. Naturen kan sees på som områder hvor det finnes nærmest ubegrensede muligheter for fysisk aktivitet (Jordet, 2010). Det er disse mulighetene som blir benyttet i menneskenes friluftsliv, hvor bevegelse ofte ligger til grunn for friluftsliv. Friluftslivsaktiviteter kan med utgangspunkt i forståelsen av friluftsliv, forklares som fritidsaktiviteter man utøver på fritiden ute i naturen.

Friluftsliv kan forstås som en kombinasjon av noe biologisk og noe kulturelt (Tordsson, 2010). Vi tar med oss det menneskene før oss har gjort i naturen, og viderefører de aktivitetene tidligere generasjoner har bedrevet. Samtidig blir vi påvirket av tiden vi lever i,

de sosiale situasjonene vi tar del i, og den kulturelle sammenhengen vi er en del av (Tordsson, 2010, s. 65). Derfor kan friluftslivsvanene våre variere ut ifra hvilken kultur en er en del av, hvilke mennesker man omgås, og tidligere erfaringer. Friluftslivstradisjonene variere derfor fra gruppe til gruppe, fra område til område og fra delkultur til delkultur (Tordsson, 2010). De kulturelle forskjellene kan også påvirke utøvelsen av friluftsliv i kroppssøving. Med utgangspunkt i evolusjonsteorien mener Tordsson (2010) at det er naturlig for et menneske å være ute i naturen. Friluftsliv kan bli sett på som noe naturlig, da det er ute i naturen vi mennesker får brukt kroppen vår allsidig. Naturens allsidighet gjør at vi får utløp for våre drifter, og mottar spontane impulser (Tordsson, 2010, s. 24).

2.1.2 Friluftslivets historie

Friluftslivets historie strekker seg langt tilbake i tid. For å forstå hvordan friluftslivet har vokst fram i Norge, og blitt en del av kroppssøvingfaget, er det relevant å se på de historiske trekkene. Friluftslivet er tuftet på eldgamle røtter, og utfoldelsen har endret seg, men det er likevel meningen bak friluftslivet som har endret seg mest (Tordsson, 2010). Mennesket som vi genetisk kjenner det i dag, med de samme arvestoffene som vi har i dag, er over 30 000 år gammelt, og har levd i naturen siden den gang (Faarlund, 2003, s. 18). Mennesket har vært et naturmenneske, som har levd i ulike økosystemer i titusener av år (Faarlund, 2003). Mennesket levde i samspill med naturen for å overleve, og tilpasset seg naturens levemåter (Faarlund, 2003). I Norge bosatte de første menneskene seg for omtrent 8000 år siden, og de var helt avhengig av å jakte på dyr for å overleve (Mytting & Bischoff, 2008). Aktivitetene menneskene i jeger og sankesamfunnet drev med, er aktiviteter som er blitt typiske friluftslivsaktiviteter i nyere tid. Aktivitetene er de samme, men de har gått fra å ha nytteverdi til å ha egenverdi. Tordsson (2010, s. 25) viser til eksempler som svømming, vandring i terreng, klatring, jakting, høsting, og båltenning som typiske aktiviteter man historisk har drevet med. Disse aktivitetene går igjen som en del av kroppssøvingundervisningen i dag.

Etter jeger- og sankersamfunnet tok jordbrukssamfunnet over. Tiden gikk stort sett til å jobbe med jordene og dyrene sine, og da var viktigheten av jakt og sanking ute i naturen mindre. På slutten av 1700-tallet kom den industrielle revolusjon til Europa, og med det ble levemåten til de fleste menneskene radikalt endret i løpet av noen tiår. Fabrikker ble etablert i byene og nye arbeidsplasser ble etablert. Mennesker flyttet fra bygdene og inn til byene, hvor jobbene var flere. Den industrielle revolusjonen kom til Norge utover på 1800-tallet, og var med på å bidra til det nye friluftslivsbegrepets oppstandelse. Selv om byene vokste, og naturen ikke ble like tilgjengelig som før, levde likevel flertallet av innbyggerne av fiske, landbruk, fangst og

håndverk (Faarlund, 2003). Det betydde at de fleste i Norge fortsatt brukte naturen for å skaffe seg mat og penger, og drev med det som senere ble kalt friluftslivsaktiviteter (Faarlund, 2003). Det eksisterte da et skille mellom byfolket og bygdefolket. Byfolket jobbet i de nye fabrikkene, mens bygdefolket levde i hovedsak av naturbruk.

Friluftslivet slik vi kjenner det i dag kom da engelskmennene ankom Norge på 1800-tallet for å oppleve Norges mektige natur (Mytting & Bischoff, 2008, s. 20). Det norske byfolket begynte etter hvert også å drive med friluftslivsaktiviteter med egenverdi, og ikke primært å skaffe seg penger eller mat (Faarlund, 2003). Mot slutten av 1800-tallet ble friluftsliv en opplevelsesrettet aktivitet her i landet, spesielt i kulturen til byfolket (Haslestad, 2002). Jakt og fiske var noen av de første friluftslivsaktivitetene i Norge, men ikke lenge etter ble gåturer og skiturer typiske friluftslivsaktiviteter for nordmenn (Faarlund, 2003). Den norske turistforening (DNT) ble etablert allerede i 1868, like etter det nye friluftslivets oppstandelse (Mytting & Bischoff, 2008). Hos turistene og byfolket ble friluftslivet kjent for å ha et mål i seg selv, nemlig opplevelsen (Mytting & Bischoff, 2008).

Tiden rundt det forrige århundreskiftet kan kalles det nasjonale prosjektet (Tordsson, 2010, s. 161). Det oppsto nye klasseskiller her til lands, hvor blant annet bankmenn, fabrikkere og advokater utgjorde den sosiale eliten (Tordsson, 2010). Friluftslivet ble en felles bro for de sosiale klassene. Friluftslivet førte til harmonisering mellom by og bygd, og bygget et felles samhold i det norske folk (Tordsson, 2010). Folk flest i Norge hadde lite fritid på denne tiden, og friluftslivet ble derfor knyttet til nærområdene hvor en bodde (Mytting & Bischoff, 2008). Hele landet fikk et nært forhold til naturen, og naturen ble en felles identitet og interesse for nordmenn flest (Tordsson, 2010). Friluftslivet ble en personlig dannelsesvei, hvor den enkelte kunne finne seg en egen individuelle identitet, men som også sto i stil til den nasjonale identiteten (Tordsson, 2010, s. 164). Her påpekes det at friluftslivet var aktiviteter som bidro til det norske folks danning, og var aktiviteter egnet for alle innbyggerne i landet. Naturen ble sett på som det best egnede stedet for å utvikle dannelsesidealet, da det var en arena hvor mennesket kunne bli frigjort og selvstendig (Tordsson, 2010, s. 163).

I det nyoppståtte friluftslivet ble Fridtjof Nansen et forbilde her til lands. Fridtjof Nansen var en norsk oppdager, forsker, polfarer og forfatter. Nansens største bragd var da han i 1893 dro med Fram-ekspedisjonen for å nå Nordpolen (Barr, Iversen & Tvedt, 2018). Etter ekspedisjonen ble Nansen hyllet som en nasjonalhelt (Barr et al., 2018). Han skrev i etterkant av turen flere bøker, blant annet om at ungdom måtte komme seg ut for å drive friluftsliv. Nansens tanker og væremåte bidro til at friluftslivet ble individualisert, gjennom tankene om

at det var noe som burde utøves alene (Tordsson, 2010). Likevel hevder Faarlund (2003) at det ikke bare var individualiteten Nansen hadde i tankene rundt friluftsliv. Blant annet pekte Nansen på friluftslivets potensial i pedagogikken i relasjon til den økende teknokulturen (Faarlund, 2003, s. 21).

I mellomkrigstiden endret friluftslivets væremåte seg fra å ha vært noe individuelt, til å bli noe man drev med i fellesskap (Tordsson, 2010, s. 165). Friluftslivet skulle være noe annet enn hverdagen, hvor de sosiale skillene vokste fram. Friluftslivet i mellomkrigstiden kan knyttes til samfunnets sosiale prosjekt (Tordsson, 2010, s. 165). Det var frykt for splittelse i samfunnet, og friluftslivet vokste fram som en arena som skulle samle landets fellesskap. Naturen ble gjort mer tilgjengelig, med opprettelse av teltplasser, feriehem, utendørsbad og sommerkolonier (Tordsson, 2010). Potensialet i naturen i denne perioden var at den skulle bidra til positive endringer i nasjonen. I naturen vokste identiteten til nasjonen Norge fram (Mytting & Bischoff, 2008). Skulle en være typisk norsk, måtte en drive med friluftsliv og leve i ett med den norske natur (Mytting & Bischoff, 2008, s. 27). Friluftslivet ble benyttet til å utvikle sosiale egenskaper, framfor individuelle egenskaper, og ble arena hvor man kunne gjøre noe meningsfylt sammen. På denne tiden vokste verdien av solidaritet fram i friluftslivet, blant annet gjennom det ekte fellesskapet (Tordsson, 2010, s. 167). Arbeidsdagene ble kortere, noe som resulterte i mer fritid og økt oppslutning i friluftslivet (Mytting & Bischoff, 2008).

I etterkrigstiden og fram til omtrent 1970, sto det enkle friluftslivet sterkt her til lands (Haslestad, 2002). Da var det lite kommersielt press i friluftslivet, og menneskene drev med et mer bærekraftig friluftsliv (Haslestad, 2002). Denne tiden kan kalles for etterkrigstidens moderniseringsprosjekt (Tordsson, 2010, s. 170). Friluftslivet vokste frem som noe annet enn hverdagen, en slags rekreasjon fra det hverdagslige livet (Tordsson, 2010). Friluftslivet ble fortsatt sett på som en felles identitet i det å være nordmann, og befestet sin posisjon i den norske kulturen. I 1957 kom friluftsløven, som sikret retten til fri ferdsel i utmark og retten til å plukke bær og sopp (Mytting & Bischoff, 2008, s. 30). Friluftslivet var noe viktig for alle nordmenn. Friluftslivets påvirkning på det norske folks helse ble i denne perioden enda viktigere (Tordsson, 2010).

Tiden fra 1970 og fram til midten av 1980-tallet, kan kalles det økologiske prosjektet (Tordsson, 2010, s. 175). Det økologiske prosjektet handlet om å gjøre endringer for å ta vare på jorda og naturen. Inngrepene i naturen ble stadig synligere, slik at tankene om å ta vare på naturen vokste sterkere fram. Friluftslivet fikk i ansvar å endre menneskenes tankemåte om

naturen (Tordsson, 2010). Friluftslivet skulle blant annet bidra til nye tenkemåter, som skulle gi en ny livsstil og et nytt samfunn (Tordsson, 2010). Disse tankemåtene kan forbindes med Klafkis (2014) tidstypiske nøkkelproblemer og miljøspørsmålet, som oppgaven kommer tilbake til i kapittel 2.3. I dette tilfellet mener Klafki (2014) at mennesket må være historisk bevisste om miljøproblemet, og samtidig oppnå en innsikt i utfordringen, for senere å løse problemet.

Tankeendringene om friluftslivet nådde skoleverket, hvor friluftsliv kom sterkere inn i den nye læreplanen i 1974. Friluftslivet ble gjort mer tilgjengelig for folk, med å tilrettelegge naturområder for friluftsliv. Likevel var dette radikale prosjektet, hvor friluftslivet skulle være med å endre samfunnet, på grensen til naivt (Tordsson, 2010, s. 178). Tanken om et økologisk friluftsliv var til stede, men det lyktes ikke. Derimot opplevde man en økende storindustri på utstyrssiden og aktivitetssiden til friluftsliv etter 1970-tallet (Haslestad, 2002). Utviklingen gikk i retning av mer avansert og dyrere utstyr. Dermed var veien til et økologisk friluftsliv blitt lang (Tordsson, 2010, s. 179).

Friluftslivet i Norge har historisk vært basert på kvalitet framfor konkurranse (Faarlund, 2003, s. 21). Mens det i utlandet først og fremst har blitt konkurrert i ulike friluftslivsaktiviteter, har konkurransepreget i Norge vært labert. Friluftslivet i Norge bærer istedenfor preg av å bli drevet med mål i aktivitetenes egenverdi. Egenverdien i friluftsliv gjør at aktivitetene i seg selv har mening. Det er denne meningen en søker etter når en ønsker «å rømme» fra hverdagen (Faarlund, 2003).

2.1.3 Friluftslivet i Norge i dag

Friluftslivet i skolen kan ses i sammenheng med hvordan friluftslivet utøves generelt i Norge. Denne delen av oppgaven vil forklare hvilken mening friluftsliv er tillagt i dag, med hensikt i å se om det er gjeldende for utøvelse av friluftsliv i skolen. Det vil også bli forklart hvordan vi utøver friluftsliv i Norge i dag. Ovenfor er det forklart at friluftslivet påvirkes av dens egen historie. Friluftslivet er i dag en viktig del av den norske kulturen, slik den har vært siden slutten av 1800-tallet. Friluftslivet i dag baserer seg i hovedsak på aktiviteter en driver med for eget selvbehag. Nordmenn oppsøker naturen for å få avstand fra hverdagen, da det gir ro, stillhet, ettertanke og meditasjon (Tordsson, 2010, s. 87). Friluftslivet har utviklet seg for folk flest til å bli en flukt fra samfunnet (Faarlund, 2003, s. 22). «Flukten» kalles et nyttig avhopp fra hverdagen og samfunnet, en slags rekreasjon (Faarlund, 2003). Rekreasjonen kan forstås som menneskets frihet i naturen (Tordsson, 2010). Frihet er en sentral del av dannelsesprosessen til mennesket.

Friluftslivet her til lands er populært, og noe de fleste nordmenn deltar i. Tidligere undersøkelser har vist at over 90 % av Norges befolkning har tatt del i to friluftslivsaktiviteter eller mer i året (Mytting & Bischoff, 2008). Friluftslivet har vært relativt stabilt, selv om det hele tiden er i endring (Odden, 2008). Stabiliteten ligger i at de samme aktivitetene fortsetter å prege friluftslivet, selv om det kommer inn nye aktiviteter. Den økende deltakelsen i friluftslivet har i hovedsak vært blant kvinner og eldre (Odden, 2008). Friluftslivet er en arena for alle mennesker, selv om noen grupper deltar hyppigere enn andre. Friluftslivet blir mer mangfoldig, og det er i hovedsak ressurssterk ungdom som driver med nye aktiviteter (Odden, 2008).

Friluftslivet i dag samler flere interesser, som ikke bare handler om rekreasjon og avstand fra hverdagen. For byfolket har helse-faktoren blitt en viktig årsak til å utøve friluftsliv for flere tiår siden (Faarlund, 2003). Friluftslivsaktiviteter tilbyr fysiske og motoriske utfordringer, i tillegg til psykiske opplevelser som skiller seg fra bylivet. Fysiske og kognitive utfordringer og opplevelser som finnes i friluftslivet, kan bidra i menneskets allsidige dannelsesprosess. Det innebærer at mennesket utvikler kognitive, kroppslige og praktisk-tekniske evner i naturen (Klafki, 2014). Faarlund (2003) hevder at man er avhengig av livet i naturen for å ha fullverdige livsformer. I en hverdag hvor jobb og andre aktiviteter fyller tiden, velger flere og flere å oppsøke naturen i fritiden for å få et fullverdig liv. Faarlund (2003) peker på at selvrealiseringen hos mennesket står sentralt når en velger å drive med friluftsliv. Mennesket oppsøker naturen for å skape og frembringe noe nytt i livet.

Friluftsliv som noe kulturelt påvirkes av samfunnet i vår tid, gjennom den sosiale situasjonen og den kulturelle sammenhengen vi er en del av (Tordsson, 2010). I dag utøver vi gjerne friluftsliv sammen med venner, familie, klassekamerater osv. De voksne tar med barna sine ut i naturen og formidler det de selv har lært i friluftsliv. Barna tar med seg opplevelser og det de voksne formidler til dem. Slik sosialiseres man inn i friluftsliv gjennom det man opplever sammen med andre ute i naturen (Tordsson, 2010). Friluftslivet skaper relasjonsmuligheter for oss mennesker, og en kan i så måte utvikle den sosiale danningen (Jordet, 2010). Sosialiteten er en del av danningen til mennesket, noe oppgaven kommer tilbake til.

I dag er eksempelvis skitur i fjellet populært om vinteren. Å gå på ski kan ses historisk som en aktivitet nordmenn har gjort i hundrevis av år, og dette formidles videre til hver generasjon. Faktisk var det samene som først drev med skiløping i fjellene (Tordsson, 2010). De har likevel ikke fått anerkjennelse for dette, og blant annet Fridtjof Nansen mente skigåing var noe typisk norsk (Tordsson, 2010). Skigåing har vært en viktig del av norsk

friluftslivstradisjon siden slutten av 1800-tallet (Faarlund, 2003). Skiturenes eksistens gjennom flere hundre år, viser hvordan tradisjonene bygges videre i nye generasjoner. Friluftslivet tillegges også påvirkninger av kulturen og tiden vi lever i, som i aktiviteten skigåing kan ses i endringer av utstyr og teknikker.

Friluftslivet har utviklet seg fra å være et enkelt liv ute i naturen, til å bli et marked for utstursfabrikker, reise- og guideselskaper, hoteller og andre aktører. Tankene om et økologisk prosjekt har ikke lyktes, og naturen slites enda mer for at vi mennesker skal få drive med friluftsliv. Friluftslivet har blitt en «økonomisk melkeku» (Faarlund, 2003). Det vil si at det har blitt en business, med eksempelvis arrangering av villmarksturer, guidede toppturer og etablering av alpinbakker (Faarlund, 2003). Det har gradvis kommet inn nytt og elegant utstyr, man reiser lengre for å oppleve det friluftslivet man ønsker, og man utnytter inngrep i naturen for å utøve aktiviteter man ønsker. Forbruket av utstyr til de fleste friluftslivsaktivitetene har økt sterkt siden 1970 (Hille, All & Klepp, 2007). Dette har gjort friluftslivet i Norge stadig mer kostbart (Tordsson, 2010). Måten friluftslivet har utviklet seg gjør at miljøutfordringene ligger tett på utøvelsen av aktivitetene. Utførelsen av friluftslivsaktiviteter kan få fram bevisstheten om det voksende miljøproblemet i verden.

Rafoss & Seippel (2016) har valgt å fordele friluftslivsaktivitetene i fire generelle aktivitetskategorier: Turaktiviteter, høstingsaktiviteter, utendørs trenings- og mosjonsaktiviteter og livsstilsaktiviteter. Fellesnevneren for alle disse kategoriene er at de kan drives med ute i naturen, uten form for anlegg eller arenaer (Rafoss & Seippel, 2016, s. 190). Et annet vesentlig fellestrekk er at de kan drives med på egenhånd uten en form for organisering, og at de drives uten et konkurranseaspekt. Kategoriene er overlappende, slik at noen aktiviteter kan passe inn under flere kategorier. Meningen bak kategoriseringen er å gjøre det enklere å vite hva som kan inkluderes som friluftslivsaktiviteter.

De friluftslivsaktivitetene som stammer fra det historiske friluftslivet her til lands, kan kalles tradisjonelle aktiviteter. Eksempler på aktiviteter som stammer fra historiske livsformer er jakt, fiske, fangst og sanking av bær, sopp og egg (Rafoss & Seippel, 2016). Et eksempel på tradisjonelle aktiviteter benyttet for naturopplevelser, er turer i skog og fjell (Rafoss & Seippel, 2016). Disse aktivitetene har fortsatt en sentral plass i friluftslivet, selv om det har kommet inn nye aktiviteter som kiting, snowboard, klatring, frikjøring og telemarkskjøring (Rafoss & Seippel, 2016). Mosjonsaktiviteter som sykling og løping er noen av de aktivitetene med en klar størst økning de siste årene, fram til 2013 (Rafoss & Seippel, 2016, Det er i dag større deler av befolkningen som deltar i friluftslivsaktiviteter enn tidligere

(Rafoss & Seippel, 2016, s. 188). Studier viser at de med høy utdanning er mer representert i friluftsliv enn de med lav utdanning (Rafoss & Seippel, 2016).

Ut ifra definisjonen av friluftsliv, må det ligge i grunn at friluftslivet i skolen må foregå i naturen (Faarlund, 2003; Klima- og miljødepartementet, 2016). Hvor skillet mellom natur og ikke natur går, må skolene selv tolke ut ifra definisjonene som foreligger. Det er likevel ikke tvil om at naturen må ses i sammenheng med jordas naturlige framvekst, som ikke er motorveier og tett bebyggelse. Faarlund (2003) mener elevene må møte naturens opprinnelse, for å gjøre møtet med naturen sterkere og mer ekte. Et slikt møte er ikke alltid lett å få til i skolen, da den uberørte naturen kan kreve lang reisevei og mye tid. Deler av den nærliggende naturen, eksempelvis Nordmarka utenfor Oslo, har grusveier, stier og turisthytter som gjør naturen lettere tilgjengelig, blant annet for sykkelturer. Et slikt eksempel viser at det kan være lettere å drive friluftsliv i omgivelser som er mer tilrettelagt, enn å oppsøke den «naturlige» naturen. Friluftslivets egenart har historisk vist seg å ha et dannelsespotensial for mennesket. Dette dannelsespotensialet kan ligge i grunn for utøvelsen av friluftsliv i skolen.

2.2 Friluftsliv i læreplanen i kroppsøving

Et av studiens forskningsspørsmål omhandler om friluftsliv foregår i tråd med læreplanen i kroppsøving. Det er derfor relevant å se hvilken posisjon friluftslivet har i læreplanen i kroppsøving. I første del av kapitlet vil historien til friluftsliv i læreplanen i kroppsøving bli gjort rede for. Hensikten med dette er å gi en forståelse av hvordan friluftsliv har utviklet seg i læreplanen i kroppsøving, og hvordan fokuset har endret seg med årene. Videre i kapitlet vil friluftsliv i dagens læreplan bli beskrevet. Formålet er å gi en innsikt i hva som står om friluftsliv i dagens læreplan i kroppsøving, og hva som er målet med undervisningen.

Avslutningsvis vil deler av den kommende læreplanen i kroppsøving bli forklart. Grunnen er at det høsten 2020 kommer en ny læreplan i kroppsøving. Studien har kartlagt noen elementer med den kommende læreplanen, blant annet bærekraftig utvikling. Teoridelen vil forklare hva som står sentralt for friluftsliv i den kommende læreplanen i kroppsøving, og hva som endres fra dagens læreplan i kroppsøving.

2.2.1 Historien til friluftsliv i læreplanen i kroppsøving

Historien til læreplanen i kroppsøving beskriver hvordan friluftsliv har endret seg i faget. Denne delen vil ta for seg hvordan friluftslivet har vokst fram til å bli slik vi kjenner det i dagens kroppsøving. Læreplanen i kroppsøving inneholder bestemmelser og veiledninger for lærerne (Leirhaug & Arnesen, 2016). Selv om det tok noen år før friluftsliv kom inn i læreplanen, kom den første læreplanen allerede på midten 1800-tallet (Haslestad, 2002). I de

første læreplanene for folkeskolen var ikke friluftsliv inkludert, og gymnastikkfaget som det het da, var preget av et gymnastisk innhold (Augestad, 2003). Faget ble stort sett drevet utendørs helt fram til etterkrigstiden (Augestad, 2003). Det var først en del år etter krigen at det ble normalt å ha gymsal på alle skolene her til lands (Augestad, 2003). Det bidro til at det ble drevet med aktiviteter som minner om friluftsliv lenge før begrepet friluftsliv kom inn i læreplanen. Et eksempel på dette er fra slutten av 1700-tallet, da presten Niels Hertzberg tok med sine elever ut på ski og skøyter som en del av gymnastikkundervisningen (Lundhaug & Østrem, 2016, s. 14).

Friluftsliv ble for første gang nedskrevet i den norske læreplanen da Normalplanen av 1939 (N39) ble offentliggjort (Haslestad, 2002). Selv om friluftsliv kom inn som ord i N39, var ikke friluftsliv noe som sto sentralt i gymnastikkundervisningen (Haslestad, 2000). Det ble drevet med friluftsliv i skolen fra 1939 og fram til 1974, men det er ingenting som tyder på at det var et krav om undervisning i friluftsliv i dette tidsrommet (Haslestad, 2000). I N39 under emnet gymnastikk, var det skrevet at minst to dager i året skulle benyttes til utendørsaktiviteter i sammenheng med klasseturer (Leirhaug & Østrem, 2016, s. 15). På 1950-tallet kom leirskolen inn som en mulighet for flere skoleklasser her til lands. Leirskolen var en viktig arena for friluftslivet i skolen (Leirhaug & Østrem, 2016). Mellom N39 og Mønsterplanen av 1974 (M74) kan det likevel se ut som at det var mer friluftsliv i skolen enn det læreplanen la opp til (Haslestad, 2000). Friluftslivsaktivitetene var da en del av skolen, uten å ha fotfeste i læreplanen i kroppsøving. Etter andre verdenskrig er ordet friluftsliv å finne minimum én gang i hver læreplan (Haslestad, 2002, s. 259).

I 1974 kom det en ny læreplan i skolen, M74. M74 ble utarbeidet for at elevene skulle klare å følge utviklingen til resten av samfunnet (Skarpenes, 2005). Det ble gjort en radikal endring fra tidligere læreplaner. M74 skulle fokusere mindre på kunnskapsmengde, faste kunnskaper og ferdigheter, og heller vektlegge omstillingsevne, sosiale evner, bredde-ferdigheter, problemorientering og personlig vekst (Skarpenes, 2005). Pedagogikken fikk med det en langt mer fremtredende rolle i M74 enn i tidligere læreplaner (Skarpenes, 2005). M74 introduserte for første gang like vilkår for jenter og gutter i kroppsøving. De like vilkårene gjaldt timefordeling, innhold i undervisningen og at begge kjønn skulle ha undervisning sammen med hverandre (Haslestad, 2002). Det bidro til å minske den sosiale ulikheten mellom kjønn, som Klafki (2014) har sett på som et tidstypisk nøkkelproblem i samfunnet. M74 introduserte friluftsliv som en konkret del av fag som kroppsøving (Haslestad, 2000). M74 var en rammeplan, og dermed ikke en plan lærerne var forpliktet til å følge helt og holdent. M74 var

den første læreplanen hvor friluftsliv for alvor fikk gjennomslag i kroppsøvingsfaget (Haslestad, 2000, s. 18).

I 1987 ble det publisert en ny læreplan, mønsterplan av 1987 (M87). M87 fortsatte oppmerksomheten på friluftsliv fra M74, men endret retningen til friluftslivet. Friluftsliv ble eksplisitt beskrevet både i den generelle delen av læreplanen og fagplandelen (Haslestad, 2002). Det var likevel i kroppsøvingdelen av læreplanen at friluftslivsbegrepet var eksplisitt uttrykt. M87 anbefalte opplevelse, utøvelse og ferdigheter som noe elevene skal lære i det tradisjonelle friluftslivet (Haslestad, 2002, s. 260).

I skolereformene på 1990-tallet ble læreplanen igjen endret. Fra å ha vært en plan hvor du kunne velge innholdet selv, ble læreplanene Reform 94 (R94) og Læreplanverket 97 (L97) mer forpliktende. I 1997 kom det en ny læreplan for grunnskolen (L97), som inkluderte deler av friluftslivsbegrepet på barnetrinnet, med fokus på lek i naturen, mens begrepet friluftsliv kom inn som et målområde på ungdomstrinnet (Haslestad, 2000). Et av formålene med friluftsliv var at det skulle utvikle «det miljøbevisste mennesket» (Haslestad, 2002, s. 261). R94 og L97 hadde et klart skille mellom grunnskole og videregående opplæringa, noe som kunne være negativt med tanke på progresjonen i opplæringa. L97 var den første læreplanen som i hovedsak brukte andre ord enn begrepet friluftsliv i føringene av typiske friluftslivsaktiviteter (Haslestad, 2002). Da kom blant annet Nansens uttrykk «naturliv» inn i læreplanen (Haslestad, 2002).

I 2006 kom det en ny læreplan for norsk skole. Læreplanreformen Kunnskapsløftet for 2006 (LK06) innførte for første gang en felles læreplan for grunnskolen og videregående skole, og skulle bygge en rød tråd gjennom hele skoleløpet (Leirhaug & Arnesen, 2016). Friluftsliv ble videreført og nevnt i den generelle læreplanen, på samme måte som det var gjort i L97 (Leirhaug & Arnesen, 2016). I formålene til kroppsøving i LK06 kom det tydelig fram at friluftsliv ville ha en sentral plass i kroppsøvingsfaget. En av de største endringene fra L97 til LK06 var innføringen av kompetansemål i skolen, og en mer målrettet skolegang. Dagens læreplan i kroppsøving tar et sterkt utgangspunkt i LK06.

2.2.2 Friluftsliv i dagens læreplan i kroppsøving

Friluftslivets plass i dagens læreplan i kroppsøving bærer preg av den historiske utviklingen i kroppsøving. Læreplanen er det dokumentet som gir bestemmelser for hva friluftsliv skal tilføre kroppsøvingundervisningen, og hvilke mål elevene skal oppnå innenfor temaet. Læreplanen i kroppsøving beskriver også hvorfor friluftsliv er en del av kroppsøvingsfaget.

Det er viktig å ha kunnskap om, når en skal kartlegge hva elevene får ut av friluftsliv i kroppsøving i dag.

Dagens læreplan i kroppsøving er en revidert utgave av LK06, og ble publisert i 2012 (LK12). LK12 inneholdt flere endringer for kroppsøving. Blant annet skulle innsats igjen være en del av vurderingen i kroppsøving, mens elevenes forutsetninger ikke skulle vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Den reviderte læreplanen nedskrev samtidig et tydeligere formål for kroppsøving. Formålet til faget legger premissene for hvordan man jobber med kompetansemålene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det kom det inn nye kompetansemål for friluftsliv, i tillegg til at de tidligere kompetansemålene ble skrevet om. Den reviderte læreplanen inkluderte allemannsretten og andre måter å orientere seg på i kompetansemålene for friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

I dag er kompetansemålene lærernes utgangspunkt for den faglige undervisningen, og et mål for hva elevene skal oppnå (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det er egne kompetansemål for 4. trinn, 7. trinn, 10. trinn, Vg1, Vg2 og Vg3. Kompetansemålene gjør læreplanen mer målorientert, med en generell oversikt over hva elevene skal lære. De legger samtidig færre føringer om hvordan kroppsøvingundervisningen skal foregå. I kompetansemålene i kroppsøving er friluftslivsaktiviteter inkludert allerede fra 1.-4. trinn, men da i en enklere form. Det er flere kompetansemål for friluftsliv på hvert trinn i grunnskolen og videregående skole. De generelle kompetansemålene gjør at friluftslivsundervisningen kan variere fra skole til skole, ut ifra hvilke ressurser, interesser og verdier skolene har (Leirhaug & Arnesen, 2016). De formelle kompetansemålene forklarer hva elevene skal lære, men skolene må selv velge hvilke pedagogiske tilnærminger de skal benytte, og hvordan elevene skal lære det som står i kompetansemålene (Leirhaug & Arnesen, 2016).

Friluftsliv er et av tre hovedområder i læreplanen i kroppsøving allerede fra 5. trinn. Som et eget hovedområde har friluftsliv fått en egen gruppe med kompetansemål på hvert trinn, fra og med 5. trinn. Denne oppgavens fokus mot friluftsliv på ungdomsskolen, gjør at kun kompetansemålene for slutten av 10. trinn blir eksemplifisert. Kompetansemålene for friluftsliv for utgangen av 10. trinn i nåværende læreplan i kroppsøving er:

- Orienter seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjøre rede for andre måter å orientere seg på
- Praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø og gjøre rede for allemannsretten
- Planlegge og gjennomføre turer til ulike årstider, også med overnatting ute

(Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 6).

For at elevene skal kunne oppnå disse kompetansemålene for 10. trinn, er de avhengige av å være ute i naturen, og utøve friluftslivsaktiviteter. Enkelte av kompetansemålene, som å overnatte ute, krever tid utover det faget normalt har til rådighet. Dermed er det viktig at skolen planlegger og legger til rette for at elevene kan oppnå disse kompetansemålene. Friluftslivets kompleksitet gjør at enkelte aktiviteter krever mer ressurser, blant annet i tid og utstyr. Kompetansemålene i friluftsliv i kroppsøving baserer seg på å gjøre elevene selvstendige, med en forventet progresjon fra trinn til trinn (Leirhaug & Arnesen, 2016).

I den nåværende læreplanen fokuseres det på de grunnleggende ferdighetene. De grunnleggende ferdighetene er å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 4). De grunnleggende ferdighetene inngår i de generelle kompetansemålene til kroppsøving. Et eksempel på dette er å orientere seg i utmark ved hjelp av GPS. I LK12 kom kompetansemålet som omhandler å gjøre rede for andre måter å orientere seg på, som åpner opp for bruk av GPS i undervisningen. På denne måten vil elevene kunne benytte de digitale ferdighetene for å orientere seg på. GPS er blitt et viktig hjelpemiddel i dagens samfunn, og er blir benyttet i forbindelse med friluftslivsaktiviteter i utmark.

Læreplanen i kroppsøving legger opp til at friluftsliv er en egnet arena for den felles danningen til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). I kapitlet om friluftslivets historie, ble det påpekt hvordan friluftslivets særegenhet har blitt ansett som en del av danningen til det norske folk. For at friluftslivsundervisningen skal oppnå sin særegenhet i kroppsøving, er det viktig at den ikke blir overstyrt av en idrettspraksis (Backman, 2011). Derfor må friluftsliv ta vare på sine særtrekk, hvis ikke er det en fare for at man kun når de barna som allerede er aktive i idrettene på fritiden. Dersom friluftslivet beholder sine særtrekk, og får et økt omfang i kroppsøving, er det stor sannsynlighet for at det kan bidra til kompetanse innen rettferdighet og demokrati (Backman, 2011). Hvis elevene kan utvikle disse kompetansene i friluftsliv, viser det at friluftsliv kan bidra til elevenes danning.

Haslestad (2002) hevder at det kan være et problem at friluftslivet hele tiden tillegges et mål. Han hevder at pedagogikken i friluftsliv er i ferd med å ta bort egenverdien til friluftsliv. Faren med dette er at det kan endre egenarten til friluftslivet (Haslestad, 2002). Egenverdien i friluftsliv går ut på å gi barna muligheten til å oppleve og sanse naturen på egenhånd, uten at de voksne skal lede de mot et mål. I følge Haslestad (2002) er det ikke nødvendig og alltid ha

et konkret mål med friluftslivsundervisningen. Disse tankene virker ikke å ha fått innflytelse i dagens friluftslivsundervisning, hvor man forholder seg til målrettede kompetansemål. Det kan være problematisk å argumentere for en friluftslivsundervisning som ikke retter seg mot kompetansemålene i kroppsøving, da det vil være vanskelig å si hva elevene får ut av friluftslivsundervisningen om den ikke har et konkret mål.

2.2.3 Friluftsliv i den kommende læreplanen i kroppsøving

Fra og med august 2020 blir det iverksatt en ny læreplan i kroppsøving. Den nye og kommende læreplanen tilfører endringer i kroppsøving. Et av studiens formål er å kartlegge om elementer av den kommende læreplanen allerede finnes i friluftslivsundervisningen. Denne delen av teorikapitlet vil således beskrive hvilke nye elementer som er planlagt endret i kroppsøving, med fokus på friluftsliv.

Den kommende læreplanen ble publisert i november 2019, og har gjort noen tydelige endringer siden den reviderte læreplanen for kroppsøving kom i 2012. En likhet mellom læreplanene er likevel at friluftsliv er nevnt i formålet til kroppsøving i den kommende læreplanen, som en aktivitet som skal bidra til dannelse og identitetsskaping hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). En endring av læreplanen er at kroppsøving vil bestå av tre kjerneelementer; bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, og uteaktiviteter og naturferdsel (utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2&3). Selv om ikke friluftsliv er konkret nedskrevet i kjerneelementene, er kjerneelementet om uteaktiviteter og naturferdsel spesielt viktig med tanke på posisjonen til friluftsliv i kroppsøving. Noe annet som er nytt i den kommende læreplanen i kroppsøving er at faget vil rette seg mot et tverrfaglig innhold (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Det tverrfaglige innholdet skal bidra til at man jobber med temaer over flere fag (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I den kommende læreplanen er ikke begrepet friluftsliv benyttet i kjerneelementene. Kjerneelementet har istedenfor fått navnet uteaktiviteter og naturferdsel, som kan forstås å være en del av friluftsliv. I beskrivelsen av kjerneelementet står det at elevene gjennom varierende uteaktiviteter i ulike årstider skal utforske naturen i nærområdet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Videre i kjerneelementet er det lagt vekt på trygg ferdsel, naturopplevelser og å oppleve forskjellige kulturer i friluftsliv, deriblant aktiviteter fra den samiske kulturen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Beskrivelsen viser at friluftsliv står sentralt i kjerneelementet om uteaktiviteter og naturferdsel. Grunnen til at de velger å gi

kjerneelementet et annet navn, kan være friluftslivsbegrepets kompleksitet. Da kan det nye kjerneelementet framstå mer håndfast.

I det første kjerneelementet i læreplanen i kroppsøving om bevegelse og kroppslig læring, er friluftsliv inkludert i beskrivelsen på denne måten: «Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Elevenes kroppslige læring skal blant annet skje gjennom friluftsliv. To av tre kjerneelementer i kroppsøving inkluderer friluftsliv, og manifesterer at friluftsliv skal fortsette å ha en viktig rolle i faget, på lik linje med dagens læreplan.

Ovenfor ble det nevnt at den kommende læreplanen i kroppsøving vil konsentrere seg om tre tverrfaglige temaer. De nye tverrfaglige temaene i kroppsøving er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Folkehelse og livsmestring går ut på å fremme psykisk og fysisk helse hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). I utdypelsen av temaet er ikke friluftsliv eksemplifisert, men det kan dras inn under andre beskrivelser av temaet. Friluftsliv kan eksempelvis være bevegelsesaktiviteter med ulike bevegelsesmønstre, som skiller seg fra andre aktiviteter. Det gjør at friluftsliv kan brukes i til å utvikle elevenes kompetanser innen folkehelse og livsmestring. Friluftslivet kan i så måte fremme kroppslig dannelse hos elevene, med utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter (Ommundsen, 2013). Temaets innhold kan være å utvikle elevenes livsmestring, som henger sammen med dannelsesutvikling, fordi livsmestring kan ses i sammenheng med selvrealisering (Esser-Noethlichs, 2019, s. 57). Elevenes selvrealisering kan blant annet utvikles i friluftsliv, fordi naturen gir noe annet enn dagliglivet (Faarlund, 2003, s. 24).

Temaet demokrati og medborgerskap handler om at elevene skal vise evne til samspill i aktiviteter, at elevene skal få kunnskap og forståelse av demokratiske verdier, at de skal ha et medansvar, og at de skal lære seg å tenke kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Disse evnene henger tett sammen med Wolfgang Klafkis dannelsesteori, om viktige evner i et allmenndannende perspektiv (Klafki, 2014, s. 78). I friluftsliv kan elevene få muligheten til å ta ansvar for seg selv og medelevene i situasjoner som er forskjellige fra de problemstillingene de møter i hverdagen. Friluftslivsundervisningen kan fremme demokratiske verdier hos elevene, dersom undervisningen er lagt opp til det.

Friluftslivsundervisningen kan i arbeid med demokrati og medborgerskap ha potensial til å bidra i dannelsesprosessen til elevene, eksempelvis ved å gå på tur i grupper, hvor lærer legger opp til at elevene kan samarbeide og hjelpe hverandre. Da kan elevene utvikle evnene

til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, som er grunnleggende evner i et demokrati (Klafki, 2014).

Det siste tverrfaglige temaet er bærekraftig utvikling. I den kommende læreplanen heter det at bærekraftig utvikling er å ferdes trygt og bærekraftig i naturen, og at valg som elevene tar kan ha innflytelse på jorda, både lokalt og globalt (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Ved at temaet eksplisitt inkluderer ferdsel i naturen, vil det være ønskelig å jobbe med dette temaet i friluftslivsundervisningen. Hvis kroppsøvingsfaget vektlegger dette tverrfaglige temaet i større grad, vil det kunne forsterke friluftslivets plass i faget. Bærekraftig utvikling kan ses i sammenheng med flere av Klafkis tidstypiske nøkkelspørsmål (Esser-Noethlichs, 2019). Her kan friluftslivsundervisningen inkludere miljøspørsmålet gjennom praksis, hvor man blant annet kan oppsøke plasser i naturen som påvirker miljøet. Eksempelvis kan man gå på tur til en vindmøllepark, for å se på konsekvensene de har for naturen, selv om de produserer fornybar energi. Da kan man fremme kritisk tenkning hos elevene ved å spørre om argumenter for og imot slike vindmølleparker. Kritisk tenkning er en viktig del av det å bli et dannet menneske (Klafki, 2014).

Kompetansemålene i den kommende læreplanen er utviklet på nytt, og skiller seg noe fra de som er gjeldende i dagens læreplan. Denne oppgaven konsentrerer seg om friluftsliv i kroppsøving på 10. trinn, og derfor vil det være mer relevant å se på kompetansemålene for 10. trinn. Totalt er det innlemmet 13 kompetansemål i kroppsøving for 10. trinn. Fem av disse kompetansemålene omhandler konkret friluftsliv eller aktiviteter ute i naturen. I tillegg er det tre andre kompetansemål elevene kan oppnå med bakgrunn i friluftslivsaktiviteter. De nye kompetansemålene som omhandler friluftsliv legger vekt på velvære og helse, å orientere seg ved hjelp av kart eller digitale hjelpemidler, livberging ute i naturen, å gjennomføre overnattingsturer til ulike årstider, og gjennomføring av trygg og sporløs ferdsel i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8). De nye kompetansemålene for friluftsliv inneholder orientering med hjelp av digitale hjelpemidler, noe som kan øke bruken av GPS i undervisningen. I tillegg kan oppmerksomheten på helse og velvære øke, da det er et eget kompetansemål om dette rettet mot friluftsliv. Den tredje tydelige endringen i kompetansemålene for friluftsliv, er gjennomføring av trygg og sporløs ferdsel. Dette kompetansemålet kan ses i sammenheng med det tverrfaglige område bærekraftig utvikling, hvor sporløs ferdsel er en måte å ivareta naturen.

En oversikt over den kommende læreplanen viser at kompetansemålene for 10. trinn virker å ha minst like stor oppmerksomhet på friluftsliv, som den nåværende læreplanen i kroppsøving

har. De nye kompetansemålene legger til rette for en endring i friluftslivsundervisningen, med bakgrunn i nye temaer. At endringen skjer umiddelbart og i alle norske skoler, er likevel ikke sannsynlig. Sivesind (2013) viser til at det var vanskelig for skolene å innføre konkrete endringer etter at LK06 kom, og at det tok tid før skolene fikk omstrukturert undervisningen mot den nye læreplanen. Det er en sjanse for at dette blir tilfellet når den nye læreplanen publiseres, og at det tar tid før friluftslivsundervisningen tilpasses den nye læreplanen. Det er likevel ment at kroppsøving i framtiden skal inkludere samfunnsaktuelle temaer som helse, demokrati, klima og miljø. Alle temaene kan ses i sammenheng med elevenes danning.

2.3 Dannelsesteori

En av oppgavens teorikjerner er dannelsesteori. Grunnen til at danning er valgt som teorikjerne i oppgaven, er at danning er en kjerneverdi i læreplanen i dag og i framtiden (Esser-Noethlichs, 2019). I den kommende læreplanen i kroppsøving blir friluftsliv sett på som en del av den felles danningen til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Det er interessant å se på danning i sammenheng med friluftslivsundervisningen i kroppsøving, fordi danning som nevnt er en kjerneverdi i læreplanen. I dette kapitlet vil jeg først forklare hva som inngår i begrepet danning, for deretter å forklare dannelsesaspektet primært gjennom Wolfgang Klafkis dannelsesteori. Wolfgang Klafki var en tysk filosof, didaktiker og pedagog. Han etablerte en dannelsesteori som skulle gi dannelsesbegrepet mening til hele folket. Teksten vil også beskrive hva begrepet allmenndanning går ut på, og hva Klafki inkluderer i allmenndannelsesbegrepet. Mot slutten av kapitlet vil jeg vise til hvordan en kan fremme danning i friluftslivsundervisningen.

2.3.1 Dannelsesbegrepet

En forståelse av dannelsesbegrepet er viktig for å skjønne hvordan danning kan være en del av friluftslivsundervisningen. For å kunne fortolke resultatene i oppgaven, vil det være relevant å forstå sentrale verdier og egenskaper innen danning. I oppgaven blir danning målt i forbindelse med friluftsliv i skolen. Skolen er en sentral del av danningen til mennesket. Danning kan bli sett på som et perspektiv som skal gi retning for læring og utvikling i skolen (Esser-Noethlichs, 2019). I skolesammenheng vil en derfor være avhengig av å ha undervisning som fremmer dannelseslæring. Danning er ikke noe som skjer av seg selv, men gjennom en undervisning som fremmer danning (Engebretsen, 2016). Vi mennesker omgås hele tiden andre mennesker i samfunnet, også i undervisningen. Dermed må danning bli sett på noe som skjer i en sosial setting (Hellesnes, 1992). Vi mennesker blir påvirket av andre

individer, hvilket har innflytelse på dannelsesprosessen (Hellesnes, 1992). Det sosiale aspektet mellom elever og lærere er en sentral del av friluftslivsundervisningen og formingen av elevene i skolen.

Danning eller dannelse er et historisk begrep, som har røtter helt tilbake til antikken (Jordet, 2007). I antikken ble begrepet «paideia» benyttet som et dannelsesbegrep i den greske kulturen (Jordet, 2007, s. 43). Den greske formen for dannelse kom lenge før dannelse i den forstand vi kjenner til i dag. Den stammer fra Tyskland, og kom med tanker som ble opplyst på slutten av 1700-tallet. Med blant annet bakgrunn i Immanuel Kant sine tanker om det umyndige mennesket, ble den nye dannelsesstenkningen til (Klafki, 2014). I Norge stammer dannelsesbegrepet fra det tyske ordet «Bildung», som betyr danning (Esser-Noethlichs, 2016, s. 118). I tysk dannelseslitteratur skilles det mellom «Bildung» (dannelse) og Erziehung (oppdragelse) (Esser-Noethlichs, 2016). Dannelsesprosessen må bli sett på som en mer åpen prosess enn oppdragelsen. Målet i dannelsesprosessen er blant annet å bli et fritt, selvstendig og kritisk tenkende individ i et demokratisk samfunn (Esser-Noethlichs, 2016, s. 118). I forståelsen av oppdragelse handler det i større grad om å sosialiseres inn i samfunnet (Jordet, 2007). Oppdragelse er en avhengig egenskap for å bli et dannet menneske, men dannelsesbegrepets kompleksitet legger i tillegg vekt på menneskets evne til å bli et tenkende og handlende vesen. Danning i et didaktisk perspektiv omhandler menneskets utvikling omgitt i naturlige og kulturelle omgivelser (Klafki, 2014, s. 14). Utviklingen av danning må derfor ses i sammenheng med menneskers progresjon, framfor stagnasjon (Klafki, 2014). Det vil være uakseptabelt å stoppe utviklingen. Å utvikle seg i naturlige omgivelser kan i betydning være å utfolde seg i naturen, og kan eksempelvis være friluftslivsaktiviteter.

Dannelse kan forstås som noe mer enn det en er klar over selv. Dannelse er med og former menneskets ubevisste plan (Sæle, 2017, s. 15). Ens egen dannelse er mer enn det vi erindrer å ha lært, det er også våre ubevisste handlinger og tenkemåter. Dannelse handler om det helhetlige mennesket, med utvikling av kognitive, praktiske og estetiske kompetanser (Klafki, 2014). Slike kompetanser kan utvikles uten at en er klar over det. Utviklingen av dannelse gjør det til en livslang prosess, som former mennesket gjennom hele livet (Hellesnes, 1992). Dannelsesprosessen har ingen tydelig start, og den har heller ingen endelse (Hellesnes, 1992).

2.3.2 Klafkis sentrale dannelsesegenskaper

For å gi en forståelse av hva dannelse handler om, vil det være naturlig å gjøre rede for sentrale deler av Wolfgang Klafkis kritisk konstruktive dannelsesteori. Klafki har beskrevet at dannelse må oppfattes i sammenheng med tre grunnleggende evner, nemlig selvbestemmelse,

medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2014, s. 69). Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er avhengige av hverandre, og må opptre samtidig, dersom de skal være en del av danningen (Esser-Noethlichs, 2019). For at vi mennesker skal kunne leve i et demokratisk samfunn, mener Klafki at mennesket må erverve seg disse evnene, fordi selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er grunnpilarer for et demokrati (Klafki, 2014). Klafkis dannelsesbegrep kan være retningsgivende for et demokratisk samfunn.

Den første grunnleggende evnen Klafki inkluderer, er selvbestemmelse. Selvbestemmelse kan forstås som å ha frihet til å ta egne valg (Esser-Noethlichs, 2019, s. 62). Vi mennesker skal ikke bli overstyrt av andre. Denne evnen kan ses i sammenheng med Kants tanker om at mennesket må bruke sin egen forstand til å ta avgjørelser (Klafki, 2014). Klafki mener at selvbestemmelse er viktig for å kunne styre over sitt eget liv (Esser-Noethlichs, 2016). Evne til selvbestemmelse går ut på å bestemme over sine egne levevilkår og sine egne meninger (Klafki, 2014, s. 69). Med egne meninger trekker Klafki fram de medmenneskelige, etiske, og religiøse meningene en selv står for (Klafki, 2014, s. 69). Klafki er opptatt av at hvert individ skal stå fritt til å handle for seg selv og ta egne avgjørelser, noe som kalles autonomi. Det er likevel viktig at mennesket bruker autonomi til samfunnets beste (Esser-Noethlichs, 2016). Dersom en tar autonome valg som har en negativ konsekvens for andre mennesker, vil det ikke være i ånd med dannelsesidealet (Esser-Noethlichs, 2016). Å ta avgjørelser som er det beste for ikke bare deg selv, men andre medmennesker, beviser at selvbestemmelse kan opptre parallelt med medbestemmelse og solidaritet. Selvbestemmelse kan forklares som grunnsteinen til de tre grunnleggende dannelsesevnene. Evne til selvbestemmelse kan i friluftslivsundervisningen i kroppsøving kan være at elevene får frihet til å ta egne valg når de er ute i naturen sammen med klassen. Valgene må da være elevens egne, uten påvirkning fra medelever eller lærer.

Den andre grunnleggende evnen Klafki inkluderer i sin dannelsesteori, er medbestemmelse. Medbestemmelse går ut på at vi mennesker skal være et handlende menneske i et demokratisk samfunn (Esser-Noethlichs, 2016, s. 118). Evne til medbestemmelse betyr at alle mennesker har krav på, mulighet til og ansvar for å påvirke utformingen av samfunnsmessige, politiske og kulturelle forhold (Klafki, 2014, s. 69). Medbestemmelse må forstås som en faktor for at det demokratiske samfunnet skal fungere. Klafki mener at alle mennesker i verden har krav på å kunne påvirke beslutninger som tas i samfunnet og i politikken (Esser-Noethlichs, 2016). Eksempelvis kan evne til medbestemmelse i samfunnet være å stemme på det partiet en ønsker å stemme på under et stortingsvalg. Klafkis hensikt med medbestemmelse er å danne

aktive medborgere, som bruker sin stemme i samfunnet (Esser-Noethlichs, 2016). For at mennesket skal bruke evnen om medbestemmelse, må en samtidig vise evne til selvbestemmelse og solidaritet. Ved å bruke sin egen frihet tar man et eget standpunkt, som man presenterer i situasjoner hvor man ønsker det beste for fellesskapet. Det blir sett på som en egoistisk tanke om en bruker selvbestemmelse og medbestemmelse uten å inkludere solidaritetstanken (Klafki, 2014). Evnene til selvbestemmelse og medbestemmelse må ikke kun brukes til egen anerkjennelse, men også til innsats for andre mennesker (Klafki, 2014, s. 69). For at individene skal bli aktive medborgere i samfunnet, er det viktig at de får muligheten til å utvikle evne til medbestemmelse fra tidlig alder. Evne til medbestemmelse kan i friluftsliv eksempelvis være at elevene får være med å planlegge en overnattingstur sammen med klassen. Medbestemmelse krever at lærere og medelever lytter til elevenes meninger eller kommentarer, slik at elevene føler at de blir hørt.

Den siste av de tre grunnleggende evnene i Klafkis dannelsesteori, er solidaritet. Solidaritet omhandler å ta vare på hverandre og inkludere alle menneskene i samfunnet (Klafki, 2014). Tanken bak solidaritetsevnen er at mennesket skal inkludere de menneskene i samfunnet som ikke har de samme mulighetene til selvbestemmelse og medbestemmelse som en selv har (Klafki, 2014, s. 69). Det kan være faktorer som samfunnsmessige forhold, undertrykkelse, politiske begrensninger eller underprivilegering, som hindrer andre mennesker i å ha disse mulighetene (Klafki, 2014, s. 69). Solidaritet handler om at fellesskapet står i sentrum. Å vise empati for andre mennesker, er en viktig del av hva solidaritet dreier seg om. Da handler det om å sette seg inn i andres situasjoner, og bidra til å gi andre mennesker muligheten til selvbestemmelse og medbestemmelse (Klafki, 2014). I et samfunn med store forskjeller er det i et dannelsesperspektiv vesentlig å ta vare på alle individene, uansett hvilken bakgrunn eller utfordringer en har. Evne til solidaritet kan i friluftslivsundervisningen være at en elev hjelper til med å bære sekken til en sliten medelev når man er på tur. Et annet eksempel kan være å passe på at alle elevene får muligheten til å delta i uteaktiviteten som foregår, og at ikke noen holdes utenfor.

2.3.3 Kategorial dannelse

De tre grunnleggende evnene er ikke noe elevene lærer eller innehar uten at de har fått jobbet med å utvikle disse evnene. Derfor har Klafki forenet disse begrepene i sin utvikling av dannelsesdidaktikken. Det metodiske i dannelsesteorien blir kalt material dannelse. Material dannelse kan forstås å være veien til dannelse (Esser-Noethlichs, 2019). Material dannelse er den dannelsen som skjer utenifra (Sæle, 2017, s. 180). I motsetning til material dannelse har

Klafki utviklet formal dannelsen. Formal dannelse tar utgangspunkt i elevenes subjektive behov for å utvikle sine karakteristiske emosjonelle, kroppslige og kognitive krefter (Esser-Noethlichs, 2019, s. 54). Formal dannelse er det som skjer inne i mennesket som lærer (Sæle, 2017). For å forene disse begrepene, utbedret Klafki et begrep han kalte kategorial dannelse. Kategorial dannelse handler om et formidlingsinnhold som skal være åpen mellom subjekt og objekt, altså en tilegnelsesprosess (Klafki, 2014, s. 120). Målet med kategorial dannelse er at verden skal åpne seg for elevene, samtidig som elevene åpner seg for verden (Esser-Noethlichs, 2019; Klafki, 2014). Klafki er opptatt av at mennesket skal få en helhetlig og allsidig dannelse (Jank & Meyer, 2006).

For å utvikle den allsidige dannelsen til elevene i skolen, viser Jan & Meyer (2006, s. 195) sin modell at en måte å gjøre dette på er å jobbe med Klafkis tidstypiske nøkkelproblemer. Den kategoriale dannelsen kan gjøre seg gjeldende for elevene i skolen gjennom arbeid med de tidstypiske nøkkelproblemene (Jank & Meyer, 2006). Nåtidens nøkkelproblemer er ifølge Klafki fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, samfunnsskapt ulikhet, befolkningsvekst, fattigdom, moderne teknologi, og menneskelige relasjoner (Jank & Meyer, 2006, s. 195). Klafki hevder at det kan gi alvorlige følger om elevene i skolen ikke får opplæring i disse nøkkelspørsmålene (Jordet, 2010). At de kalles «tidstypiske» nøkkelproblemer betyr at de har blitt endret historisk, at de er nåtidens problemstillinger og at de kan endres i framtiden (Klafki, 2014). I skolen vil det være nødvendig å jobbe med disse nøkkelproblemene på forskjellige måter, slik at elevene får brukt sine allsidige ferdigheter. Elevene skal gjennom arbeid med nøkkelproblemene i et dannelsesideal utvikle ferdigheter og kompetanser til å tenke kritisk, argumentere, vise empati, være åpen for nye erfaringer og lære seg nye fremgangsmåter og metoder (Jank & Meyer, 2006, s. 195).

En måte å jobbe med de tidstypiske nøkkelproblemene er ifølge Klafki problemorientert undervisning, som er en undervisningsform hvor man tar for seg et bestemt problem, eksempelvis miljøspørsmålet (Esser-Noethlichs, 2019). Ved å jobbe med nøkkelproblemene til Klafki vil elevene øke kunnskapene om nøkkelproblemene, samtidig som man lærer seg å samarbeide med andre mennesker. Kombinasjonen av dette kan gjøre at elevene utvikler sine evner til kritiske tenkning, empati, argumentasjonsferdigheter, metoder for læring og åpenhet for nye erfaringer (Jank & Meyer, 2006). Et begrep som henger tett sammen med miljøspørsmålet er bærekraftig utvikling. I den kommende læreplanen er bærekraftig utvikling forklart som naturopplevelser hvor elevene skal lære og forstå hvilke konsekvenser

bærekraftige valg har for jorda (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). I så måte er friluftsliv en arena hvor elevene kan jobbe med miljøspørsmålet.

2.3.4 Allmenndannelse

Tidligere i oppgaven ble det skildret at dannelse har en sentral rolle i læreplanen i kroppsøving. I formålet til kroppsøving står det blant annet at: «Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede» (utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Det betyr at kroppsøving skal inkludere aktiviteter som kan virke allmenndannende for elevene. I Klafkis definisjon av allmenndannelse vektlegges tre grunnleggende evner som utgangspunkt for allmenndannelse, nemlig selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Klafki (2014) hevder at allmenndannelse hos et menneske vil føre til at mennesket vil være bevisst over hvilke problemstillinger man vil stå ovenfor i framtiden. Det inngår i allmenndannelsen å ha forståelse for historiske problemstillinger, samt relevante problemstillinger for overskuelig framtid. Klafki har utarbeidet en trippel betydning av allmenndannelse.

Klafkis første perspektiv av allmenndannelse definerer allmenndannelse som *dannelse for alle* (Klafki, 2014, s. 70). Her blir allmenndannelse sett på som verdsatte egenskaper hos mennesket, som alle i samfunnet skal ha mulighet til å erverve seg. Han er opptatt av at dannelse skal anerkjennes som en demokratisk borgerrett, og at det derfor må være like muligheter for alle å utvikle de menneskelige evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2014, s. 70).

Klafkis andre perspektiv på allmenndannelse går ut på at allmenndannelse skal være *dannelse innen allmennhetens formidlende element* (Klafki, 2014, s. 70). Derfor mener Klafki at medbestemmelse og solidaritetsprinsippet må inneholde en felles kjerne (Klafki, 2014, s. 70). Perspektivet omhandler at skolen må formidle en felles gjensidig kjerne av innhold, som er basert på det kunnskapsinnholdet vi har frambrakt som viktig, i møte med utfordringer i vår samtid og i en overskuelig framtid (Klafki, 2014, s. 70). Kunnskapsinnholdet kan endres med tiden, og tar utgangspunkt i historien, nåtiden og framtiden (Klafki, 2014). I framtiden vil et slikt undervisningsinnhold kunne være de tverrfaglige temaene i den kommende læreplanen i kroppsøving. Noen av de tverrfaglige temaene baserer seg på Klafkis tidstypiske nøkkelproblemer, eksempelvis bærekraftig utvikling som stammer fra miljøspørsmålet.

Det tredje perspektivet i Klafkis allmenndannelse er allsidig dannelse, som vil si at man tar vare på ulikheten blant elevene (Klafki, 2014). Klafki beskriver perspektivet slikt:

«Allmenndannelse må oppfattes som dannelse innenfor alle grunndimensjoner av menneskelige interesser og evner» (Klafki, 2014, s. 71). En allsidig dannelse skal bidra til å hindre en ensidig kognitiv skole, og ta vare på de fysiske og praktiske mulighetene i skolen (Klafki, 2014). Den allsidige dannelsen åpner opp for at dannelse er mer enn det kognitive. Elevene i skolen skal selv få finne sin retning for egne interesser, etiske oppfatninger og verdier (Jordet, 2010, s. 143). Allsidig dannelse vil si at elevene skal kunne fortsette å utvikle sine egne ferdigheter, og samtidig erverve seg nye ferdigheter. Allsidig dannelse kan forstås som kognitive og muntlige ferdigheter, men også estetiske, praktiske, tekniske og sosiale ferdigheter (Klafki, 2014, s. 90). Den allsidige dannelsen krever et bredt spekter av aktiviteter, og et aktivt møte med naturen er en måte å utvikle den allsidige dannelsen på (Klafki, 2014, s. 90).

Ommundsen (2013) mente at allmenndannelse i kroppsøving må forstås som noe mer enn bare det kognitive. Ommundsen (2013) viser til at den kroppslige dannelsen er en viktig del av dannelsesprosessen i kroppsøving. Den kroppslige dannelsen henger sammen med Klafkis tanker om en allsidig dannelse. Utvikling av den kroppslige dannelsen i kroppsøving vil være elevenes mulighet til å utvikle koordinative og fysiske bevegelser (Ommundsen, 2013). Kroppsøvingens fagets evne til å utvikle fysisk-motoriske ferdigheter hos elevene gjør at faget har et annet potensial enn de teoretiske fagene (Ommundsen, 2013). Ved å bruke kroppen på forskjellige måter, på ulike arenaer, lærer elevene å utvikle den kroppslige dannelsen parallelt med den kognitive dannelsen. Å være bevisst over egen kropp, samtidig som man utvikler selvrefleksjon, er viktige aspekter i allmenndanningen til elevene (Ommundsen, 2013).

2.3.5 Allmenndannelse i friluftslivsundervisningen

Kroppsøving er ikke nødvendigvis et allmenndannende fag, med mindre man legger opp en undervisning som bidrar til allmenndannelse hos eleven. Det krever at man legger opp undervisningen med et dannelsesteoretisk perspektiv på innholdet (Engebretsen, 2016). En måte å gjøre dette på er å arbeide med de tidstypiske nøkkelspørsmålene i skolen (Klafki, 2014). Klafki hevder at kunnskap om nøkkelproblemene er noe alle i dagens samfunn bør inneha (Klafki, 2014). En arena hvor man kan legge opp til et allmenndannende innhold, med utgangspunkt i de tidstypiske nøkkelproblemene, er friluftsliv. Problemstillingene som angår nøkkelproblemene må framstå tydelig for elevene, slik at elevene kan oppnå en bevissthet rundt nøkkelproblemene (Klafki, 2014, s. 81). Elevene kan få anledning til å reflektere kritisk over temaer som er nært tilknyttet naturen, eksempelvis miljøspørsmålet. I et dannelsesperspektiv er det vesentlig at elevene lærer å handle ut ifra problemstillingene en

arbeider med (Klafki, 2014). Å argumentere for sitt standpunkt overfor seg selv og andre viser elevenes evne til å handle (Klafki, 2014).

En problemstilling i friluftslivsundervisningen kan være å ta med skoleklassen ut i et naturområde, hvor det potensielt kan bygges vindmøller i framtiden. Da kan elevene få en problemstilling som tar for seg fordeler eller ulemper med vindmøller, og ut ifra dette tenke kritisk og argumentere for om de er for eller imot vindmølleparker ute i naturen. For å få elevene til å reflektere kritisk i en slik situasjon i friluftslivsundervisningen, er det viktig at man tar opp verdigrunnet elevene skal reflektere over (Engebretsen, 2016).

Miljøspørsmålet vil i så måte dreie seg om naturen, og dens bevarelse, ødeleggelse og ressurser, og dens viktighet for menneskets eksistens (Klafki, 2014). Elevenes evne til å vise empati overfor andre mennesker eller dyr som blir berørt av vindmøllene, samt å se vindmølleparkene i miljøspørsmålets store sammenheng, er faktorer en kan inkludere i undervisningen. Vindmølleparker er politiske handlinger, som elevene kan reflektere over om de synes er etisk riktig eller ikke å etablere.

Friluftsliv er en uforutsigbar arena, med variert terreng og et allsidig handlingsmønster. I friluftsliv kan elevene erfare et vidt spekter av bevegelsesmønstre gjennom møter med en allsidig natur. Det gir elevene muligheten til å utvikle den kroppslige dannelsen, gjennom motorisk utvikling (Ommundsen, 2013). På vinteren kan utforming av snøhuler eller leirplasser gi elevene muligheten til å bruke sine estetiske og håndverksmessige ferdigheter.

Ute i naturen må elevene forholde seg til medelever og lærere på en annen måte enn de gjør i klasserommet, slik at de sosiale ferdighetene kan utvikles. Ute i naturen kan elevene samarbeide og hjelpe hverandre på nye måter. Da kan de medmenneskelige kompetansene bli utfordret. Elevene kan oppleve å ta valg som de ikke har tatt før, både med tanke på seg selv og fellesskapet. Det gjør at elevene kan komme i situasjoner hvor de bruker evnene til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet på en annen måte enn det de gjør i hverdagen. I slike situasjoner hvor elevene får mulighet til å ta autonome valg, basert på seg selv eller fellesskapet, kan trekkes inn mot det nye tverrfaglige temaet, demokrati og medborgerskap (Esser-Noethlichs, 2019).

Kombinasjonen av å ha potensialet til å være en arena hvor både de kognitive og de praktiske ferdighetene får utviklet seg, gjør at friluftsliv kan være en egnet arena for å utvikle elevenes allmenndannelse. De ferdighetene, kunnskapene og holdningene elevene tilegner seg i friluftsliv, er overførbare til større sammenhenger i samfunnet (Engebretsen, 2016). For at

elevene skal kunne ta med seg dette videre ut i samfunnet, og anvende dette i et demokratisk fellesskap, er man avhengig av at friluftslivsundervisningen har en helhetlig ramme (Engebretsen, 2016). Det inkluderer en undervisning hvor elevene får mulighet til å utvikle egenskapene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, gjennom arbeid som fremmer kognitive og fysiske prosesser, blant annet ved å jobbe med de tidstypiske nøkkelproblemene.

3 Metode

I dette kapitlet blir forskningsprosessen for gjennomføring av denne masteroppgaven systematisk beskrevet. Hensikten er å beskrive fremgangsmåten og gi en begrunnelse for de analytiske metodene som er benyttet i oppgaven. Forberedelser og valg av forskningsdesign vil bli beskrevet. Forskningsdesignet er selve planen for gjennomføringen av studien. Forskningsdesignet er valgt med bakgrunn i forskningsspørsmålene til oppgaven. Utvalget i studien vil bli beskrevet og presentert, før måleinstrumentet i oppgaven blir lagt fram. Jeg valgte spørreskjema som måleinstrument i oppgaven, og vil gi en detaljert beskrivelse av skjemaet og utarbeidelsen av dette. Videre vil datainnsamling, bearbeiding og analyse av data bli detaljert beskrevet. Troverdigheten og gyldigheten til oppgaven blir diskutert i avsnittet om validitet og reliabilitet. Avslutningsvis vil de etiske hensynene og forskerens rolle i prosjektet bli lagt fram.

3.1 Forberedelser

I starten av dette prosjektet måtte jeg finne ut hvilket tema i kroppsøving jeg ville undersøke. Etter en tankeprosess over noen uker, kom jeg fram til at friluftsliv i kroppsøving var et tema jeg ville studere nærmere. Bakgrunnen for valget er beskrevet innledningsvis i oppgaven. Prosessen ble startet med å lese på tidligere forskning, og undersøke hva som finnes av forskning på temaet. De fleste studiene som var gjort i Norge om friluftsliv i skolen, var kvalitative studier, og det var få studier som tok for seg elevenes rolle i friluftsliv i kroppsøving (Abelsen & Leirhaug, 2017). Jeg identifiserte et fåtall kvantitative studier som omhandlet friluftsliv i skolen (Abelsen & Leirhaug, 2017). Jeg bestemte meg for at elevenes opplevelse av friluftslivsundervisningen i kroppsøving var noe jeg ville studere nærmere. Jeg ønsket å kartlegge dette temaet blant norske ungdomsskoleelever. Jeg utarbeidet videre en hovedproblemstilling til oppgaven, med påfølgende underproblemstillinger, kalt forskningsspørsmål. Etter å ha valgt problemstilling og forskningsspørsmål, måtte det velges en metode og et forskningsdesign som var egnet til å besvare forskningsspørsmålene. Beskrivelse og begrunnelse for valg av forskningsmetode vil bli nærmere beskrevet i punkt 3.3.

I forberedelsene til prosjektet fant jeg ut at jeg var avhengig av å innhente informasjon fra elever på ungdomsskolen. Jeg leste meg opp om reglene for gjennomføring av datainnsamling, for å vite hva jeg måtte forholde meg til. Da fant jeg ut at jeg måtte søke tillatelse hos Norsk Senter For Forskningsdata (NSD) for å gjennomføre prosjektet. I forskningsprosjekter som involverer mennesker, og som innhenter informasjon om deltakerne,

er det nødvendig å melde inn prosjektet til NSD (Ringdal, 2013). Retningslinjene når man forholder seg til barn er strengere enn om man kun forholder seg til voksne. Det gjorde at jeg var avhengig av å gi en god beskrivelse av prosjektet til NSD, for å vite at jeg ikke brøt med de etiske retningslinjene. I søknaden til NSD ble det lagt ved et informasjonsskriv som beskrev forskningsprosessen, og hvorfor prosjektet skulle gjennomføres. Informasjonsskrivet informerte også om hva som krevdes av deltakerne og hvilke rettigheter de hadde som deltakere i studien. I søknaden til NSD var det lagt ved et spørreskjema som lignet det spørreskjemaet som skulle benyttes i datainnsamlingen. Utbedringen av informasjonsskriv og spørreskjemaet krevde at jeg hadde satt meg inn i tidligere forskning rundt temaet til studien, for å se hva tidligere studier hadde gjort. Søknaden til NSD gjorde at jeg kom tidlig i gang med arbeidet. Spørreskjemaet ble ytterligere flikket på i ettertid, og var en prosess som gikk over tid. Samtykkeskjema ble også lagt ved i meldeskjemaet til NSD. Kvittering på meldeskjema fra NSD ligger vedlagt i vedlegg 8.5.

3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Prosjektets formål er å kartlegge elever på 10. trinnns opplevelse av friluftsliv i kroppsøving. Med utgangspunkt i elevenes opplevelse av friluftsliv i kroppsøving, inkluderte studien også forskningsspørsmål som omhandlet læreplanen i kroppsøving og dannelse. I prosjektet var det elevenes synspunkt på et sosialt fenomen som ble undersøkt. En systematisk studie av sosiale fenomener, kan defineres som vitenskap (Ringstad, 2013). Studien hadde et vitenskapelig system for hvordan den skulle gjennomføres, med en plan for forskningsprosessen. Med utgangspunkt i at studien studerte mennesket som et tenkende og handlende vesen, hadde den en samfunnsvitenskapelig bakgrunn (Ringdal, 2013, s. 47). Datamaterialet i studien var bygget på elevenes erfaringer av friluftsliv i kroppsøving. For å måle elevenes opplevelse av friluftsliv i kroppsøving, var studien bygget på et empirisk (erfaringsmessig) grunnlag. De fleste vitenskapene som er på jakt etter vitenskapelig kunnskap er bygget på et empirisk grunnlag (Ringdal, 2013).

Forskningsspørsmålene i oppgaven ble valgt med bakgrunn i teori og tidligere forskning. Videre valgte jeg noen hypoteser, før jeg gikk i gang med datainnsamlingen, som jeg til slutt analyserte opp mot det teoretiske utgangspunktet for studien. Et slikt vitenskapsteoretisk grunnlag kan ligne den hypotetisk-deduktive modellen, inspirert av Karl Popper. Årsaken til det er at da tar man utgangspunkt i en teori, som man etablerer en hypotese ut ifra (Ringdal, 2013). Etter å ha laget en hypotese, gjennomfører man observasjoner for å se etter empiriske sammenhenger (Ringdal, 2013, s. 45). Deler av denne modellen ligner mitt

vitenskapsteoretiske utgangspunkt, men er mer egnet i et naturvitenskapelig vitenskapssyn. Jeg valgte derfor å benytte meg av klassisk testteori, som er dominerende i helse- og sosialforskning (Friborg, 2010). Klassisk testteori tar utgangspunkt i flere vitenskapsteoretiske tilnærminger, blant annet den hypotetisk-deduktive modellen. Den passet til mitt arbeid, da jeg undersøkte psykologiske fenomener hos ungdomsskoleelever på 10. trinn. Klassisk testteori er i utgangspunktet utbedret for å undersøke psykologiske fenomener (Friborg, 2010). To sentrale begreper i klassisk testteori er påliteligheten og tolkningene av testskårene (Friborg, 2010, s. 15). Det gjorde at jeg i utarbeidelsen av spørreskjemaet måtte ta hensyn til måleinstrumentets validitet og reliabilitet. I arbeidet med å gjøre et psykologisk fenomen til noe konkret og målbart, er man avhengig av at testskårene er pålitelige og riktig tolket. Oppgaven forholder seg ikke til de samme høye standardene som psykologisk forskning er opptatt av, fordi måleinstrumentet ikke er tenkt å måle diagnostikk på avgrensbare psykologiske konstrukter, som ville krevd høye reliabilitets- og validitetsmål. Danning er ikke like presist avgrensbart som mange psykologiske konstrukter, og det gjør det utfordrende å få til like høye reliabilitets- og validitetsmål som snevre psykologiske konstrukter (Esser-Noethlichs, 2011). I oppgaven ønsket jeg å skille mellom grupper, og da er man ikke like avhengig av høye reliabilitets- og validitetsmål.

3.3 Forskningsdesign og metode

Prosjektets formål er å kartlegge hvordan elever på 10. trinn opplever friluftsliv som en del av kroppsøvfingsfaget. For å besvare problemstillingen ble det valgt et teoretisk rammeverk, som besto av friluftsliv, læreplanen i kroppsøving og dannelsesbegrepet. Det teoretiske rammeverket skulle underbygge det studien ville undersøke, i tillegg til å belyse problemområdet. Teorien skulle også brukes til å tolke resultatene i studien. Et av forskningsspørsmålene i oppgaven går ut på om friluftslivsundervisningen i kroppsøving forholder seg til læreplanen i kroppsøving. Et annet forskningsspørsmål vedrører om geografiske forskjeller påvirker elevenes opplevelse av friluftsliv i kroppsøvfingsfaget. For å finne den best egnete forskningsmetoden må man vite hva som skal undersøkes. «Det er spørsmålet som avgjør metoden» (Bjørndal & Hofoss, 2004, s. 26). Problemstillingen må derfor formuleres før en kan avgjøre hvilken metode en vil benytte. Det er ulike metoder som passer ulike typer forskningsspørsmål (Bjørndal & Hofoss, 2004).

Problemstillingen min tok for seg elevenes opplevelse av friluftsliv i kroppsøving, og ville best bli besvart med data fra en stor gruppe elever. Problemstillingen ble da besvart med data fra ungdomsskoleelever på 10. trinn i to forskjellige fylker, som ville kunne sammenliknes,

for å se etter blant annet geografiske forskjeller. Jeg ønsket å inkludere flere skoler i hvert fylke, for å sikre variasjon i utvalget med flere elever fra hver skole. En kvantitativ tilnærming ble valgt fordi jeg ønsket å sammenlikne ulike faktorer og dimensjoner ved friluftslivsundervisningen hos deltakerne. En fordel med kvantitativ metode er at den er ideell til å spørre om meninger og holdninger fra et større utvalg (Ringdal, 2013). Standardiserte spørsmål gjør at alle elevene svarer på det samme, og sikrer at spørsmålene ikke endres under gjennomføringen. Jeg besluttet å innhente data på et mer generelt grunnlag, enn man gjør i kvalitative studier. Det ville vært for tidskrevende og omfattende å gjennomføre dybdeintervjuer med flere elever på hver skole, dersom jeg hadde valgt en kvalitativ tilnærming.

I en kvantitativ studie stilles det krav til et stort antall informanter i undersøkelsen, mens en kvalitativ studie gjerne har et mindre utvalg (Ringdal, 2013). Denne studien ville ikke gå i dybden på et fenomen, men heller se det overordnede bildet. Kvantitativ metode er basert på talldata, og gir en beskrivelse av «virkeligheten» i tall (Ringdal, 2013, s. 24). Å benytte kvantitativ metode gjør at man i etterkant av datainnsamlingen kan omgjøre resultatene til tall, og bruke disse til å analysere resultatene statistisk. I fortolkningen av resultatene blir tallene igjen omgjort til tekst, med hjelp av det teoretiske rammeverket til oppgaven. Det blir da en form for toveis transformasjon, hvor tekstdata først blir omgjort til tall, før det igjen blir omgjort fra tall til tekst. De statistiske analysene av dataen kan bidra til å avsløre likheter og ulikheter mellom forskjellige grupper i utvalget (Ringdal, 2013). I prosjektet ble de statistiske analysene brukt for å se på likheter og ulikheter mellom eksempelvis elever fra Akershus og Finnmark.

Det valgte forskningsdesignet ville bli avgjørende for hva jeg kunne få ut av prosjektet (Bjørndal & Hofoss, 2004). For at studien skulle gi svar på forskningsspørsmålene mine, var det nødvendig å følge et forskningsdesign som er egnet i kvantitativ metode.

Forskningsdesignet er selve planen som forskeren følger for å få svar på problemstillingen (Ringdal, 2013, s. 105). I starten av prosjektet måtte jeg lage en grov skisse for hvordan framgangsmåter jeg skulle benytte gjennom studien. Valget falt da på å benytte et tverrsnittsdesign, som er en av de fem vanligste forskningsdesignene i kvantitativ metode (Ringdal, 2013). Et tverrsnittsdesign blir gjerne brukt i undersøkelser hvor man benytter spørreskjema (Ringdal, 2013). Tverrsnittsdesign er et forskningsdesign hvor man studerer et nåtidig fenomen, og hvor respondentene kun svarer én gang (Ringdal, 2013, s. 147).

Forskningsdesignet er tidsavgrenset, og det vil derfor ikke bli gjort noen oppfølgingsstudie.

Hensikten med studien er å kartlegge hvordan elevene opplevde friluftslivsundervisningen i kroppsøving i et bestemt tidsområde. For å innhente data fra elevene ble spørreskjema valgt som instrument. Det er gunstig å bruke spørreskjema for å samle inn data fra en stor gruppe mennesker (Ringdal, 2013). Utarbeidelsen av spørreskjemaet vil bli forklart nærmere under punkt 3.5. En tverrsnittsstudie er egnet når man skal se på sammenhengen mellom ulike demografiske variabler (Ringdal, 2013). En demografisk variabel er kategorier hvor man kan dele utvalget inn i grupper. En variabel kan eksempelvis være «kjønn», mens en gruppe (kategori) innenfor variabelen kan være «jente». I studien vil demografiske variabler som kjønn og geografisk beliggenhet kunne gi statistiske beskrivelser av utvalget. Sammenligning av flere variabler, eksempelvis kjønn og hva elevene lærer i friluftsliv i kroppsøving, kan se om gutter og jenter svarer likt eller ulikt under spørsmålet. En slik sammenligning av variabler og grupper er typisk i tverrsnittsstudier (Bjørndal & Hofoss, 2004). Denne studien vil kun gi et bilde av friluftsliv i kroppsøving på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført.

3.4 Utvalget

Et av forskningsspørsmålene mine var å se om geografiske forskjeller påvirket innholdet og elevenes opplevelse av friluftsliv i kroppsøvingfaget. Prosjektet var dermed avhengig av et utvalg fra forskjellige steder i Norge. Et utvalg er en gruppe mennesker som er trukket eller valgt ut fra populasjonen en vil undersøke (Ringdal, 2013). I studien var populasjonen elever i 10. klasse fra skoler i Akershus og Finnmark. På grunn av begrensninger som ligger i prosjektets natur, var det ikke mulig å inkludere hele populasjonen. Dermed måtte jeg velge et utvalg som var mest mulig representativt for den populasjonen oppgaven ønsket å undersøke, for å kunne si noe om populasjonen (Ringdal, 2013). Utvalget i studien er elever på 10. trinn ved utvalgte skoler i Akershus og Finnmark. Årsaken til at ungdomsskoleelever på 10. trinn er målgruppen, er at friluftsliv er en sentral del av kroppsøvingfaget på ungdomstrinnet. I tillegg viste resultatene fra en nasjonal kartleggingsprøve, gjort i grunnskolen i Norge, en signifikant forskjell mellom hvor ofte elevene ønsket friluftsliv i kroppsøving, og hvor ofte de faktisk hadde det (Moen et al., 2018). Elevenes alder, at de var over 15 år gjorde det også lettere å få samtykke, fordi elevene selv kunne samtykke.

Jeg valgte å benytte meg av et utvalg som ikke var trukket gjennom sannsynlighetsutvelging, men som var basert på variabler som geografi og klassetrinn. En ikke-sannsynlighetsutvelging er et utvalg hvor en ikke har trukket utvalget gjennom sannsynlighetsutvelging (Ringdal, 2013, s. 213). Begrunnelsen for at utvalget ble valgt gjennom denne teknikken var praktiske

årsaker, som også ofte nevnes som en typisk årsak (Ringdal, 2013). Det var utfordringer ved å rekruttere deltakere, som førte til at jeg måtte bruke de kontaktene jeg hadde, samtidig som jeg inkluderte de skolene som var villige til å delta. Et slikt utvalg kan kalles for et bekvemmelighetsutvalg, som er det utvalget det er lettest å få tak i (Bjørndal & Hofoss, 2004). For å rekruttere deltakere kontaktet jeg bekjente som er lærere for å høre om jeg kunne bruke informanter fra deres ungdomsskole. Videre kontaktet jeg skoler jeg ikke hadde bekjentskap til, men som lå innenfor de representative fylkene. Jeg kontaktet skoler i ulik geografisk beliggenhet, fra forskjellige deler av fylkene. Dette ble gjort for å få en større spredning av informanter, og for å få nok informanter til prosjektet. Jeg hadde ikke bekjentskap til noen av informantene på forhånd.

Et tilfeldig (randomisert) utvalg ville vært det optimale for generaliserbarheten til oppgaven. Å ha et randomisert utvalg var umulig å få til, da det ville vært for tidkrevende. Utfordringene med å få skoler til å delta ville gjort det vanskelig å utføre en randomisert studie. Det ble derfor foretatt et valg om å gjennomføre en bekvemmelighetsutvelgning av utvalget. Da kontaktet jeg flere skoler i hvert fylke, i håp om å rekruttere deltakere til prosjektet. Det var utfordrende å rekruttere deltakere til prosjektet, da flere skoler ikke svarte eller ikke ønsket å delta. Utvalget kan ikke ses på som tilfeldig, da jeg endte opp med en overvekt av deltakere fra skoler hvor jeg hadde kontakter. Det gjør at utvalget ikke nødvendigvis speiler populasjonen på riktig måte. Studien har også et forholdsvis lite utvalg, noe som igjen svekker generaliserbarheten til studien (Bjørndal & Hofoss, 2004). Utvalget hadde i tillegg en overvekt av deltakere fra Finnmark, hvis en tar forbehold i at populasjonen i Akershus er større enn i Finnmark. Dette temaet drøftes videre i diskusjonskapitlet under punkt 5.4.

Begrunnelsen for at utvalget ble valgt ut fra fylkene Akershus og Finnmark, var at det er et stort geografisk sprang mellom fylkene. En annen grunn var at jeg trodde det ville bli overkommelig å rekruttere deltakere fra disse fylkene, med tanke på mitt eget nettverk. Akershus er et fylke nærme min boplass, og det ville være overkommelig for meg å besøke skoler fra forskjellige deler av fylket. Min opprinnelse fra Finnmark gjorde at det var et fylke jeg ville inkludere i studien. Egne erfaringer fra skoler i fylkene gjorde at jeg trodde resultatene fra datainnsamlingen kunne gi interessante funn. De geografiske forskjellene gjør at utvalget kan ha forskjellig opplevelse av friluftsliv i skolen.

3.5 Operasjonalisering og utvikling av spørreskjema

Spørreskjema ble valgt som instrument i studien, da det er en effektiv måte å innhente data fra et stort utvalg. Bruk av spørreskjema som måleinstrument er en systematisk metode som går ut på å kunne gi en statistisk beskrivelse av en gruppe mennesker hvor utvalget er hentet fra (Ringdal, 2013, s. 190). Å utarbeide et eget spørreskjema var en langvarig og til dels slitsom prosess. Det som gjør utarbeidningen av spørreskjemaer krevende, er at det ikke er noen vei tilbake når det er sendt ut til respondentene. Når spørreskjemaet blir sendt ut, må alle testledd være riktig formulert, og ingen sentrale punkter må være utelukket. Dersom det er feil eller mangler i spørreskjemaet, vil det kunne påvirke oppgavens reliabilitet og validitet.

Spørsmålene må være ferdig stilte, og inkludere alt en vil ha svar på. Tydelige spørsmål for deltakerne øker reliabiliteten til oppgaven dersom fenomenet er blitt konkretisert på riktig måte (Friborg, 2010). Da er det større sannsynlighet for at respondentene gir et riktig bilde av fenomenet. Spørreskjemaet til oppgaven er lagt ved i vedlegg 8.1 nedenfor.

I starten av prosessen med å utarbeide et spørreskjema undersøkte jeg om det fantes noen spørreskjemaer som hadde vært benyttet i lignende studier. Ingen studier eller spørreskjemaer som omfattet det jeg ville kartlegge ble funnet. Det fantes ingen kvantitative studier som hadde undersøkt friluftsliv opp mot læreplanen i kroppsøving for 10. trinn eller opp mot dannelse i friluftsliv. Jeg var dermed avhengig av å utvikle et nytt spørreskjema.

Spørreskjemaet jeg utarbeidet inkluderte testledd jeg laget selv, og testledd hentet fra andre studier. Noen testledd tok jeg direkte fra andre spørreundersøkelser, uten å utføre endringer. Fordelen med det er at disse testleddene er validitetstestet i tidligere spørreundersøkelser. Noen testledd fra andre spørreundersøkelser ble omformulerte, slik at de passet bedre til denne studien. De resterende testleddene ble utarbeidet med bakgrunn i min egen forståelse av dannelsese teori, friluftslivsteori og læreplanen i kroppsøving.

I prosessen med å utarbeide spørreskjemaet måtte jeg operasjonalisere fenomenene jeg ville undersøke. Operasjonalisering er en prosess hvor du bryter ned vanskelige begreper til noe som kan måles empirisk (Ringdal, 2013). Dannelse og friluftsliv måtte gjøres om til konkrete påstander for å fange opp og måle begrepene empirisk. Prosessen med å operasjonalisere alle spørsmål og påstander var krevende, men viktig for innholds-validiteten til oppgaven (Ringdal, 2013). Riktig bruk av ord og begreper i operasjonaliseringsprosessen var avgjørende for at studien kunne svare på problemstillingen og at testleddene var forståelig for elevene.

I operasjonaliseringen av dannelse valgte jeg å dele dannelsesevnene i tre deler, slik Klafki har gjort det i sin teori. De tre grunnleggende evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet ble målt hver for seg, etter å ha blitt operasjonalisert. I oppgaven ble selvbestemmelse operasjonalisert med begreper som «å ta egne valg», «å ta ansvar» og «avgjøre selv». Evne til medbestemmelse ble operasjonalisert med begreper som «være med», og «bestemme». Evne til solidaritet ble operasjonalisert til mer konkrete begreper som «samarbeide», «bidra», «hjelp» og «bryr seg om». En operasjonalisering var nødvendig for å kunne måle dannelsesegenskapene empirisk.

I spørreskjemaet brukte jeg en strukturert tilnærming, der de fleste spørsmålene inneholdt testledd med lukkede påstander. Lukkede påstander er påstander hvor deltakerne må svare på allerede oppgitte svarskalaer. Noen av testleddene i spørreskjemaet var likevel åpne. I de åpne testleddene kunne deltakerne selv fylle inn svaret, hvis det var noe de andre testleddene hadde utelukket. De åpne testleddene var inkludert i spørreskjemaet fordi deltakerne kunne oppleve at de savnet noen svaralternativer. Åpne spørsmål kan gi rik informasjon, som senere kan analyseres ved at de kodes om til mindre kategorier (Ringdal, 2013, s. 202).

Spørreskjemaet var standardisert, som betyr at det hadde faste påstander og svaralternativer (Ringdal, 2013). Alle deltakerne i studien mottok det samme spørreskjemaet, med de samme påstandene og svaralternativene. Som responsskala i spørreskjemaet benyttet jeg meg i hovedsak av femdelte skalaer. Skalaene kalles for Likert-skala, og er graderte. Et eksempel på bruk av Likert-skala kan være å rangere alle påstandene under samme kategori fra helt uenig til helt enig (Friborg, 2010). Jeg valgte å benytte meg av en skala på fem verdier, hvor verdi nummer 3 var nøytral. Det er anbefalt å ha med en nøytral verdi i svarskalaen når en benytter Likert-skala (Ringdal, 2013). Likert-skalaen gikk da eksempelvis fra «helt uenig (1)» til «helt enig (5)». En Likert-skala egner seg godt til å måle holdninger og atferd hos elevene (Ringdal, 2013). En annen fordel med å benytte Likert-skala er at den er enkel å bruke og gir en rask skåring (Friborg, 2010). Skalaens enkelthet og raske skåring øker reliabiliteten til oppgaven (Friborg, 2010, s. 39). Sjansen for tilfeldige målefeil minsker med bruk av en slik skala (Ringdal, 2013).

I spørsmål hvor jeg ønsket å finne en frekvens over hvor ofte de gjorde noe, benyttet jeg en femdelte skala, som gikk fra «aldri» til «veldig ofte». Til spørsmålet «hvor ofte har dere orientering i kroppsøving», ble da svaralternativene «aldri», «sjelden», «av og til», «ofte» og «veldig ofte». Bakgrunnen for valget var at jeg ønsket å se hvordan elevene oppfattet hvor ofte eller sjelden de opplevde å ha ulike friluftslivsaktiviteter.

En gruppe av påstandene i spørreskjemaet ble utviklet i semantiske differensialskalaer, som er en skala med to ytterpunkter på hver side (Ringdal, 2013). Denne skalaen ble brukt for å måle elevenes synspunkter på det å være ute i naturen. Årsaken til at semantiske differensialskala ble valgt, er at den kan gi et mer nøyaktig bilde av hva elevene synes om å være ute i naturen enn det Likert-skala gjør. I en semantisk differensialskala har man et positivt adjektiv på den ene siden og et negativt adjektiv på den andre siden av skalaen (Ringdal, 2013). Eksempelvis kan «gøy» stå på verdien til 0, mens kjedelig på verdien av 10. Da krysser deltakerne av på en verdi mellom 0 og 10 for hva de mener passer best til sitt eget ståsted. Ulempen med semantiske differensialskala er at det vanligvis øker målefeilene, da det krever økt konsentrasjon fra deltakerne for å svare nøyaktig (Friborg, 2010).

Spørreundersøkelsen var ment å være ryddig, strukturert og oversiktlig laget, for å øke elevenes motivasjon (Ringdal, 2013). For at studien ikke skulle lede til et mulig ønsket resultat, ble ord som «aldri» eller «alltid» utelukket (Friborg, 2010). Spørsmålene var varierende, de fleste var nøytral, mens noen var positivt vinklet, og andre negativt vinklet. Dette ble gjort for å opprettholde fokus hos deltakerne, og for at de ikke skulle bli dratt til kun en retning. Påstandene var ment å være korte og presist formulerte. Dette for å unngå misforståelser eller tolkningsfeil hos deltakerne (Friborg, 2010). Påstandene i spørreskjemaet skulle ikke spørre om to ting samtidig, da det ville kunne føre til misforståelser og eventuelle målefeil (Friborg, 2010). Det er samtidig viktig at innholdet er relevant for de som skal svare, slik at de ser meningen med å delta (Friborg, 2010).

I starten av spørreskjemaet ble det stilt en del generelle spørsmål om utvalget. Spørsmålene i starten skulle være lette og ufarlige spørsmål, for å øke elevenes motivasjon til å gjennomføre spørreundersøkelsen (Ringdal, 2013). Spørsmålene handlet om kjønn, etnisk opprinnelse, foreldrenes utdanningsnivå, hvilket fylke de var bosatt i, fysisk form, deres egne erfaringer med friluftsliv og skolens beliggenhet. Noen av disse spørsmålene utarbeidet jeg selv, mens spørsmålene om skolens beliggenhet var hentet fra en nasjonal studie gjort i Sverige av Fredman et al. (2008). Spørsmålene om fysisk form var hentet fra en undersøkelse om ungdom gjort av ungdomdata (Bakken, 2017). De generelle spørsmålene ble valgt for å kunne sammenlikne ulike grupper i analysen i etterkant av datainnsamlingen. Spørreskjemaet var delt inn i åtte ulike kategorier med forskjellig tema. Temaene var delt opp hver for seg for å unngå forvirring hos respondentene (Ringdal, 2013).

Den andre kategorien i spørreskjemaet omhandlet elevenes opplevelse av friluftsliv i kroppspøving. I denne kategorien var det utbedret testledd som gikk ut på hvilket innhold

elevene opplevde å ha i kroppsøving under temaet friluftsliv, om hvor ofte de opplevde å ha ulike friluftslivsaktiviteter, og om hva de mener de lærer innenfor friluftsliv i kroppsøving. I denne kategorien var de fleste påstandene utarbeidet på egenhånd, bortsett fra noen påstander om det generelle innholdet i kroppsøving som var hentet fra den nasjonale kartleggingsundersøkelsen til Moen et al. (2018). Den tredje kategorien tok for seg bærekraftig utvikling i kroppsøving. Testleddene var konkretisert etter å ha sett betydningen av bærekraftig utvikling i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Den fjerde kategorien gikk ut på hvordan elevene skulle ønske at friluftslivsundervisningen var. Her omhandlet testleddene elevenes ønsker om friluftslivsundervisningen. Her var påstandene utarbeidet på egenhånd, med utgangspunkt i kompetansemålene for 10. trinn i kroppsøving.

Den femte kategorien omfattet hva elevene har lært i kroppsøving, og her var noen testledd hentet fra Wiken (2011) sin masteroppgave. De fleste testleddene var utarbeidet av meg selv, med bakgrunn i kompetansemålene for friluftsliv. Under kategori seks handlet påstandene om hvor elevene har kroppsøving. Her er alle påstandene hentet fra den nasjonale kartleggingsundersøkelsen til Moen et al. (2018). Spørsmålene handlet da om hvor elevene opplever at kroppsøvingsofstedet foregår, som for eksempel i skolegården, i svømmehallen eller ute i naturen.

I den syvende kategorien ble det stilt spørsmål som skulle inkludere elevens opplevelse av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i friluftsliv. Dette er en del av dannelsesbegrepet til den tyske filosofen Wolfgang Klafki, som er beskrevet tidligere i oppgaven. Dannelse er en sentral del av formålet til kroppsøvingsofstedet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Testleddene var operasjonalisert fra min forståelse av dannelsesegenskapene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Noen av testleddene ble utarbeidet med inspirasjon i spørreskjemaet til Holten (2018). De fleste testleddene er likevel utarbeidet på egen hånd. Den siste kategorien tar for seg læreplanen og elevenes forståelse av den. Det blir spurt om elevene vet hva som står i læreplanen og om de følger lærerplanen i kroppsøving.

3.6 Pilottesting

For å forsikre meg om at spørreundersøkelsen kartla det den faktisk var ment til, ble det gjennomført pilottester i forkant av datainnsamlingen. Det er vanlig å gjennomføre en pilottest for å utelukke svakheter eller feil med spørreundersøkelsen (Friborg, 2010). Pilottesten skulle gi en indikasjon på om operasjonaliseringen av spørsmålene var konkret og forståelige for 15

år gamle elever. En pilottest er en utprøving av spørreskjemaet blant folk som har andre forutsetninger for å forstå innholdet (Friborg, 2010). Pilottestene ble gjennomført for å sikre at deltakerne i hovedundersøkelsen skulle forstå hva det ble spurt om i de ulike testleddene (Friborg, 2010). Det er ikke unormalt at de som utbedrer et spørreskjema oppfatter noe som tydelig og enkelt, mens de som skal delta i prosjektet kan ha en annen oppfatning (Friborg, 2010). Det vil si at det jeg oppfatter som konkret og enkelt å forstå, ikke nødvendigvis er det for elevene som skulle gjennomføre undersøkelsen. Da er man avhengig av å teste spørreskjemaet på noen likesinnede til de som skal gjennomføre undersøkelsen.

Pilottesten ble i første omgang gjennomført av en medstudent og to familiemedlemmer. Disse pilottestene ble brukt til å rydde i spørreskjemaet. Med rydding av spørreskjemaet menes det å fjerne og endre testledd som testpanelet mente var overflødig eller dårlig formulert. Det ble i tillegg vurdert hvor lang tid utfyllingen av spørreskjemaet tok. Svarskalaen til spørreskjema var også med i vurderingen til testpanelet. I etterkant av de første pilottestene ble det gjort en endring av spørreskjemaet med bakgrunn i tilbakemeldingene jeg fikk. Blant annet valgte jeg å fjerne nærmere 40 testledd, da de var overflødige.

I etterkant av dette ble det gjennomført en pilottest på en 10. klasse ved en ungdomsskole i Akershus fylke. Pilottesten ble gjennomført av en klasse som var representativ for utvalget i studien, og ble gjennomført i et klasserom i starten av en kroppsøvingstime. Jeg var til stede under plottesten, slik at jeg kunne gi nødvendig informasjon i forkant av undersøkelsen, samtidig som jeg fikk innhentet tilbakemeldinger underveis og i etterkant. Å gi informasjon muntlig i forkant av undersøkelsen gjorde at jeg fikk trening i å presentere spørreundersøkelsen foran en klasse. Underveis i pilottesten var jeg åpen for innspill fra deltakerne, dersom de hadde spørsmål eller tilbakemeldinger angående spørreskjemaet. Jeg gikk rundt og noterte ned de tilbakemeldingene de ville komme med. I etterkant av pilottesten tok vi en oppsummering i plenum, slik at elevene kunne komme med tilbakemeldinger til spørreundersøkelsen. Jeg hadde i tillegg til dette lagt inn et åpent spørsmål på slutten av spørreskjemaet, hvor elevene kunne gi en skriftlig tilbakemelding angående spørreundersøkelsen.

Tilbakemeldingene fra elevene tydet på at de fleste syntes spørreskjemaet fungerte bra. De syntes noen av spørsmålene var gjentakende, mens noen testledd var uklare. Det var likevel en faktor de fleste elevene reagerte negativt på. Det var at rekkefølgen i svaralternativene ble endret underveis. Til noen spørsmål var svarskalaen følgende: «Helt enig, litt enig, hverken eller, litt uenig, helt uenig», mens det til andre spørsmål var: «Helt uenig, litt uenig, hverken

eller, litt enig, helt uenig». Elevene oppga at dette var forvirrende, og at det økte sjansen for at de krysset feil. I etterkant av pilottesten gikk jeg bort fra å ha endringer i svarskalaen, da testpanelet var enstemmig i at det var negativt. Elevene oppga at de syntes tidsbruken på spørreskjemaet var passelig langt. De raskeste elevene utførte spørreundersøkelsen på ca. 10 minutter, mens de tregeste brukte ca. 22 minutter.

I etterkant av pilottesten foretok jeg endringer i spørreskjemaet, basert på tilbakemeldingene til elevene. For å kontrollere at svarene fra pilottesten ble riktig målt, ble svarene overført til SPSS versjon 25 (IBM Inc., Armonk, NY, USA). I SPSS kontrollerte jeg om spørsmålene kom riktig inn, slik at svarene kunne analyseres. Datamaterialet ble lest riktig i SPSS, men jeg måtte endre rekkefølgen på svarskalaen i spørreskjemaet. Da ble «helt uenig=1, litt uenig=2, hverken eller=3, litt enig=4, helt enig=5. Videre brukte jeg deskriptiv statistikk for å analysere deler av spørreskjemaet. Testleddene som hadde en tydelig skjev normalfordeling, ble omformulert eller fjernet. Dette ble gjort for å gjøre spørsmålet enda mer konkret, og unngå å lede elevenes svar. Et av testleddene hadde brukt «alltid» i spørsmålsformuleringen, noe som virket å påvirke alle respondentene i én og samme retning. Dette spørsmålet ble da omformulert, for ikke å virke ledende.

Pilottestene styrker reliabiliteten til oppgaven. Den bidrar til at det er større sannsynlighet for at spørreskjemaet måler det den faktisk skal måle, da den er blitt utbedret etter tilbakemeldinger fra andre testdeltakere. Pilottestene gjør det enklere å fjerne testledd som ikke er relevante, eller endre uklare testledd (Friborg, 2010). Man får i tillegg testet hvor godt eller dårlig elevene har forstått testleddene. De testleddene elevene oppga å forstå dårlig kunne kastes eller omgjøres før hovedundersøkelsen.

3.7 Datainnsamling

Innsamlingen av data ble gjennomført i januar, februar og starten av mars 2020.

Datainnsamlingsperioden ble noe lengre enn planlagt, fordi det var krevende å rekruttere deltakere til studien. I forkant av datainnsamlingen kontaktet jeg flere forskjellige ungdomsskoler i de representative fylkene. Jeg prøvde først å kontakte rektorene på e-post, men det viste seg at det var et fåtall som besvarte meg på e-post. Jeg valgte da å ringe de rektorene som ikke hadde svart meg på e-post. Flere av rektorene var positive til å delta i spørreundersøkelsen, mens noen få ikke var det. De fleste rektorene videresendte e-posten jeg hadde sendt til faglærerne i kroppsøving, men jeg fikk stort sett aldri noe svar i etterkant. Jeg sendte flere e-poster til rektorene, som gjentok at de skulle videresende e-posten til faglærer.

Det virket som at faglærerne ikke leste sin egen e-post, eller at skolene ikke ønsket å delta i spørreundersøkelsen. Heldigvis var det noen skoler hvor rektor og faglærere var mer behjelpelig, slik at det ble en fortgang i datainnsamlingen. Jeg kontaktet først de skolene hvor jeg hadde kjennskap til noen lærere på skolen. Det viste seg nemlig at de skolene hvor jeg hadde bekjentskap, var de skolene det var lettest å rekruttere deltakere fra.

Da jeg innså at å kontakte skolene via e-post fungerte dårlig, valgte jeg å oppsøke noen av skolene direkte. Dette gjaldt i hovedsak ungdomsskoler i Oslo og Akershus. På en av skolene var de ikke interessert i å delta. På en annen skole møtte jeg opp to ganger, men rektor hadde ikke tid til meg noen av dagene. På en tredje skole virket de mer villige til å delta, men de ville igjen at jeg skulle kontakte de på e-post for å avtale tidspunkt nærmere. Dette endte opp med at jeg sendte flere e-poster, uten å få noe svar tilbake. Den samme erfaringen opplevde jeg på en fjerde skole. Erfaringen min fra datainnsamlingsperioden var at de fleste ungdomsskolene er opptatte, og at spesielt skolene i Oslo får mange henvendelser om å delta i forskjellige studier. Til slutt endte jeg altså opp med å utelukke ungdomsskoleelever i Oslo fra studien, da ingen av de forespurte skolene kunne delta.

Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å møte opp personlig på alle de deltakende skolene under spørreundersøkelsen, for å gjøre situasjonen mest mulig lik for hver skole. Det tidkrevende arbeidet med å skaffe deltakere gjorde at det ikke var mulig for meg å møte opp på hver skole. Jeg var til stede på en skole i Finnmark, men da de andre skolene i Finnmark ikke hadde mulighet for å delta før noen uker senere, var det ikke mulig for meg å være til stede under datainnsamlingen. Den samme utfordringen hadde jeg i Akershus, hvor jeg var til stede under innsamlingen på en av skolene. Flere av skolene ønsket heller ikke at jeg skulle være til stede, og mente at gjennomføringen av spørreundersøkelsen ville gå helt fint uten at jeg møtte opp. Jeg snakket i forkant av spørreundersøkelsen med faglærere om hvilken informasjon de måtte dele med elevene i forkant av spørreundersøkelsen. Informasjonen gikk i hovedsak ut på hva undersøkelsen handlet om, om at deltakelsen i spørreundersøkelsen var frivillig, og at elevene kunne trekke seg når som helst. Jeg ga også informasjon om at spørreundersøkelsen var anonym.

Spørreundersøkelsen var utformet i Questback. Questback er et digitalt verktøy for å gjennomføre digitale spørreundersøkelser. Elevene fikk tilsendt en internettlenke, som gjorde at de kom rett til spørreundersøkelsen ved å klikke seg inn på lenken. Elevene ved samtlige skoler brukte hver sin datamaskin eller nettbrett for å besvare spørreundersøkelsen. Svarene ble automatisk lagret i Questback da prøvene ble levert. Opplevelsen med å benytte

Questback var positiv, da det ikke var noen tydelige problemer knyttet til den digitale innsamlingen.

Tabell 3.1: Presentasjon av de deltakende skolene, vist med antall forespurte elever, antall deltakende elever, frafall og svarprosent for hver skole.

Elever	Ca. antall elever til stede ved datainnsamling	Antall besvarte undersøkelser	Antall som ikke deltok (bortfall)	Svarprosent
Ungdomsskole 1 Finnmark	59	54	5	91,5
Ungdomsskole 2 Finnmark	45	41	4	91,1
Ungdomsskole 3 Finnmark	17	13	4	76,5
Ungdomsskole 4 Finnmark	66	58	8	87,9
Ungdomsskole 5 Akershus	65	41	24	63,1
Ungdomsskole 6 Akershus	34	27	7	79,4
Ungdomsskole 7 Akershus	26	21	5	80,8
Ungdomsskole 8 Akershus	18	12	6	66,7

Tabell 3.1 er en oversikt over antall elever som deltok i undersøkelsen, og hvor mange som ikke deltok. Svarprosenten fra hver skole er også oppgitt. Bruttoutvalget for studien var ca. 330 elever. Tallet oppgis omtrentlig, da det er tatt ut ifra rapportene lærerne har gitt meg. Nettoutvalget, antall elever som besvarte undersøkelsen, var 267 elever. Det ga en samlet svarprosent på ca. 79,6 %. Svarprosenten var noe høyere i Finnmark enn i Akershus. Grunnen til at den ene skolen i Akershus endte på en svarprosent på 63,1, er at elevene fra den ene klassen på skolen hadde et viktig gruppearbeid som lærer hadde lovet elevene å få jobbe med i den aktuelle timen. Da valgte flere av elevene og ikke delta i spørreundersøkelsen, fordi de heller kunne jobbe med gruppearbeidet sitt. Dette var noe faglærer og jeg kunne snakket bedre om i forkant, for å hindre et slikt frafall.

3.8 Bearbeiding og analyse av resultatene

I etterkant av datainnsamlingen startet arbeidet med å bearbeide og analysere resultatene fra spørreundersøkelsen. For å analysere dataen brukte jeg analyseverktøyet Statistical Package for the Social Science (SPSS) versjon 25. Dataene fra spørreundersøkelsen ble lagret i en datamatrikse, som jeg lagret elektronisk i SPSS, da jeg skulle gå i gang med analysen av dataene. SPSS er et oversiktlig analyseprogram, og har en enkel menystyring (Ringdal, 2013).

3.8.1 Datarensing

Det første jeg startet med i bearbeidingen av datainnsamlingen, var å rengjøre datamaterialet. Å rengjøre datamaterialet vil si å se etter åpenbare feil i resultatene. For å finne åpenbare feil sjekket jeg frekvensen til hvert testledd, for å se at de stemte overens med svarskalaen (Pallant, 2016). Ved å legge til alle de ulike variablene, laget SPSS tabeller hvor man kunne se på svarverdiene. Et eksempel var testleddet om hvilket kjønn deltakerne hadde, der alle svarene befant seg på nivåene 1 og 2, og stemte dermed overens med svaralternativene for variabelen.

Etter å ha sjekket datamaterialet for åpenbare feil, ble det sjekket om det fantes noen besvarelser som skilte seg ut fra resten, eller hvor verdiene tydelig bar preg av hastverk, eller ikke ha tatt spørreundersøkelsen seriøst. Det ble ikke gjort noen slike funn, og dermed var det ingen elever som ble fjernet. I prosessen med å rengjøre datamatriksen, kan det også være lurt å fjerne såkalte «missing data» for å fjerne hull i datamatriksen (Ringdal, 2013). Jeg valgte å fjerne elevene hvor over 50% av svarene manglet. Det resulterte i at åtte elever fra datamatriksen ble fjernet på grunn av manglende data. Hos respondenter som manglet noen svar, ble det ikke fylt inn noe i de tomme rutene.

Det ble foretatt en demografisk sammenligning av respondentene for å se etter likheter og ulikheter i utvalget. Demografiske sammenligninger med kategoriske data ble analysert med hjelp av kjiqvadrattest, og signifikansnivået ble målt i Pearson's r . Et signifikansnivå under 0,05, tyder på at det er statistisk signifikante forskjeller (Pallant, 2016). Målet med en slik analyse var å gi en beskrivelse av de deltakende elevene.

3.8.2 Validitets- og reliabilitetsanalyse av spørreundersøkelsen

3.8.3 Faktoranalyse

Spørreskjemaets validitet ble testet gjennom faktoranalyse. For å finne antall dimensjoner som ligger til grunn for en korrelasjonsmatrise, benyttes en statistisk teknikk som kalles for faktoranalyse (Ringdal, 2013). Faktoranalysen skal bidra til å se om den teoretiske

tilnærmingen stemmer overens med variablene i spørreskjemaet. En faktor i en faktoranalyse er en av de skjulte dimensjonene som kan ligge til grunn for en observert korrelasjonsmatrise (Ringdal, 2013). En faktor er variabler som korrelerer med hverandre, men i liten grad med resterende variabler. En av hensiktene med å benytte faktoranalyse var å redusere datamaterialet (Pallant, 2016). Faktoranalysen bidrar til at man kan avgrense og redusere til en mindre mengde av sammenhengende underskalaer (Pallant, 2016, s. 182).

Det skilles gjerne mellom to typer tilnærminger av faktoranalyse, nemlig eksplorativ og bekreftende faktoranalyse. Denne oppgaven har benyttet eksplorerende faktoranalyse, som har til hensikt å samle informasjon om den indre sammenhengen mellom variablene (Pallant, 2016). Eksplorerende faktoranalyse er en utforskende analyse for å finne den beste faktorløsningen (Pallant, 2016). Eksplorerende faktoranalyse ble benyttet i tidlige stadier av analysearbeidet, for å redusere datamaterialet før gjennomføringen av hovedanalysen til studien. Valget om å benytte eksplorerende faktoranalyse ble tatt fordi det ikke var klart på forhånd hvor mange dimensjoner eller faktorer som lå til grunn for korrelasjonen mellom et sett variabler (Ringdal, 2013, s. 350). Derfor undersøkte jeg hvor mange faktorer jeg var avhengig av, for å forklare det indre forholdet mellom en gruppe av variabler.

For å kunne gjennomføre faktoranalyse i denne studien krevdes det at spørreundersøkelsen hadde nok svarende respondenter. En felles regel for gjennomføring av faktoranalyse er at jo flere respondenter, jo bedre (Pallant, 2016). Faren ved å ha et for lite utvalg når en utfører faktoranalyse, er at korrelasjons koeffisienten blir mindre reliable (Pallant, 2016). Data fra små utvalg vil ikke generaliseres på samme måte som data fra store utvalg (Pallant, 2016). Å ha minst 300 svarende respondenter er komfortabelt når en skal gjennomføre faktoranalyse (Tabachnick & Fidell, 2013, s. 613). Likevel foreslår de at man kan benytte faktoranalyse i undersøkelser ved færre svarende deltakere, blant annet i enkelte utvalg ned til 150 deltakere (Tabachnick & Fidell, 2013). MacCallum, Wideman, Zhang & Hong (1999) viser til at det finnes flere forslag for hvor stort utvalget bør være for å benytte faktoranalyse. Studien deres presenterer at det er flere funn som antyder at et utvalg over 200 deltakere er tilstrekkelig for å benytte faktoranalyse (MacCallum, 1999, s. 84). Da jeg hadde 259 svarende elever igjen etter å ha fjernet elever med manglende data, besluttet jeg at utvalget var stort nok til å gjennomføre faktoranalyse. I faktoranalysen av dannelsesteorien i oppgaven ble 24 av totalt 123 variabler inkludert, da disse variablene målte dannelses i friluftsliv.

I gjennomføringen av faktoranalysen startet jeg med å legge til alle variablene som skulle inkluderes i faktoranalysen. Som uttrekningsmetode ble «principal axis factoring» benyttet,

for å få det minste antallet faktorer som ligger bak korrelasjonen til et sett variabler. Videre la jeg til 3 faktorer under «Fixed numbers of factors», da jeg hadde inkludert tre faktorer i spørreskjemaet. Rotasjonsmetoden som ble brukt var «varimax», fordi den er egnet for å minimere antall variabler som har høy belastning på hver faktor (Pallant, 2016, s. 186). Ved å benytte «varimax» som rotasjonsmetode kan man identifisere hvilke variabler som korrelerer høyt med hverandre. For å få en oversiktlig framstilling av hvilke variabler som hører til hver faktor, ble «sorted by sized» valgt som visningsformat.

I utføringen av analysen sjekket jeg først at signifikansverdien på Bartlett's test var under 0,05. En verdi under 0,05 indikerer at sfærisiteten for faktoranalysen er passende (Pallant, 2016). Videre sjekket jeg at Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) verdien, som går fra 0-1, var over 0,6. KMO er et mål for prøvetakningsegenskapene til faktoranalysen, og en verdi over 0,6 er anbefalt for en god faktoranalyse (Tabachnick & Fidell, 2013). Under tabellen «Communalities» sjekket jeg kommunalitetens verdier til hver variabel. Kommunaliteten til hver variabel burde være over 0,3, da lave verdier kan indikere at variabelen ikke passer sammen med de andre komponentene (Pallant, 2016, s. 200). Deretter sjekket jeg variablenes egenverdi under «total variance explained». Tabellen viser hvor mye hver enkelt faktor beskrev av den totale variansen. Jeg benyttet Kaizers kriterium fordi jeg ønsket å beholde variablene med en egenverdi på over 1 (Pallant, 2016). Egenverdiene til faktorene ble grafisk framstilt i «Scree plot». «Scree plot» viste faktorenes egenverdi. Da tolket jeg hvor mange variabler som befant seg ovenfor endringen eller «kneet» i grafen, da disse forklarte det meste av variasjonen i datasettet (Pallant, 2016). Det siste jeg tolket i faktoranalysen var den roterte faktorløsningen under «Rotated factor matrix». Den viste faktorenes korrelasjon med hver faktorgruppe. En ladning på over 0,3, på en skala fra 0-1, anses å ha tilstrekkelig interkorrelasjon til faktoren (Pallant, 2016).

3.8.4 Reliabilitetsanalyse

Jeg valgte å gjøre analyser av testleddene i spørreskjemaet for å se om indikatorene var pålitelige og reliable. I reliabilitetsanalysen av spørreundersøkelsen brukte jeg Cronbach's alfa som mål for å se om indikatorene korrelerte med hverandre. Cronbach's alfa er et mål på forbindelsen (indre konsistens) mellom indikatorene i de ulike kategoriene, og måler troverdigheten til testleddene (Pallant, 2016). Ved å benytte Cronbach's alfa estimerte jeg reliabiliteten til testleddene (Friborg, 2010). Cronbach's alfa var selve målet i reliabilitetsanalysen, og ble påvirket av antall indikatorer og den gjennomsnittlige korrelasjonen (Ringdal, 2013, s. 358). Cronbach's alfa med en verdi over 0 ($\alpha > 0$), indikerer at

spørsmålene korrelerer positivt (Friborg, 2010). Jeg valgte å forholde meg til en nedre grense på Cronbach's alfa (α) = 0,7, som normalt indikerer en forsvarlig sammenheng mellom indikatorene (Ringdal, 2013). Etter Esser-Noethlichs (2011) er en Cronbach's alfa på 0,7 en moderat verdi med tanke å kunne skille mellom grupper, slik målet i oppgaven er. Derfor vil 0,7 kunne være mer enn høy nok verdi. I reliabilitetstesten tok jeg med «if item deleted», som viste hvordan målet i Cronbach's alfa ble påvirket om man fjernet et av testleddene. I tilfeller hvor en enkelt indikator svekket korrelasjonen mellom indikatorene, valgte jeg å forkaste den indikatoren, hvis jeg mente at den kunne kastes. Ved å benytte meg av Cronbach's alfa fikk jeg testet om spørsmålene som målte ulike dimensjoner av det samme fenomenet korrelerte med hverandre.

Spørreskjemaet inkluderte en rekke variabler for å måle ulike dimensjoner av problemstillingen. For å kunne sammenligne dimensjonene i forskjellige grupper, var jeg avhengig av å sammenfatte variablene i en og samme variabel. Et eksempel er at det var fem variabler som skulle måle elevene opplevelse av om innholdet var preget av bærekraftig utvikling i friluftslivsundervisningen. Da valgte jeg først å foreta en faktoranalyse, for å se om det fantes en ukjent faktorløsning. Deretter kjørte jeg en reliabilitetsanalyse for å se om variablene korrelerte med hverandre. Til slutt kunne jeg sammenfatte de variablene som passet sammen i en gruppe. Da faktoranalysen viste at det kun var en mulig faktor, så jeg bort i fra svarene fra faktoranalysen. Da valgte jeg å forholde meg til reliabilitetsanalysen av testleddene. Ved å sammenfatte alle variablene, fikk man en indeks av bærekraftig utvikling. Indeksen er utgangspunktet for resultatene i studien. Lignede prosedyrer ble foretatt ved flere temaer. Dette blir presentert i resultatkapitlet.

3.8.5 Korrelasjonsanalyser

Styrken og retningen i sammenhengen mellom indeksene blir gitt i et korrelasjonsmål (Ringdal, 2013). I studien ble Pearson product moment korrelasjonsprodukt (Pearson's r) brukt som mål på faktorenes korrelasjon. Hensikten med å benytte korrelasjonsmål var å beskrive sammenhengen mellom indeksene som er inkludert i hovedanalysen til oppgaven. Korrelasjonsmålet gikk fra -1 til 1, hvor $r > 0$ indikerer en positiv korrelasjon, og $r < 0$ indikerer en negativ korrelasjon. Signifikansnivået til korrelasjonene ble også undersøkt for å se om de var signifikante ($p < 0,05$). Styrken til korrelasjonen kan forstås slik: Verdier fra 0,1 til 0,29 anses som lavt, verdier fra 0,3 til 0,49 anses som moderat, og verdier over 0,5 anses som høyt (Pallant, 2016).

3.8.6 Deskriptiv analyse

Ovenfor har jeg tatt for meg testingen av troverdigheten og gyldigheten til spørreundersøkelsen. I denne delen vil jeg ta for meg hovedanalysen, som er det som skal besvare forskningsspørsmålene til studien. Forskningsspørsmålene ønsker å sammenlikne ulike grupper i forbindelse med friluftsliv i kroppsøving. Analyser som ble benyttet er uavhengige t-tester, krysstabellanalyser, og statistisk styrke (power).

3.8.7 T-test

Uavhengige t-tester ble benyttet for å sammenlikne gjennomsnittsscoren mellom ulike grupper. Fordelen med å bruke uavhengige t-test som analyse, er at den er egnet for å se om det var statistisk signifikante forskjeller mellom gjennomsnittet til to ulike grupper (Pallant, 2016). T-tester brukes i hovedsak på kontinuerlige variabler, men kan også benyttes på ordinalvariabler (Ringdal, 2013). T-testen ble benyttet på gjennomsnittet av sammensatte variabler og faktorer, som stammet fra variabler med ordinalskalaer som gikk fra 1-5. Da ordinalskalaene hadde verdier på ytterkanten som kan oppfattes som kontinuerlige, var det derfor mulig å analysere disse med å benytte uavhengig t-test. De sammenfattende variablene hadde gjennomsnittsverdier med desimaltall, og kan betraktes som kontinuerlige.

Resultatene fra t-testene ble først sjekket ved signifikansnivået som var registrert under Levenes' test. I de fleste tilfellene var det ikke signifikante forskjeller ($p > 0,05$). Da ble testene sjekket for signifikante forskjeller ($p < 0,05$) på den øverste linjen under Sig. (2-tailed). I tilfellene hvor den første verdien var signifikant, ble den samme prosedyren gjentatt, men da ble verdiene på den nederste linjen under Sig. (2-tailed) brukt (Pallant, 2016).

Konfidensintervallet i t-testen var satt til 95%, som tilsier at det er stor sannsynlighet for at den sanne verdien finner seg her (Ringdal, 2013). For å lese av konfidensintervallet brukte jeg p-verdien som var satt til $p < 0,05$. Signifikansnivået er sannsynligheten for å forkaste en sann nullhypotese, kalt type 1-feil (Ringdal, 2013, s. 280). Det er vanlig å velge et signifikansnivå på $\alpha = 0,05 = 5\%$ (Bjørndal & Hofoss, 2004; Ringdal, 2013). Nullhypotesen er en statistisk hypotese om populasjonen, som vi som oftest ønsker å forkaste til fordel for den alternative hypotesen (Ringdal, 2013, s. 279). Forkastes nullhypotesen, forsterkes troen på at den andre hypotesen er sann (Ringdal, 2013).

3.8.8 Effektstørrelse

T-testen forklarer om det er en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene, men ikke hvor stor forskjellen mellom gruppene er. For å beskrive hvor stor forskjellene er mellom gruppene, har jeg benyttet statistisk effektstørrelse. Målet på effektstørrelsen er Cohen's d,

som måler statistisk styrke (power) (Pallant, 2016). Størrelsen på Cohen's d verdien kan gi svar på om forskjellene mellom gruppene er generaliserbare eller ikke. Cohen's d opererer med at en score på 0,2 har liten effektstørrelse, en score på 0,5 har middels effektstørrelse, og en score på over 0,8 har stor effektstørrelse (Pallant, 2016, s. 212).

3.8.9 Krysstabellanalyser

Det var variabler som falt utenfor de sammenfattende indeksene, som kunne gi interessante funn mellom gruppene. Analysen av disse enkeltvariablene ble utført med krysstabellanalyser. Krysstabeller er egnet for å fremstille resultater der de fleste variablene er på nominal- eller ordinalnivå (Ringdal, 2013, s. 323). I krysstabeller er hovedformålet å analysere en avhengig variabel (Y) og én eller flere uavhengige variabler (Ringdal, 2013, s. 324). Uavhengig variabel (Y) kan i studien være kjønn eller fylke, mens avhengig variabel (X) kan være om orientering. En statistisk sammenheng mellom variablene kan være om jentene svarer at de opplever å ha oftere orientering enn guttene. Jeg valgte å benytte toveis (Bivariate) krysstabeller for å besvare deler av problemstillingen, fordi den er egnet for å sammenlikne en gruppe opp mot en variabel.

3.9 Reliabilitet

Reliabiliteten til oppgaven går ut på hvor nøyaktig målingene som er gjennomført faktisk er. Reliabilitetsbegrepet omfatter påliteligheten til studien (Friborg, 2010). Det vil si om målingene som er gjennomført er sikre (Friborg, 2010). Et reliabelt mål vil i utgangspunktet få det samme svaret hver gang det blir målt, dersom det gjennomføres under identiske forhold (Friborg, 2010). Det vil si at resultatene skal være like under gjentatte målinger med samme måleinstrument (Ringdal, 2013). For å få høy validitet er det en forutsetning at man har høy reliabilitet (Ringdal, 2013, s. 96). I kvantitativ metode vil høy reliabilitet være avhengig av at spørreskjemaet er utarbeidet med spørsmål og svarkategorier som er treffende til temaet som skal måles.

En styrke av reliabiliteten i denne oppgaven er om spørsmålene i spørreskjemaet i rimelig grad måler det samme (Friborg, 2010). En del av reliabilitetsbegrepet inkluderer indre konsistens, som handler om at testleddene samvarierer med hverandre (Friborg, 2010, s. 25). Jo mer spørsmålene innenfor en gruppe korrelerer, jo mer reliable vil testskårene være (Friborg, 2010). Når testleddene i en faktor korrelerer positivt med hverandre, betyr det at de har noe til felles. Sannsynligvis måler de det samme fenomenet, men ulike aspekter ved det (Friborg, 2010, s. 25). Det kan være ulike testledd i spørreskjemaet som omhandler det

samme fenomenet, men at det er formulert annerledes. I resultatkapitlet nedenfor kan reliabiliteten til oppgaven leses av blant annet Cronbach's alfa verdiene til faktorene.

Tilfeldige målefeil i datainnsamlingen kan alltid skje, og er en annen trussel mot reliabiliteten. Eksempelvis kan tilfeldige målefeil være at deltakerne krysser av feil, at de husker feil eller at de tolker spørsmålene feil (Ringdal, 2013). Det vil alltid være små målefeil til stede i en undersøkelse, men det er likevel viktig å minimalisere disse målefeilene. Spørreundersøkelsen var i hovedsak basert på avgrensningsspørsmål, og da er det alltid en fare for at deltakerne krysser feil. Derfor ble i hovedsak Likert-skala valgt som svarskala, da det er en enkel skala å besvare, noe som øker sjansen for at deltakerne krysser av riktig (Friborg, 2010). Da besvarelsene kunne overføres direkte via en datafil til analyseprogrammet SPSS, slapp jeg å plote inn resultatene manuelt. Da øker reliabiliteten ved at man utelukker sjansen for å plote feil.

Bakenforliggende årsaker kan påvirke resultatene i spørreskjemaet. Konfundering er en faktor som kan ligge i bakgrunn, og som kan ha innvirkning på resultatene i undersøkelsen (Bjørndal & Hofoss, 2004). Det kan være om deltakerne hadde vridd svarene sine for å svare det de trodde var ønskelig i samfunnet, istedenfor å svare det de faktisk mente. Da ville de blitt påvirket av å svare det de trodde var det beste for samfunnet, istedenfor å oppgi det de faktisk mente. Spørreundersøkelsen inneholdt ikke sensitive opplysninger, og dermed minsker sannsynligheten for at deltakernes svar blir påvirket av hva de trodde samfunnet ønsket.

3.10 Validitet

Validiteten i prosjektet omhandler gyldigheten til oppgaven. «Validitet går ut på om en faktisk måler det en vil måle» (Ringdal, 2013, s. 96). Validitet er et mer generelt begrep enn reliabilitet. Validitet handler i hovedsak om den teoretiske vurderingen som er tatt i oppgaven (Ringdal, 2013). Derfor omhandler validitet i størst grad om konklusjonene til testskårene er holdbare (Friborg, 2010, s. 48). Holdbarheten til testskårene vil være gyldige dersom de har inkludert teorien på en tilfredsstillende måte. Det handler om å bryte sentrale temaer og teorier ned til forståelig begrepsbruk på området, slik at deltakerne forstår mer nøyaktig hva det spørres om (Friborg, 2010). For å kunne trekke en konklusjon i form av sannsynlighet eller forutsigbarhet, må målingene som er gjennomført være valide (Bjørndal & Hofoss, 2004).

3.10.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditeten i oppgaven går ut på om man måler det teoretiske begrepet som en ønsket å måle (Ringdal, 2013, s. 101). Begrepsvaliditeten til oppgaven vil styrkes dersom operasjonaliseringen av testleddene i spørreskjemaet har klart å fange opp teori og fenomen på en riktig måte. Spørsmålene i spørreskjemaet var operasjonalisert i størst mulig grad for at de skulle gjøre fenomenet konkret og forståelig for deltakerne. Begrepsvaliditeten ble testet gjennom faktoranalyse, for å teste om operasjonaliseringen hadde vært tilstrekkelig for dannelsesevnene. Eksempelvis ble dannelsesevnen *selvbestemmelse* omgjort til konkrete og mer håndfaste begreper som «bestemme selv» eller «ta egne avgjørelser». Dersom det er gjort feil med operasjonaliseringen, vil det være en systematiske målefeil, som kan svekke begrepsvaliditeten til oppgaven (Ringdal, 2013).

3.10.2 Innholdsvaliditet

Innholdsvaliditeten handler i likhet med begrepsvaliditet om i hvilken grad spørreskjemaet måler det den har tenkt å måle (Ringdal, 2013). I utbedringen av nye spørreskjemaer påvirkes innholdsvaliditeten av om i hvilken grad fenomenet er inkludert, og om sidene ved fenomenet er vektlagt i tråd med teorien (Friborg, 2010). Dersom en hadde utelukket noen sentrale egenskaper ved fenomenet, vil det svekke konklusjonene til studien (Friborg, 2010). Operasjonaliseringen gjør at man må redusere rikdommen i et teoretisk begrep for å gjøre det konkret (Ringdal, 2013). Derfor kan man være avhengig av å ha flere konkrete testledd til et teoretisk begrep. I utarbeidelsen av spørreskjemaet gjaldt det å lage testledd som målte det de var ment for, og sørge for at testleddene dekket de viktigste aspektene ved eksempelvis dannelsesbegrepet. I spørreundersøkelsen var det viktig å inkludere de ulike sidene av dannelse mest mulig likt.

Noen av spørsmålene i spørreskjemaet er hentet fra andre studier, slik at de allerede har vært validitetstestet. Da øker validiteten fordi sjansen for at disse spørsmålene måler det de skal. De resterende testleddene som jeg utarbeidet selv, hadde ikke vært validitetstestet tidligere. Gjennomføring av pilottest før selve hovedundersøkelsen startet, bidro til at spørreskjemaet ble testet før datainnsamlingen. Det øker validiteten til oppgaven, da spørsmålene ble testet for eventuelle feil.

3.11 Ethiske hensyn

Å handle ut ifra normen om hva som er rett og galt, er etikk (Ringdal, 2013). Etikk er en sentral del av en forskers tilværelse. Det er viktig for en forsker å vite hvilke etiske

retningslinjer en må forholde seg til. Det har gjort at det er blitt utarbeidet et eget begrep for dette, nemlig forskningsetikk. I hovedsak går forskningsetikken ut på å beskytte individene som deltar, at en følger reglene for publisering og at det ikke er gjort uredeligheter i forskningen (Ringdal, 2013). Disse egenskapene må ligge til grunn under hele arbeidet med prosjektet mitt. Da var det viktig å sette seg inn i forskningsetikken før jeg satte i gang med prosjektet. Problemstillingen skulle være noe det kunne være nyttig å finne svar på, i tillegg til at det skulle gi ny og økt kunnskap om friluftsliv som en del av kroppsøvfaget. Å starte et nyskapende prosjekt som kan øke kunnskapen rundt temaet, er positivt sett i lys av forskningsetikken (Ringdal, 2013).

3.11.1 Samtykke og beskyttelse av utvalget

Da jeg skulle starte å innhente informasjon fra deltakerne, måtte jeg først få erklært samtykke fra deltakerne som skulle delta i prosjektet. I utgangspunktet kan barn over 15 år samtykke selv, om det ikke er sensitiv informasjon i spørreskjemaet. For å være på den sikre siden kontaktet jeg NSD igjen før jeg gikk i gang med datainnsamlingen. Da fikk jeg til svar at prosjektet mitt ikke ville innhente sensitiv eller personlige opplysninger om deltakerne. Elevene ville ikke trenge å oppgi sin e-post, samtidig som IP-adresse var den samme for alle som går på samme skole. NSD oppga at det derfor ikke var nødvendig med samtykke fra foreldre i forkant av datainnsamlingen. Da kunne alle elevene samtykke selv i forkant av spørreundersøkelsen. Dette gjorde at det ble noe lettere å rekruttere deltakere til prosjektet. For å få erklært samtykke måtte jeg gi informasjon om hva deltakerne skulle delta i, hva som krevdes av de for å være med i undersøkelsen, og at deltakelsen i prosjektet var frivillig. Denne informasjonen forsikret jeg om at ble gitt både muntlig og skriftlig i forkant av spørreundersøkelsen. I starten av spørreundersøkelsen var det en egen side med informasjon om deltakernes rettigheter. Ved å krysse av for at de samtykket til å delta, kunne de fortsette til spørreundersøkelsen. Kvitteringen fra NSD er lagt ved i vedlegg 8.5.

Med et utvalg av forskjellige mennesker i ung alder, må man tenke over hva som kreves av deltakerne for å delta i prosjektet. Det er viktig å huske på at man ikke under noen omstendigheter skader utvalget. Dette er nedskrevet i de forskningsetiske retningslinjene (Ringdal, 2013). I utformingen av spørsmålene måtte jeg tenke på at spørsmålene som ble stilt ikke var vanskelige og personlige spørsmål, som kunne støte deltakerne på noen måter. Informasjonen jeg ville ha fra respondentene gjorde at det ikke var nødvendig å stille personlige og sensitive spørsmål, som kunne være vanskelig for deltakerne å svare på. Deltakernes rolle ble tatt seriøst ved at jeg var opptatt av at spørsmålene i spørreskjemaet kun

stilte spørsmål som var relevant for oppgaven. Det ville vært etisk feil å innhente informasjon om noe som er irrelevant for oppgaven (Ringdal, 2013). I datainnsamlingen hadde jeg derfor ingen intensjoner om å innhente informasjon som ikke hadde relevans for oppgaven. Dette diskuteres nærmere i kapittel 5.1.

3.11.2 Konfidensialitet

I prosjektet var det vanskelig å garantere full anonymitet, selv om det ikke fantes noen sensitive personopplysninger eller at hverken IP-adresse eller epost ble oppgitt. Arbeidet ble derfor gjort konfidensielt. At arbeidet er konfidensielt vil si at opplysningene fra undersøkelsen blir presentert på en måte som gjør at deltakerne ikke kan identifiseres (Ringdal, 2013, s. 459). Konfidensialitet var derfor viktig for å sikre deltakernes opplysninger, og lovnaden om at dataen fra deltakerne ikke skulle kunne identifiseres. Konfidensialitet kan også forklares som at dataen som blir samlet inn ikke skal deles videre (Ringdal, 2013). I dette arbeidet ble informasjonen kun benyttet til statistiske framstillinger, for å se på generelle ulikheter eller likheter mellom ulike grupper. Det vil ikke komme fram i oppgaven hva enkeltpersoner har svart, men resultater fra grupper som kjønn eller fylke, blir publisert. Med et stort utvalg vil gruppene bestå av mange deltakere, og det vil dermed ikke være mulig å identifisere noen av deltakerne i oppgaven. Svarene fra spørreskjemaene ble kryptert og lagret i den digitale spørreundersøkelsen. For at ikke noe informasjon skulle komme på avveie, valgte jeg å kryptere filene mens det ikke ble arbeidet med dataen.

4 Resultater

Problemstillingen til oppgaven omhandler elevenes opplevelse av friluftsliv i kroppsøving. Forskningsspørsmålene er om innholdet i kroppsøving er i tråd med læreplanen, om friluftslivsundervisningen har et dannelsespotensial og om det er geografiske forskjeller i friluftslivsundervisningen. Resultatene i kapitlet blir lagt fram med bakgrunn i besvarelsene til 259 elever fra ungdomsskoler i Akershus og Finnmark. Først i kapitlet vil resultatene fra validitets- og reliabilitetstestene bli presentert. Eksplorerende faktoranalyse og korrelasjonsanalyser er benyttet for å undersøke studiens gyldighet og pålitelighet. Det er utført korrelasjonsanalyse av indeksene i oppgaven, for å måle den lineære sammenhengen mellom indeksene (Ringdal, 2013). Korrelasjonsmålet er utført med Pearsons korrelasjonskoeffisient (r). Deretter vil resultatene fra hovedanalysen bli presentert, med vekt på hovedfunnene. I hovedanalysen er det benyttet deskriptive analyser for å undersøke om det eksisterer forskjeller mellom de to gruppene i studien. Effektstørrelsen mellom gruppene vil også bli presentert, for å si noe om den statistiske styrken (power).

Sentralt i oppgaven er å undersøke forskjeller mellom fylkestilhørighet (hvor elevene bor), med tanke på forskningsspørsmålet om geografisk ulikhet. Sammenligninger mellom kjønn er også interessant (Ringdal, 2013), for å undersøke om det eksisterer noen tydelige forskjeller mellom guttene og jentene (kjønnsforskjeller). Andre demografiske forskjeller mellom gruppene vil også bli belyst, fordi det kan være interessant å skildre om det eksisterer andre faktorer som påvirker elevenes oppfattelse av de forskjellige forskningsspørsmålene.

4.1 Demografi

Tabell 4-1: Demografisk tabell, vist med antall elever fra hvert fylke (**n**), prosent andel (**%**), minimum/maksimum score (**min/max**), gjennomsnittsverdi (**Mean**), Standardavvik (**SD**), og signifikansnivå (**p**).

	<i>Akershus</i> <i>n= 99 (%)</i>	<i>Finnmark</i> <i>n=160(%)</i>	<i>Min/Max</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
<i>Jenter, n (%)</i>	52 (52,5)	82 (51,2)				0,842
<i>Gutter, n (%)</i>	47 (47,5)	78 (48,8)				0,842
<i>Født i Norge, n (%)</i>	90 (90,9)	141 (88,1)				0,347
<i>Foreldre født i Norge n, (%)</i>	78 (78,8)	125 (78,1)	1/4	1,49	,976	0,613
<i>Foreldre fullført høyere utdanning n, (%)</i>	79 (79,7)	102 (64,1)	1/5	2,41	1,672	0,001
<i>Kroppsøvingslærer er mann, n (%)</i>	59 (59,6)	103 (64,4)	1/3	2,07	,605	0,001
<i>Fysisk aktive elever, n (%)</i>	72 (72,7)	103 (64,4)	1/5	3,87	1,013	0,284
<i>Skolen ligger i umiddelbar nærhet til naturen, n (%)</i>	67 (67,7)	115 (71,9)	1/5	3,87	1,231	0,264

Tabell 4.1 er en oversikt over inkluderte elever som inngår i analysene av datamaterialet. Oversikten er laget etter at datamaterialet var ryddet for åpenbare feil og «missing data», der åtte elever ble ekskludert med bakgrunn i ufullstendige besvarelser. Det er et overtall av elever fra Finnmark, med 160 deltakende elever, mot 99 deltakende elever fra Akershus. Årsakene til det skjeve antallet deltakende elever mellom fylkene, er beskrevet i metodekapitlet. Det er et lite overtall av jenter i forhold til gutter, men skjevheten i fordelingen er minimal og ikke signifikant. Den prosentvise fordelingen mellom gutter og jenter i Akershus og Finnmark er tilnærmet likt. De fleste elevene oppga at de er født i Norge (90,9%). Antall elever som har foreldre med utenlandsk bakgrunn er noe større, men nærmere fire av fem elever har minst én forelder som er født i Norge. Nærmere 70% av elevene svarte at minst én av foreldrene deres har fullført høyere utdanning. Det er en signifikant forskjell mellom fylkene i foreldrenes utdanningsnivå, hvor andelen elever i Akershus med høyere utdanning er 16% høyere enn for elevene i Finnmark. Over halvparten av elevene oppga at de har en mannlig kroppsøvingslærer, med et høyere antall i Finnmark enn i Akershus. Andel elever som svarte at de er fysisk aktive minst tre ganger i uka eller mer, er omtrent 70%, med et noe høyere andel i Akershus. Nær 70% av alle elevene svarte at skolen deres ligger i umiddelbar nærhet til naturen, med en noe større andel i Finnmark.

Sammenligninger av grupper i de variablene som er nevnt ovenfor, krevde at noen av svarskaalene ble slått sammen (dikotomisert) fra ordinale til nominale verdier. Sammenslåingen ble foretatt, slik at alle demografiske variabler fikk to svarverdier. Dikotomiene gjør at alle de demografiske variablene kan benyttes i deskriptive analyser, eksempelvis i t-testene. Et eksempel på sammenslåing av demografiske variabler i oppgaven er variabelen som omfatter om foreldrene til elevene er født i Norge. Den hadde i utgangspunktet fire svarverdier, og krevde derfor å bli omkodet. Under omkodingen ble alternativene begge foreldre født i Norge, mor født i Norge og far født i Norge, slått sammen til verdi 1. Den siste svarverdien, ingen av foreldrene er født i Norge, fikk verdi 2. En slik prosedyre ble gjort med variablene om foreldrenes utdanning, det fysiske aktivitetsnivået til elevene og om skolen deres ligger i umiddelbar nærhet til naturen. Forsker måtte finne den riktigste måten å slå sammen verdiene til variablene på, for at svarverdiene ga et mest mulig likt bilde av skillene i gruppene.

4.2 Validitets- og reliabilitetstest av spørreskjemaet

Spørreskjemaet i studien er ikke benyttet i tidligere studier. Det er derfor nødvendig å utføre validitets- og reliabilitetstest for deler av spørreundersøkelsen. I spørreskjemaet er det 24 variabler av totalt 123 variabler, som er empiri basert på dannelsesteori. For å teste samsvaret mellom de operasjonaliserte variablene, som inkluderte evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, ble eksplorerende faktoranalyse, og reliabilitetsanalyser utført på disse 24 variablene. De sammenfattende variablene som ikke har et teoretisk bakteppe, ble faktoranalysert for å sjekke om det likevel fantes underliggende dimensjoner som kunne beskrive resultatet (Ringdal, 2013, s. 350). De underliggende dimensjonene som ble funnet hadde ikke sammenheng med min egen forståelse av teorien. Konklusjonen er derfor at faktoranalysen ikke egnet seg på variabler uten et konkret teoretisk bakteppe, og derfor er disse variablene kun reliabilitetstestet.

4.2.1 Eksplorerende faktoranalyse av teoretisk verdier

Et av forskningsspørsmålene i studien handler om elevenes evne til å utvikle dannelses gjennom friluftsliv i kroppsøving. For å kartlegge dette ble de tre grunnleggende dannelsesevnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet operasjonalisert, og gjort empirisk målbare. Den empiriske validiteten for disse, som er ment å måle dannelseselementene, ble testet gjennom eksplorerende faktoranalyse. Første trinn i den eksplorerende faktoranalysen er å inkludere alle variablene som inngikk i dannelsesteorien. Alle dannelsesvariablene ble analysert sammen, for å finne ut om det fantes tre ulike faktorer

innad i variablene. Resultatene fra den første analysen viste at det var fire faktorer med egenverdi over 1, som er anbefalt (Pallant, 2016). Knekket eller «albuen» i scree plottet kom likevel ved faktor nummer tre. Deretter valgte jeg å skrive inn tre faste faktorer, før de videre faktoranalysene. Det var noen variabler med lav kommunalitetetsverdi, og jeg valgte først å fjerne den med lavest verdi. Videre ble det foretatt en ny faktoranalyse for å finne en bedre faktorløsning. Det ble totalt foretatt fire eksplorerende faktoranalyser av dannelsesevnenene. Det resulterte i at jeg fjernet tre variabler som svekket faktoranalysen, fordi de hadde lave kommunalitetetsverdier. Variablene som ble fjernet var Q106, Q107 og Q111.

Etter å ha gjennomført den siste faktoranalysen endte KMO verdien på 0,903. Det er godt over den anbefalte verdien på $>0,6$ (Tabachnick & Fidell, 2013). Det er tilstrekkelig ulikheter mellom variablene med en BTS-signifikans på 0,000. Alle variablene har kommunalitetetsverdi over den anbefalte verdien på 0,3 (Pallant, 2016). Tre korrelerte faktorer utgjør til sammen over 53% av kommunaliteten til analysen (se vedlegg 8.2). Det vil si at de tre faktorene forklarer over halvparten av variansen i variablene i faktoranalysen. Resultatet er over den anbefalte verdien på 50% av den totale variansen (Ringdal, 2013). I vedlegg 8.2 kan en se at knekket i «scree plot» kom etter faktor tre. Det stemte med min forståelse av dannelses teorien, og det er derfor ikke nødvendig å inkludere eller ekskludere noen flere faktorer.

Utfordringene i faktoranalysen er at noen av variablene har dobbel faktorladning (se tabell 4-2). Det vil si at variablene lader høyt på minst to av faktorene. En dobbel faktorladning betyr at variabelen lader positivt med flere av faktorene. Dette problemet framkommer i hovedsak mellom variabler tilhørende faktoren selvbestemmelse og faktoren medbestemmelse. Dette kan være problematisk, og en ønsker i utgangspunktet ikke slike dobbelte faktorladninger. Grunnen til at de dobbelte faktorladninger oppstår, kan forklares gjennom dannelses teorien. I dannelses teorien kan det være vanskelig å gi et konkret skille mellom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2014). Dannelses må ses på som et sammenhengende begrep, selv om det noen gang kan framstå som at det finnes tydelige skiller. Jeg valgte å beholde noen dobbelte faktorladninger, da jeg mente de var nyttige for å besvare forskningsspørsmålene til oppgaven. Faktorladningene er inkludert i faktorene hvor de har høyest faktorladninger. Alle variablene hadde en faktorladning som var over det vanlige minstekravet på 0,4 (Ringdal, 2013). Reliabilitetsanalysen av faktorene viser ingen tegn til at de dobbelte faktorladningene svekker reliabiliteten (se vedlegg 8.3).

Tabell 4-2: Skjematisk framstilling av faktoranalysen av de målte dannelsesevnene, med inkludering av faktorladninger, eigenvalue og total % of variance (n=234).

Variabler	Faktor		
	1	2	3
Solidaritet			
Jeg hjelper medelevene mine dersom det er noen som trenger hjelp	,799	,010	,265
Jeg tenker på at alle i klassen skal ha det bra når vi er på tur	,785	,051	,157
Jeg liker å samarbeide med medelevene mine når vi er på tur	,772	,150	-,018
Jeg sørger for at alle får være med å delta når vi har uteleker	,726	,113	,062
Jeg synes det er viktig å lytte til medelevene mine	,666	-,009	,263
Jeg låner gjerne bort klær dersom noen andre fryser	,636	,183	,154
Jeg får bidra med min kompetanse når vi er på tur med klassen	,625	,332	,284
Jeg føler at medelevene mine bryr seg om meg	,551	,212	,154
Vi bruker å samarbeide i grupper når vi er på tur	,460	,243	,252
Jeg prøver å ivareta naturen når vi er ute på tur	,457	-,066	,383
Medbestemmelse			
Jeg får være med å dele ut oppgaver i gruppa når vi skal på tur	,175	,811	,043
Når vi har uteaktiviteter får jeg være med å velge hvilke aktiviteter vi skal ha	,132	,775	,255
Jeg får være med å bestemme hva vi skal lære når vi drar på tur	,034	,751	,282
Når vi er på tur får jeg bidra til å finne riktig vei	,174	,716	,091
Jeg får være med å planlegge turer med klassen	,099	,643	,257
Jeg får mulighet til å velge mellom ulike aktiviteter når vi har kroppsøving ute	,072	,527	,457
Selvbestemmelse			
Jeg får avgjøre selv hvordan jeg utfører oppgavene mine på tur	,125	,390	,673
Jeg får ta egne valg når vi er på tur	,208	,335	,585
Læreren verdsetter mine innspill når vi er på tur	,434	,375	,521
Jeg tar ansvar for meg selv når vi er på tur	,212	,146	,518
Kroppsøvingslæreren lytter til meg når jeg snakker	,407	,229	,513
<i>Eigenvalue</i>	<i>8,11</i>	<i>3,06</i>	<i>1,38</i>
<i>Total % of variance</i>	<i>23,29</i>	<i>18,07</i>	<i>12,06</i>

Tabellen ovenfor viser verdiene til faktorladningene. Navnet på faktorene står i uthevet skrift, og er plasser hvor skille mellom faktorene oppstår. De uthevede verdiene indikerer hvilken faktor de er tilhørende. Noen faktorer har høye faktorverdier og tydelige skiller, eksempelvis «Jeg får være med å dele ut oppgaver i gruppa når vi er på tur». Denne faktorladningen lander tydelig på faktoren kalt medbestemmelse. Et eksempel på en dobbelt faktorladning, er faktorladningen «Jeg får mulighet til å velge mellom ulike aktiviteter når vi har kroppsøving ute». Denne faktorladningen lader på faktorene medbestemmelse og selvbestemmelse, men

høyest på faktoren medbestemmelse. Jeg velger å beholde faktorladningen fordi kompleksiteten i dannelseteorien gjør at det kan være vanskelig å skille mellom medbestemmelse og selvbestemmelse.

Eigenverdien (eigenvalue) til hver faktor er presentert nederst i tabell 4-2, og viser at solidaritetsfaktoren har en egenverdi på 8,11, medbestemmelsesfaktoren har en egenverdi på 3,06, og selvbestemmelsesfaktoren har en egenverdi på 1,38. Alle egenverdiene er over 1, og tilsier at de forklarer tilstrekkelig av den totale variansen i faktoren. Den totale variansen i faktoren er vist nederst i tabell 4-2, og viser at solidaritetsfaktoren forklarer 23% av den totale underliggende variasjonen (variansen), medbestemmelsesfaktoren forklarer 18% av den totale variansen, og selvbestemmelsesfaktoren forklarer 12% av den totale variansen. Til sammen forklarer faktorene 53,42% av den totale variansen.

4.2.2 Faktor 1: Solidaritet

Den første faktoren i faktoranalysen har fått navnet solidaritet. Den inkluderer åtte av variablene som i utgangspunktet hadde ment å måle solidaritet i forbindelse med friluftslivsundervisningen. Variablene Q112, Q113, Q114, Q115, Q116, Q117, Q118, og Q119 falt alle under samme faktor, slik det var tenkt. I faktoranalysen falt i tillegg variablene Q100 og Q109 under den samme faktoren. Q100 skulle i utgangspunktet måle selvbestemmelse, mens Q109 skulle måle medbestemmelse. Jeg konkluderte etter faktoranalysen at de to variablene hang sammen med solidaritet, og innlemmet de i faktoren. Faktoranalysens inkludering av åtte variabler som var tiltenkt å måle solidaritet, gjør at faktor 1 får navnet solidaritet. Faktoren inkluderer til slutt ti variabler. Faktoren har en Cronbach's alfa verdi på 0,90. Det er en relativ høy verdi, og tyder på høy intern konsistens reliabilitet (Pallant, 2016, s. 104). Nedenfor i tabell 4-3 framkommer solidaritetsfaktorens verdier.

4.2.3 Faktor 2: Medbestemmelse

Den andre faktoren som er måler dannelsesevnene, har fått navnet medbestemmelse. Faktoren har fått navnet medbestemmelse fordi den inkluderer fem av de variablene som spørreskjemaet hadde operasjonalisert medbestemmelse med. Variablene Q101, Q102, Q103, Q104, Q105 inngikk i faktoren slik det var tiltenkt. I tillegg til inkluderte faktoren en ekstra variabel, Q100, som i utgangspunktet var ment å måle selvbestemmelse. Etter å ha reflektert over variabelens betydning, er jeg enig i at den henger sammen med medbestemmelse. Faktoren inkluderer derfor seks variabler. Korrelasjonen mellom de seks variablene har en Cronbach's alfa verdi på 0,88. Verdiene viser at faktoren har høy intern konsistens reliabilitet (Pallant, 2016, s. 104). Verdiene til faktoren er presentert i tabell 4-3 nedenfor.

4.2.4 Faktor 3: Selvbestemmelse

Den siste faktoren i målet av dannelsesevnene har fått navnet selvbestemmelse, fordi den inkluderer tre variabler, Q96, Q97 og Q99, som var ment å måle faktoren i utgangspunktet. I tillegg til disse tre har faktoren inkludert variablene Q108 og Q110, som i utgangspunktet var ment å måle medbestemmelse. Min egen forståelse av selvbestemmelse gjør at jeg valgte å beholde de to variablene i faktoren, slik faktoranalysen viser. Faktoren inkluderer til sammen fem variabler. Den interne konsistens reliabiliteten til faktoren måler en forholdsvis høy Cronbach's alfa, med en verdi på 0,81.

Tabell 4-3: Dannelsesfaktorenes verdier, vist gjennom antall items for hver faktor, gjennomsnittsverdi for hver faktor (Mean), standardavvik (SD) for hver faktor, minimum og maksimum verdi for variablene og Cronbach's alfa for hver faktor.

Faktor	Antall items	Mean	SD	Min/max	Cronbach's Alfa
Solidaritet	10	3,67	,85	1/5	,898
Medbestemmelse	6	2,35	,95	1/5	,880
Selvbestemmelse	5	3,17	,91	1/5	,812

Tabellen viser en skjematisk framstilling av de ulike verdiene til dannelsesfaktorene. Fordelingen av antall variabler (items), viser at det er flest items under solidaritetsfaktoren med ti items, og færrest under selvbestemmelse med fem items. Det ble laget flere variabler for solidaritet og medbestemmelse, fordi jeg fant flere elementer å måle under disse faktorene. Faktoranalysen bidro også til at fordelingen av antall items ble endret. Gjennomsnittsscoren (Mean) er høyest for solidaritet, og lavest for medbestemmelse. Den indikerer at graden av dannelsesevnene opptrår forskjellig hos elevene i friluftslivsundervisningen. Standardavviket (SD) er jevnt mellom faktorene, og skildrer en jevn spredning mellom dannelsesfaktorene. Som forklart tidligere, er Cronbach's alfa verdiene relativt høye, med alle verdier over 0,8. I vedlegg 8.3 ligger en nøyere beskrivelse av reliabilitetsanalysen gjort av dannelsesfaktorene. En detaljert reliabilitetsanalyse for dannelsesevnene er lagt ved i vedlegg 8.3.

4.3 Reliabilitet av andre faktorer

Spørreundersøkelsen består i hovedsak av variabler som ikke lente seg på et overordnet teoretisk utgangspunkt. For å sjekke om det var mulig å gjøre en faktoranalyse på noen av disse gruppene, ble det utført eksplorerende faktoranalyser av gruppene. De ble utført for å se om det fantes underliggende faktorer som ikke var observert. På noen av de sammenfattende

variablene kom det fram at det fantes to faktorer med høy nok egenverdi, samt høy kommunalitet under hver faktor. Svarene fra faktoranalysen stemte likevel ikke med min egen forståelse av temaet. Jeg valgte derfor ikke å dele variablene opp i to faktorer, slik faktoranalysen foreslo. I sammenslåingen av en gruppe variabler uten et teoretisk bakteppe, valgte jeg ikke å benytte faktoranalyse. Grunnen til det er at det ikke ga noen tydelig fordeling mellom faktorene. Dermed ble deskriptive verdier uten et teoretisk bakteppe analysert med reliabilitetsanalyser og korrelasjonsanalyser.

For å besvare forskningsspørsmålene til oppgaven, er det en fordel at variablene til hver gruppe blir slått sammen. Det krevde derfor at alle variablene under samme tema ble reliabilitetstestet i forkant av sammenfattingen. I spørreundersøkelsen er det syv forskjellige temaer, som blir analysert mellom ulike grupper. De syv temaene er: hvor ofte de har ulike friluftslivsaktiviteter i skolen, læring om bærekraftig utvikling, hva elevene lærer i friluftslivsundervisningen i kroppsøving, elevenes egne tanker om friluftsliv i kroppsøving, elevenes ønsker for friluftsliv i kroppsøving, hva de føler de har lært i kroppsøving opp mot læreplanen og deres forståelse av læreplanen.

For å sammenfatte variablene er en avhengig av å ha tilstrekkelig korrelasjon mellom variablene som tilhører samme gruppe. Korrelasjonen mellom variablene blir målt med Cronbach's alfa. Alle de sammenfattende variablene (indeksene) har en Cronbach's alfa verdi over 0,7. Det indikerer at det er akseptabelt å benytte dem i hovedanalysen (Pallant, 2016, s. 104). I tabell 4-4 nedenfor kan en se verdiene til de ulike indeksene i oppgaven, og deres interne konsistens reliabilitet målt i Cronbach's alfa.

Tabell 4-4: Skjematisk framstilling av verdiene til de sammenfattende variablene (indeksene) uten et teoretisk bakteppe. Resultatene er vist med gjennomsnittsverdi for hver faktor (Mean), standardavvik (SD) for hver faktor, minimum og maksimum verdi for variablene og Cronbach's alfa for hver faktor.

	Antall items	Mean	SD	Min/ max	Cronbach's Alfa
Friluftslivsaktiviteter i kroppsøving	9	1,82	,91	1-5	,821
Bærekraftig utvikling	5	1,97	,91	1-5	,873
Lærer i friluftslivs-undervisningen	6	2,28	,81	1-5	,725
Ønsker for friluftslivs-undervisningen	7	2,86	1,01	1-5	,878
Har lært om friluftsliv i kroppsøving	6	2,21	,94	1-5	,795
Kompetansemålene i læreplanen	3	2,66	,99	1-5	,756

I tabellen ovenfor er de endelige verdiene til faktorene. For noen grupper ble reliabilitetstesten tatt flere ganger, fordi noen variabler trakk ned verdien til Cronbach's alfa. De variablene som trakk ned Cronbach's alfa verdien tydelig, ble fjernet fra de indeksene. I de ferdigmålte indeksene er det noen variabler som trekker ned verdien til Cronbach's alfa marginalt. I de tilfellene hvor en variabel som svekker Cronbach's alfa verdien ble beholdt, er svekkelsen minimal og utgjør mindre enn 0,01 i forskjell på den totale Cronbach's alfa verdien. Disse variablene ble beholdt fordi forsker mener det er bedre å beholde de enn å fjerne de. Alle variablene som utgjør en faktor, har verdi fra 1-5. I alle tilfellene lader den høye verdien positivt for friluftsliv. Jo høyere verdien er, jo mer får elevene ut av friluftslivsundervisningen. En lav gjennomsnittscore kan tyde på at det finnes forbedringspotensialer ved friluftslivsundervisningen.

4.3.1 Reliabilitetstest av bærekraftig utvikling

Tabell 4-5: Inter-item korrelasjonsanalyse og Cronbach's alfa if item deleted for variabelen bærekraftig utvikling.

Bærekraftig utvikling	1.	2.	3.	4.	Cronbach's alfa if item deleted
1. Å snakke om klima og miljø	-				,831
2. Å lære om å ta miljøbevisste valg	,79	-			,827
3. Å undersøke livet i ulike økosystemer	,70	,77	-		,821
4. Å besøke fornybare kraftanlegg (vannkraft, vindkraft, osv.)	,48	,47	,57	-	,877
5. Å lære seg fordeler og ulemper med å bruke GPS	,53	,50	,57	,44	,871

Et eksempel på en sammenfattet variabel er indeksen bærekraftig utvikling. I tabellen ovenfor er korrelasjonene mellom enkeltvariablene i indeksen presentert. Tallene viser at alle variablene korrelerer høyt og moderat med hverandre. Derfor ble alle variablene i indeksen beholdt. Cronbach's alfa verdien for indeksen er 0,87. I tabellen framkommer det hva Cronbach's alfa verdien til indeksen ville vært om hver enkelt variabel ble ekskludert. Verdiene viser at fire av fem variabler styrker reliabiliteten. Variabel 4: «Å besøke fornybare kraftanlegg (vannkraft, vindkraft, osv.)», trekker ned verdien minimalt. Variabelen korrelerer samtidig moderat med de andre variablene, og ble derfor beholdt i indeksen.

4.4 Korrelasjonsmål

Korrelasjonsmålene i studien er utført på alle faktorene og indeksene som er ment å danne et sammensatt mål for det som undersøkes. Et av de sammensatte teoretiske målene i oppgaven

er dannelse. Et annet sammensatt mål er elevenes opplevelse av friluftslivsundervisningen. I tabell 5-6 nedenfor er korrelasjonsmålene mellom alle indeksene publisert. Dette er publisert for å vise hvilke av faktorene som korrelerer med hverandre, og om det er i tråd med oppgavens teoretiske utgangspunkt. Tabellen viser at ikke alle indeksene korrelerer med hverandre, men at de som tar utgangspunkt i et sammensatt mål korrelerer positivt med hverandre.

Tabell 4-6: Korrelasjonsverdiene mellom hver faktor i oppgaven, målt med Pearson's r.

Faktorer	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Selvbestemmelse	1								
2. Medbestemmelse	,589**	1							
3. Solidaritet	,557**	,369**	1						
4. Bærekraftig utvikling	,150*	,276**	,078	1					
5. Læring i kroppsøving	,227**	,353**	,189**	,555**	1				
6. Lært i kroppsøving	,299**	,472**	,155**	,405**	,634**	1			
7. Ønsker i kroppsøving	,185**	,207**	,432*	,145*	,271**	,308**	1		
8. Kompetansemål i kroppsøving	,348**	,443**	,214**	,205**	,246**	,333**	,121	1	
9. Friluftslivs innhold i kroppsøving	,056	,275**	,169*	,396**	,415**	,408**	,152	,104	1

Et av de sammensatte målene i oppgaven er dannelse, som inkluderer faktorene om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Samvariasjonen mellom faktorene viser seg å være positiv ut ifra korrelasjonskoeffisienten målt i Pearson's r. Selvbestemmelse har en sterk sammenheng ($r > 0,50$) med medbestemmelse og solidaritet. Sammenhengen mellom medbestemmelse og solidaritet er ikke like klar, men den viser fortsatt en moderat positiv samvariasjon ($r > 30$). I teorien henger dannelsesbegrepene sammen, spesielt selvbestemmelse og medbestemmelse. Derfor er det sterke korrelasjonsmålet mellom de evnene i tråd med teorien. Korrelasjonen mellom medbestemmelse og solidaritet er noe lavere enn forespeilet. Det kan likevel framkomme av dannelsesbegrepets kompleksitet.

Tabell 4-7: Korrelasjonsmål mellom dannelsesfaktorene, målt med Pearson's r

	1	2	3
1. Selvbestemmelse	1		
2. Medbestemmelse	,589**	1	
3. Solidaritet	,557**	,369**	1

Notat: Korrelasjoner er signifikante på 0,001(**) nivå.

Det sammensatte målet om elevenes opplevelse av friluftsliv blir målt i fire ulike faktorer. Faktorene måler ulike spektre av friluftslivsundervisningen. I tabell 4-8 nedenfor vises korrelasjonskoeffisienten mellom faktorene. Der framkommer det at læring i kroppsøving korrelerer sterkt positivt med bærekraftig utvikling og lært i kroppsøving ($r > 0,5$).

Friluftslivsinhold i kroppsøving har en moderat positiv samvariasjon med alle de tre andre faktorene ($r > 0,3$). Sammenhengen mellom lært i kroppsøving og bærekraftig utvikling er moderat positiv ($r > 0,4$).

Tabell 4-8: Korrelasjoner om faktorer som måler *elevenes opplevelse av friluftsliv*, målt med Pearson's r.

Faktorer	4	5	6	9
4. Bærekraftig utvikling	1			
5. Læring i kroppsøving	,555**	1		
6. Lært i kroppsøving	,405**	,634**	1	
9. Friluftslivsinhold i kroppsøving	,396**	,415**	408**	1

Notat: Målene er signifikante på 0,001(**) nivået

4.5 Deskriptive analyser

Resultatene vil i utgangspunktet være funn fra analyser utført på de faktorene og indeksene som er presentert i validitets- og reliabilitetsanalysene ovenfor. Funnene vil presenteres systematisk, med mål om å belyse problemstillingene og de underliggende forskningsspørsmålene til studien. For å sammenlikne ulike gruppers svar innenfor hvert tema, er uavhengig t-test benyttet. Uavhengig t-test er egnet for å sammenligne to gruppers svar på en indeks (Pallant, 2016).

Funnene blir sammenlignet mellom ulike grupper. Gruppene er valgt ut fra de innfallsvinklene oppgaven vil kartlegge. Hovedgruppene er i utgangspunktet den geografiske beliggenheten, som er målt ut ifra hvilket fylke elevene bor i. Det blir også sett på om skolens beliggenhet i forhold til naturen påvirker elevenes svar. Andre grupper, som kjønn, elever med foreldre født i Norge, elever med høyt utdannede foreldre og fysisk aktive elever blir også beskrevet under temaer hvor det viser seg å være interessant med tanke på funnene i analysene.

4.6 Friluftslivsaktiviteter i kroppsøving

Verdiene til de typiske friluftslivsaktiviteter å ha i kroppsøving er blitt samlet i en indeks. Variablene samlet i indeksen har svarverdier fra aldri til veldig ofte, hvor veldig ofte hadde verdien 5. I t-testen er det oppdaget en statistisk signifikant forskjell i gjennomsnittsscoren ut ifra hvilket fylke elevene bor i. Det er også signifikante forskjeller i gjennomsnittsscoren til gruppen om skolens nærhet til naturen. Det er ikke oppdaget signifikante forskjeller mellom kjønn, foreldres utdanningsnivå og hvor aktive elevene er.

Tabell 4-9: Funnene i t-testene av indeksen *friluftslivsinhold i kroppsøving*. Verdiene er vist med hvilke grupper som er sammenlignet, hvor mange svarende elever (N), gjennomsnittsscoren for hver gruppe (Mean), Standardavviket for hver gruppe (SD), signifikansnivået målt i Sig. (2-tailed), og statistisk styrke (Cohen's d).

Grupper					Sig. (2-tailed)	Cohen's d
	Oppdeling	N	Mean	SD		
Fylke	Akershus	98	1,65	,503	,000	0,51
	Finnmark	151	1,92	,545		
Kjønn	Gutter	123	1,84	,593	,587	-
	Jenter	126	1,80	,492		
Nærhet til naturen	Nærhet	175	1,91	,557	,001	0,61
	Ikke nærhet	70	1,60	,437		

Gjennomsnittsscoren til elevene i Finnmark er signifikant ($p < 0,001$) høyere enn gjennomsnittsscoren til elevene i Akershus. Elevene i Finnmark har en gjennomsnittsscore som er 0,27 høyere enn elevene i Akershus. Gjennomsnittsscoren indikerer at elevene i Finnmark opplever å ha ulike friluftslivsaktiviteter signifikant oftere enn elevene i Akershus. Effektstørrelsen ligger på moderat styrke, og tyder på at forskjellene mellom gruppene ikke har oppstått tilfeldig. Gjennomsnittsscoren for begge fylkene er likevel lave, og har en samlet verdi som tilsier at de sjelden har friluftslivsaktiviteter i kroppsøving. Resultatene kan tyde på

at elevene fra begge fylkene opplever et begrenset friluftslivsinhold i kroppsøving, men at det er mindre friluftslivsaktiviteter i Akershus enn i Finnmark.

De elevene som oppga at skolen deres ligger i umiddelbar nærhet til naturen, har en signifikant høyere gjennomsnittsscore ($p < 0,001$), enn elevene som oppga at skolen deres ikke ligger i umiddelbar nærhet til naturen. Elevene som oppga at skolen ligger i umiddelbar nærhet til naturen, har en gjennomsnittsscore som er 0,3 høyere enn elevene som oppga at skolen ikke ligger i umiddelbar nærhet til naturen. Effektstørrelsen er mellom moderat og sterk styrke, og indikerer at forskjellene har oppstått som følge av skolenes forskjellige beliggenhet. Funnene kan tyde på at skolens beliggenhet påvirker hvor ofte elevene har friluftslivsaktiviteter i kroppsøving. Gjennomsnittsscoren for begge gruppene er likevel under 2, som samsvarer til at de sjelden har friluftslivsaktiviteter i kroppsøving.

4.6.1 Bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling er et tema i den kommende læreplanen i kroppsøving, og som kan relateres til de tidstypiske nøkkelspørsmålene Klafki inkluderer i sin dannelsesteori. Faktoren er interessant å måle, fordi friluftsliv er en egnet arena til å fokusere på bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Tabell 4-10: Funnene i t-testene av indeksen *Elevenes opplevelse av bærekraftig utvikling i friluftslivsundervisningen*. Verdiene er vist med hvilke grupper som er sammenlignet, hvor mange svarende elever (N), gjennomsnittsscoren for hver gruppe (Mean), Standardavviket for hver gruppe (SD), signifikansnivået målt i Sig. (2-tailed), og statistisk styrke (Cohen's d).

Grupper					Sig. (2-tailed)	Cohen's d
	Oppdeling	N	Mean	SD		
Fylke	Akershus	96	1,76	,85	,004	0,38
	Finnmark	157	2,10	,93		
Kjønn	Gutter	119	2,05	,95	,184	-
	Jenter	124	1,90	,87		
Nærhet til naturen	Nærhet	179	2,07	,93	,006	0,38
	Ikke nærhet	70	1,73	,82		
Foreldres utdanningsnivå	Høy	175	1,85	0,84	,004	0,41
	Lav	77	2,23	1,01		

T-testene som sammenligner ulike gruppers gjennomsnittsscore i indeksen bærekraftig utvikling viser at elevene i Finnmark har en signifikant høyere gjennomsnittsverdi enn elevene i Akershus ($P = 0,004$). Elevene i Finnmark har en gjennomsnittsscore som var 0,34

høyere enn elevene i Akershus. Elevene i Finnmark har en vesentlig høyere gjennomsnittscore, som vil si at de opplever et større fokus på bærekraftig utvikling i friluftslivsundervisningen enn elevene i Akershus. Effektstørrelsen er lav til moderat. Begge gruppene har en noe lav verdi av bærekraftig utvikling, da de totale verdiene er i underkant av 2, som tilsier at de er «litt uenige» i å ha oppleve et innhold med fokus på bærekraftig utvikling. Det er ingen signifikant forskjell ($p=0,184$) i besvarelsene til kjønnene, og det er dermed ingen tydelig forskjell mellom svarene til guttene og jentene.

Elevene som svarte at skolen deres ligger i umiddelbar nærhet til naturen har en gjennomsnittsscore som er 0,34 høyere enn de elevene som oppga at de ikke går på skole i umiddelbar nærhet til naturen. Forskjellen er statistisk signifikant ($p=0,006$) mellom gruppene. Effektstørrelsen er moderat til lav. Resultatene tyder på at elevene som går på skole i umiddelbar nærhet til naturen lærer mer om bærekraftig utvikling enn de som ikke gjør det. Dette samsvarer også med resultatene under de andre indeksene som måler læring i friluftsliv. I tabell 4.10 ovenfor kan man se de ulike gruppenes verdier til de indeksene som måler læring i friluftsliv.

4.6.2 Krysstabellanalyse av orientering

Orientering er en friluftslivsaktivitet som ikke kunne inkluderes i faktoren med de andre friluftslivsaktivitetene, da den svekket reliabilitetsverdien. Det ble derfor foretatt en krysstabellanalyse av variabelen om orientering, for å se hvilke resultater det fantes i variabelen. Krysstabellanalysen viser at orientering blir drevet oftere med enn de andre friluftslivsaktivitetene i Akershus. Elevene i Akershus oppga at de har orientering oftere i kroppsøving enn elevene i Finnmark. Forskjellen er statistisk signifikant ($p<0001$), og indikerer en betydelig forskjell. Sekstien av elevene i Akershus oppga at de har orientering av og til eller oftere, mens det samme tallet for elevene i Finnmark er 27 elever. Resultatene viser at orientering har betydelig høyere oppslutning i Akershus enn i Finnmark, hvor det ikke virker å ha noen sentral plass i kroppsøving.

4.7 Læring i friluftsliv

Variablene som måler hva elevene lærer i friluftslivsundervisningen i kroppsøving er hovedsakelig basert på innhold fra kompetansemålene i kroppsøving. Det er laget to indekser som skulle måle hva elevene lærer om friluftsliv, hvor den ene heter «hva elevene lærer om friluftsliv i kroppsøving», mens den andre heter «Hva elevene har lært om friluftsliv i kroppsøving». Faktorene har høy korrelasjonsverdi ($r=0,634$), noe som tilsier at det er en tydelig sammenheng mellom faktorene. En tredje faktor som kan trekkes inn i elevenes læring

i friluftsliv, er elevenes forståelse av kompetansemålene i kroppsøving. Den faktoren måler hva elevene vet om det de skal lære om friluftsliv i kroppsøving.

Tabell 4-11: Funnene i t-testene av indeksen *elevene lærer innen friluftslivsundervisningen*. Verdiene er vist i ulike grupper, oppdelingen av gruppene, antall eleven (N), gjennomsnitt (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå målt i Sig. (2-tailed), og statistisk styrke (Cohen's d).

Grupper	Oppdeling	N	Mean	SD	Sig. (2-tailed)	Cohen's d
Fylke	Akershus	98	2,25	,70	,691	-
	Finnmark	157	2,29	,88		
Kjønn	Gutter	123	2,33	,84	,344	-
	Jenter	132	2,23	,78		
Nærhet til naturen	Nærhet	178	2,35	,79	,037	0,29
	Ikke nærhet	73	2,11	,86		

I tabellen ovenfor kan en se i faktoren som måler hva elevene lærer om friluftsliv i kroppsøving, er det ingen signifikant forskjell ($p=0,691$) mellom elevene i de to fylkene. Det er motstridene med funnene fra indeksen «hva elevene har lært i friluftsliv i kroppsøving». I den sistnevnte faktoren viser resultatene at det er en signifikant forskjell ($p<0,001$) i gjennomsnittsscoren mellom elevene i Akershus og Finnmark. Gjennomsnittsscoren til elevene i Finnmark er 0,42 høyere enn gjennomsnittsscoren til elevene i Akershus. Effektstørrelsen mellom gruppene er moderat. Verdiene indikerer at det er en tydelig forskjell i hva elevene erfarer å ha lært om friluftsliv i kroppsøving mellom fylkene. Verdien til Finnmark tilsier at de har lært mer om friluftsliv i kroppsøving enn elevene i Akershus. Begge fylkene har likevel en noe lav verdi, som tilsier at de ikke har lært alt som står i læreplanen i kroppsøving. De forskjellige resultatene for læring i friluftsliv kan forklares ut ifra de ulikheter som eksisterer i de sammenfattende variablene i indeksene, og at indeksene derfor ikke måler nøyaktig det samme. Funnene vil diskuteres videre i diskusjonskapitlet.

Tabell 4-12: Funnene i t-testene av indeksen *hva elevene opplever å ha lært innen friluftsliv i kroppsøving*. Verdiene er vist med hvilke grupper som er sammenlignet, hvor mange svarende elever (N), gjennomsnittsscoren for hver gruppe (Mean), Standardavviket for hver gruppe (SD), signifikansnivået målt i Sig. (2-tailed), og statistisk styrke (Cohen's d).

Grupper	Oppdeling	N	Mean	SD	Sig. (2-tailed)	Cohen's d
Fylke	Akershus	92	1,95	,71	,000	0,47
	Finnmark	151	2,37	1,02		
Kjønn	Gutter	119	2,30	,98	,183	-
	Jenter	124	2,16	,89		
Nærhet til naturen	Nærhet	172	2,31	,92	,012	0,36
	Ikke nærhet	68	1,98	,96		

Det er ingen tydelig forskjell mellom gutter og jenter under indeksen «hva elevene lærer om friluftsliv i kroppsøving» og «hva elevene har lært om friluftsliv i kroppsøving». Kjønnene opplever tilsynelatende å lære det samme om friluftsliv i kroppsøving. Hverken foreldrenes utdanningsnivå eller hvor elevene er født har innvirkninger på besvarelsene til elevene under indeksene om læring i friluftslivsundervisningen. Det fysiske aktivitetsnivået til elevene virker heller ikke å ha innvirkning på hva elevene lærer i friluftslivsundervisningen.

En gruppe hvor det er signifikante forskjeller, er elever som går på skole i umiddelbar nærhet til naturen og de som ikke gjør det. Det er en signifikant forskjell ($p=0,037$) mellom gruppene og hva de lærer om friluftsliv i kroppsøving. Det er også en signifikant forskjell ($p<0,001$) mellom gruppene og hva de erfarer å ha lært om friluftsliv i kroppsøving. Elevene som går på skole i umiddelbar nærhet til naturen, har en betydelig høyere gjennomsnittsscore på begge faktorene angående læring i friluftsliv. Effektstørrelsen er moderat på begge indeksene. Svarene indikerer at elevene som går på skole i umiddelbar nærhet til naturen lærer mer om friluftsliv i kroppsøving enn elever som ikke går på skole i umiddelbar nærhet til skolen. Resultatene kan bety at geografiske forskjeller påvirker hva elevene lærer i friluftslivsundervisningen i kroppsøving.

4.8 Kompetansemål i kroppsøving

Elevenes forståelse for hva de skal lære om og i friluftsliv i kroppsøving ble målt i indeksen kalt kompetansemål i kroppsøving. Av de gruppene som ble sammenlignet, er det kun gruppen med jenter og gutter det eksisterer en signifikant forskjell. Guttene svarte i større grad enn jentene å ha oversikt over kompetansemålene i kroppsøving ($p=0,040$). Guttene gjennomsnittsscore var 0,26 høyere enn jentes gjennomsnittsscore. Svarene indikerer at guttene er mer innforstått med hva de skal lære i kroppsøving enn jentene.

Gjennomsnittsscorene til begge gruppene viser at det er noe manglende kunnskap om kompetansemålene hos elevene, men at jentene har mindre kunnskap enn guttene. I alle de

andre gruppene som ble analysert er det ingen signifikant forskjell ($p > 0,05$) på indeksen om kompetansemål i kroppsøving.

4.9 Elevenes ønsker for friluftsliv i kroppsøving

Tabell 4-13: Funnene i t-testene av indeksen *Elevenes ønsker for friluftsliv i kroppsøving*.

Verdiene er vist med hvilke grupper som er sammenlignet, hvor mange svarende elever (N), gjennomsnittsscoren for hver gruppe (Mean), Standardavviket for hver gruppe (SD), signifikansnivået målt i Sig. (2-tailed), og statistisk styrke (Cohen's d).

Grupper	Oppdeling	N	Mean	SD	Sig. (2-tailed)	Cohen's d
Fylke	Akershus	93	2,86	1,06	,987	-
	Finnmark	151	2,86	,98		
Kjønn	Gutter	119	2,71	,97	,024	0,29
	Jenter	125	3,00	1,03		
Foreldres utdanningsnivå	Høy	171	2,96	0,97	,019	0,33
	Lav	72	2,62	1,07		

Det er ingen signifikant forskjell ($p = 0,987$) mellom resultatene til elevene i Akershus og Finnmark, og deres ønsker for friluftsliv i kroppsøving. Den totale gjennomsnittsscoren til begge fylkene indikerer at elevene er nøytrale til om de ønsker seg mer friluftsliv og et bredere spekter av friluftslivsaktiviteter i kroppsøving. Det ble oppdaget en signifikant forskjell ($p = 0,024$) mellom gutter og jenter under variabelen om ønsket friluftslivsinhold i kroppsøving. Effektstørrelsen er lav til moderat. Jentenes gjennomsnittsscore er 0,29 høyere enn guttenes. Resultatene tilsier at jentene ønsker flere friluftslivsaktiviteter i kroppsøving. Resultatene til jentene tilsier at de ikke ønsker seg flere friluftslivsaktiviteter i friluftsliv, mens jentenes gjennomsnittsscore tyder på at de har et lite ønske om flere friluftslivsaktiviteter og mer friluftslivsinhold i kroppsøving.

En annen gruppe hvor gjennomsnittet for faktoren er signifikant forskjellig ($p = 0,025$) er gruppen med foreldrenes utdanningsnivå. Elevene som oppga at minst en av foreldrene har fullført høyere utdanning har en gjennomsnittsscore som er 0,33 høyere enn elever som oppga at de ikke har foreldre med fullført høyere utdanning. Effektstørrelsen mellom gruppene er lav til moderat. Resultatene indikerer at de elevene med høyt utdannete foreldre ønsker et bredere spekter av friluftslivsaktiviteter enn de elevene som ikke har foreldre med høyere utdanning. Resultatene kan forstås som at foreldrenes utdanningsnivå påvirker elevenes ønske om å ha friluftsliv i kroppsøving.

4.10 Dannelse i friluftslivsundervisningen

Tidligere i oppgaven er det skrevet om hvordan allmenndannelse er en sentral del av læreplanen i kroppsøving. Dannelseselementene som er blitt kartlagt i spørreundersøkelsen er basert på de tre grunnleggende evnene i dannelseteorien til Wolfgang Klafki. Klafki var opptatt av at de tre evnene må opptre samtidig, og ikke hver for seg. Variablene som måler dannelsesevnene, er laget for å måle evnene i forbindelse med friluftsliv i skolen. Her vil resultatene bli sammenlignet mellom forskjellige grupper. Det er ingen tydelige forskjeller om dannelsesevner i grupper som foreldrenes utdanningsnivå, foreldrenes fødested og skolens beliggenhet. Disse gruppene ulikheter virker ikke å påvirke elevenes dannelsesevner i friluftslivsundervisningen.

4.10.1 Dannelse og geografisk beliggenhet

Tabell 4-14: Funn fra t-tester med gjennomsnittsverdier av *dannelse* mellom elevene fra Akershus og Finnmark, målt i tre forskjellige dannelsesfaktorer. Verdiene er vist med hvilke grupper som er sammenlignet, hvor mange svarende elever (N), gjennomsnittsscoren for hver gruppe (Mean), Standardavviket for hver gruppe (SD), signifikansnivået målt i Sig. (2-tailed), og statistisk styrke (Cohen's d).

Faktor						Sig. (2-tailed)	Cohen's d
	Fylker	N	Mean	SD			
Selvbestemmelse	Akershus	89	3,18	,813	,986	-	
	Finnmark	154	3,18	,967			
Medbestemmelse	Akershus	88	2,11	,893	,002	0,43	
	Finnmark	150	2,50	,950			
Solidaritet	Akershus	87	3,82	,679	,031	0,28	
	Finnmark	147	3,59	,926			

I tabellen ovenfor kan en se verdiene til elevene i Finnmark og Akershus i faktorene som måler dannelse i friluftslivsundervisningen. I faktoren kalt selvbestemmelse er det ingen statistisk forskjell ($p=0,986$) mellom gruppene. Elevene fra begge fylkene har en gjennomsnittsverdi på 3,2, og har nesten identisk gjennomsnittsscore. En gjennomsnittsverdi på over 3 kan ses i en positiv retning, ved at den går i retning av at elevene opplever selvbestemmelse i friluftslivsundervisningen. Resultatene tyder på at fylkene elevene bor i ikke påvirker evnene til selvbestemmelse.

En sammenligning av faktoren som måler medbestemmelse i friluftslivsundervisningen viser en signifikant forskjell ($p=0,002$) mellom Akershus og Finnmark. Gjennomsnittsscoren for hvert fylke er tydelig forskjellige. Elevene i Finnmark har en gjennomsnittsscore som er 0,4 høyere enn gjennomsnittsscoren til elevene i Akershus. Elevene i Finnmark har en betydelig høyere gjennomsnittsscore enn elevene i Akershus. Effektstørrelsen er moderat mellom gruppene. Resultatene indikerer at elevene i Finnmark opplever en høyere evne til medbestemmelse i friluftslivsundervisningen enn elevene i Akershus. Den samlede gjennomsnittsscoren for begge fylkene viser en relativ lav gjennomsnittsscore, da den er godt under 3. Det indikerer at elevenes evne til medbestemmelse i friluftslivsundervisningen er begrenset.

Den siste dannelsesfaktoren om elevenes evne til solidaritet, viser en signifikant forskjell ($p=0,031$) mellom elevene i Akershus og elevene i Finnmark. Gjennomsnittsscoren til elevene i Akershus er 0,23 høyere enn gjennomsnittsscoren til elevene i Finnmark. Effektstørrelsen er lav til moderat mellom gruppene. Det viser at elevene i Akershus opplever i større grad evne til å vise solidaritet i friluftsliv enn elevene i Finnmark. Elevene fra begge fylkene har gjennomsnittsverdier på godt over 3, som er positivt i en dannelsessammenheng. Resultatene viser at evne til solidaritet er noe elevene i begge fylkene opplever å ha i friluftslivsundervisningen.

4.10.2 Dannelse mellom kjønn

Tabell 4-15: Funn fra t-tester for jenter og gutter for *dannelseselementene*. Verdiene er vist med hvilke grupper som er sammenlignet, hvor mange svarende elever (N), gjennomsnittsscoren for hver gruppe (Mean), Standardavviket for hver gruppe (SD), signifikansnivået målt i Sig. (2-tailed), og statistisk styrke (Cohen's d).

Faktor					Sig. (2-tailed)	Cohen's d
	Kjønn	N	Mean	SD		
Selvbestemmelse	Gutter	116	3,10	,927	,247	-
	Jenter	127	3,24	,896		
Medbestemmelse	Gutter	119	2,41	,943	,439	-
	Jenter	119	2,31	,952		
Solidaritet	Gutter	115	3,49	,889	,001	0,43
	Jenter	119	3,85	,771		

Faktoren som inkluderer selvbestemmelse og medbestemmelse, viser ingen signifikant forskjell mellom kjønnene. Hos begge kjønn lå gjennomsnittsverdiene for selvbestemmelse på

i overkant av 3, mens gjennomsnittsverdiene for medbestemmelse er i underkant av 2,5 hos begge kjønn. Det indikerer at begge kjønn opplever evnene til selvbestemmelse i en noe positiv grad, mens evnene til medbestemmelse oppleves svakere.

Dannelsesfaktoren som skiller seg ut mellom kjønnene er solidaritet, hvor gjennomsnittsscoren til jentene er signifikant høyere ($p=0,001$) enn hos guttene. Jentene har en samlet gjennomsnittsscore som er 0,27 høyere enn guttene på faktoren om solidaritet. Det tilsvarer en moderat effektstørrelse mellom gruppene. Resultatene indikerer at jentene i større grad enn guttene opplever å utvikle evne til solidaritet i friluftslivsundervisningen.

4.10.3 Dannelse og fysisk aktivitet

Hos elevene som oppga at de er fysisk aktive og elevene som oppga at de ikke er fysisk aktive, er det ingen signifikant forskjell på gjennomsnittsscorene til faktorene om selvbestemmelse og medbestemmelse. Det indikerer at det fysiske aktivitetsnivået til elevene på fritiden ikke påvirker disse evnene i friluftsliv. Elevenes aktivitetsnivå på fritiden utgjør likevel en signifikant forskjell ($p=0,008$), og en moderat effektstørrelse innenfor solidaritetsfaktoren. Elevene som oppga at de er fysiske aktive på fritiden har en gjennomsnittsscore som er 0,35 høyere enn elevene som oppga at de ikke er fysisk aktive på fritiden. Svarene kan tyde på at det fysiske aktivitetsnivået påvirker elevenes evne til solidaritet i friluftslivsundervisningen. Elevenes solidaritetsevner er betydelig høyere hos elevene som er fysisk aktive på fritiden, enn de som ikke er det.

5 Diskusjon

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke elevenes opplevelse av friluftsliv i kroppsøving. Jeg vil i dette kapitlet drøfte oppgavens funn opp imot det teoretiske rammeverket til studien, og sammenlikne resultatene med tidligere forskning. Først vil resultater angående det generelle friluftslivsinholdet i kroppsøving bli drøftet. Deretter vil jeg drøfte læreplanens rolle i friluftsliv opp mot hovedfunnene i studien. Videre vil kapitlet diskutere om det virker å eksistere et dannelsespotensial i dagens friluftsliv i kroppsøving. Avslutningsvis vil jeg drøfte noen punkter vedrørende oppgavens reliabilitet og validitet, i form av måten utvalget ble valgt ut, og hvordan spørreskjemaet var utformet.

5.1 Friluftslivsaktiviteter i kroppsøving

5.1.1 Geografiske forskjeller påvirker friluftslivsinholdet

I resultatkapitlet ovenfor er verdiene for indeksen om hvor ofte elevene har friluftslivsaktiviteter i kroppsøving belyst. Funnene viser at elevene i Finnmark opplever å ha signifikant oftere ulike friluftslivsaktiviteter i kroppsøving, enn elevene i Akershus. I vedlegg 8.4 foreligger en tabell som sammenligner forskjellene mellom fylkene i alle faktorene. Resultatene om at elevene i Finnmark oftere har friluftslivsaktiviteter er ikke overraskende, med tanke på at friluftsliv påvirkes av historien, tradisjonene og kulturen (Tordsson, 2010). I Finnmark lever man tett opp i urfolket (samene), det folket (Tordsson, 2010) hevder introduserte skigåingen i Norge. Tradisjonene i Finnmark er også bygget på små samfunn, hvor tilgangen til naturen alltid har vært tilgjengelig på kort avstand. Finnmark har et mer åpent landskap, med enkel tilgang til vidder og fjell, og den samlede populasjonen er langt mindre enn i Akershus. Det gjør at nærheten til naturen kan framstå tydeligere i Finnmark. Historisk har nordmenn drevet med friluftsliv i nærområdet siden friluftslivets oppstandelse (Tordsson, 2010). Friluftsliv i kroppsøving er også avhengig av å benytte nærområdet, fordi fagets omfang er begrenset.

I masterstudien til Alme (2013) kom det fram at lærere oppga avstand til naturen som en begrensning til å utøve friluftsliv i kroppsøving. Kort avstand fra skolen til naturen reduserer tiden det tar å komme seg ut i naturen, i forhold til skoler hvor det er lang avstand til naturen. Resultatene viser at elevene som oppga at de går på skole i umiddelbar nærhet til naturen, har oftere friluftsliv enn som ikke går på skole i umiddelbar nærhet til skolen. At elevene som oppga å gå på skole nært naturen opplever å ha et større innhold av friluftslivsaktiviteter i kroppsøving, samsvarer med funnene til Alme (2013). Det henger også sammen med den historiske konteksten til friluftsliv, om at det er blitt knyttet til nærområdet hvor en bor. I

resultatene fra masterstudien til Engelsen (2014) tydeliggjør lærerne i studien begrenset tid som et hinder for å ha friluftsliv i kroppsøving. Å gå rett ut i naturen fra skolen istedenfor å ta buss eller tog for å komme seg fram, gjør det langt mindre tidskrevende å utøve friluftsliv i kroppsøving. For de skolene som ligger langt fra et egnet naturområde kreves det mer ressurser i form av kostnader, planlegging og utstyr for skolen for å komme seg ut i naturen. En måte å få nok tid til å utøve friluftsliv, kan være å «samle opp» timer, med å bytte timer med andre fag. Et annet mer relevant tema i framtiden, kan være å trekke inn andre fag i friluftsliv gjennom tverrfaglige temaer.

5.1.2 Friluftsliv virker ikke å prege innholdet i kroppsøving

Resultatene i tabell 4-9 viser at gjennomsnittsverdien til alle gruppene med elever samsvarer til svaralternativet «sjelden», og heller i retning av svaralternativet «aldri» i spørreskjemaet. Det tilsier at friluftslivsaktivitetene som ble målt sjelden eller aldri framkommer i kroppsøving. Funnene for alle elevene som en hel gruppe, samsvarer med det tidligere studier har funnet i sine undersøkelser om et begrenset friluftslivsinnhold i kroppsøving (Annerstedt, 2008; Moen et al., 2018; Wiken, 2011). Resultatene indikerer at friluftslivsaktiviteter ikke er en dominerende del av kroppsøving. Det viser at både hyppigheten av friluftsliv og variasjonen av friluftslivsaktiviteter er begrenset i kroppsøving. Funnene støttes av resultatene fra en omfattende nasjonal kartleggingsstudie, om at friluftslivet har en tendens til å bli bortprioritert i kroppsøving (Moen et al., 2018). Studien har ikke til hensikt å finne ut hvorfor friluftslivsundervisningen er nedprioritert. Likevel kan vi ta med at andre masterstudier har gjort funn som tyder på at begrenset tid, avstand til naturen og kunnskap om friluftsliv gjør at temaet blir bortprioritert i kroppsøving (Alme, 2013; Engelsen, 2014). Funnene i denne studien støtter oppfattelsen av at friluftsliv blir nedprioritert i kroppsøving.

De inkluderte friluftslivsaktivitetene i indeksen er de aktivitetene jeg mente elevene kunne utføre i skolen, med bakgrunn i læreplanen i kroppsøving og teori rundt friluftsliv. Det er inkludert fra tradisjonelle aktiviteter som turer i fjell, skog og mark, sanking av bær og sopp og skiturer, til nyere aktiviteter som klatring i naturen og sykkelurer (Faarlund, 2003). Elevene oppga hvor ofte de opplever å ha de forskjellige friluftslivsaktivitetene i kroppsøving. Sett i ettertid kunne jeg ha presisert svaralternativene i større grad, for å tilpasse aktivitetene til de årstidene det er mulig å drive med dem. Et eksempel er aktiviteten skiturer, hvor det kunne blitt presisert at det gjaldt hvor ofte de er på skiturer om vinteren, og ikke gjennom hele året. Å sette aktivitetene i en tydeligere kontekst, kunne ha gjort svarene enda tydeligere. Flere av aktivitetene er helårsaktiviteter, og behøver ikke en slik presisering.

Typiske friluftslivsaktiviteter som ble unnlatt å undersøke er båltenning og matlaging i naturen, fordi det ikke sto noe om dette i læreplanen. I tillegg kan disse aktivitetene inngå i andre aktiviteter som overnattingsturer eller turer i nærområdet. Tordsson (2010) beskrivelse av båltenning som en essensiell del av friluftslivet er derfor ikke glemt. Spørreskjemaets lengde er en av grunnene til at ikke alle elementene i friluftsliv kunne inkluderes. Dermed er de inkluderte aktivitetene de forsker mente var mest relevant å undersøke. Hva elevene gjør mer konkret i utøvelsen av friluftslivsaktivitetene i kroppsøving, er utover formålet til oppgaven. Nedenfor vil jeg drøfte hva elevene lærer i kroppsøving, som kan gi en beskrivelse av hva elevene får ut av friluftslivsinholdet i kroppsøving.

5.1.3 Er orientering friluftsliv?

Orientering er en variabel jeg valgte å fjerne fra indeksen som måler friluftslivsaktiviteter. Bakgrunnen til dette er at den svekket den indre konsistensen i den sammenfattende variabelen. Elevene i Akershus oppga at de har orientering signifikant oftere enn elevene i Finnmark. Forskjellen er omvendt fra resultatene til de sammenfattende friluftslivsaktivitetene, hvor elevene fra Finnmark hadde en høyere gjennomsnittsscore. Resultatene om orientering er således overraskende, med tanke på resultatene fra faktoren om friluftslivsaktiviteter. Forutsetningene for å ha orientering i kroppsøving bør være minst like store i Finnmark som i Akershus. Orientering er en aktivitet en kan ha nærmest overalt i naturen, og gjerne i nærområdet til skolen. Et kompetansemål for 10. trinn i nåværende læreplan, hvor orientering kan være en passende aktivitet å utføre er: «orientere seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjøre rede for andre måter å orientere seg på» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 6). Læremålene i orientering passer under kompetansemålet til friluftsliv, men er orientering friluftsliv?

Orientering kan utøves på forskjellige måter, og det er ikke målt i denne studien hvordan orientering utøves i skolen. Faarlund (2003) kommenterte friluftsliv som aktiviteter preget av selve egenverdien i aktivitetene, og ikke av en konkurranseverdi. Om hensikten med orientering i skolen er å komme først gjennom løypa, på raskest mulig tid, eller om det utføres uten form for konkurranse, sier ikke resultatene i studien noe om. Orientering er en egnet aktivitet elevene kan drive med for å lære seg å bruke kart og kompass i ulent terreng, og det utøves gjerne ute i naturen. Definisjonene til friluftsliv gjør det imidlertid vanskelig å definere orientering som friluftsliv, dersom elevene ikke verdsetter naturopplevelsen underveis. Er målet til elevene å komme seg raskest mulig gjennom løypa, utøves aktiviteten konkurransepreget, og ikke i tråd med det tradisjonelle norske friluftslivet (Faarlund, 2003).

På en slik måte vil det være konkurranseverdien som kommer til uttrykk, og ikke aktivitetens egenverdi. I Sverige har undersøkelser vist at orientering i skolen blir drevet i en mer idrettslig form (Backman, 2010). Det har blitt påpekt likheter i den norske og svenske undervisningen (Annerstedt, 2008). Likheten mellom den norske og svenske skolen gjør at resultatene fra studien til Backman (2010) vitner om at det kan være et idrettslig preg over orientering også i norsk kroppsøving. Det er også usikkert hvor orientering utøves, da oppgaven ikke presiserte det i måleinstrumentet. Hvis orientering utøves gatelangs i nabolaget, er det lite som vitner om en naturpreget aktivitet.

Av de friluftslivslignende aktivitetene studien har undersøkt, er orientering den aktiviteten elevene i Akershus oppga å utøve oftest i kroppsøving. Det gjør at det totale friluftslivsinholdet i skolen i Akershus vil være noe høyere, dersom en velger å implementere orientering som en friluftslivsaktivitet i kroppsøving. Det er likevel utenfor oppgavens nærliggende å konkludere hvordan orientering utøves i kroppsøving.

5.1.4 Avhengig av et økende fokus på bærekraftig utvikling

I studien er det blitt kartlagt hvordan elevene opplever friluftslivet med tanke på bærekraftig utvikling. I likheten med faktoren om friluftslivsinholdet i kroppsøving, påvirkes elevenes opplevelse av et innhold med søkelys på bærekraftig utvikling av geografiske forskjeller. Elevene i Finnmark oppga å ha et større fokus på bærekraftig utvikling i friluftsliv enn elevene i Akershus. Det samme gjelder for de elevene som oppga å gå på skole i umiddelbar nærhet til naturen, som opplever et større fokus på bærekraftig utvikling enn de elevene som ikke går på skole i umiddelbar nærhet til naturen. Resultatene gir indikasjoner på at det er større sannsynlighet for å ha en friluftslivsundervisning rettet mot bærekraftig utvikling, jo oftere en har friluftsliv. I bærekraftig utvikling kan digital kompetanse innlemmes, gjennom å gi elevene innføring i bruk av GPS, som er blitt et viktig hjelpemiddel i utøvelsen av friluftsliv. Bruk av GPS kommer for alvor inn i læreplanen fra høsten 2020, og vil være et nyttig hjelpemiddel i framtiden. Selv om bærekraftig utvikling ikke er en sentral del av dagens læreplan, slik det vil være i framtiden, er det likevel rom for å innlemme det i friluftsliv i dag. En annen viktig dimensjon med temaet, er utvikling av elevenes dannelselse.

I dag er miljøspørsmålet noe som stadig opptar verden, og påvirker den kommende læreplanen i større grad enn dagens læreplan. Klafki (2014) viser til miljøspørsmålet som et tidstypisk nøkkelproblem, og noe elevene bør erverve seg kompetanse om. Bærekraftig utvikling kan forstås som en del av miljøspørsmålet. Bærekraftig utvikling er inkludert i studien fordi det er et tema som er nært knyttet til friluftsliv, og er et tverrfaglig tema i den

kommende læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Potensialet for å bruke friluftslivet inn mot miljøutfordringene stammer mer enn 50 år tilbake i tid, da menneskene skulle lære gjennom friluftslivet at vi måtte minske inngrepene og skadene i naturen (Tordsson, 2010).

Borgen et al. (2015) hevder at friluftsliv er en egnet arena for elevene til å jobbe med temaer tilknyttet miljøutfordringer. Likevel er det ingenting i denne studien som tyder på at elevene jobber eller utforsker tematikk tilknyttet miljøspørsmålet. Klafki (2014) skriver at arbeid med nøkkelspørsmålene er en måte å utvikle elevenes allmenndannelse. Arbeid med miljøspørsmålet i friluftsliv kan være en allsidig måte for elevene å jobbe på, og de kan utvikle kompetanser innenfor danning. Eksempelvis kan arbeid med bærekraftig utvikling utvikle elevens evne til kritisk tenking, noe som kan kombineres med utforskning og diskusjoner (Esser-Noethlichs, 2019, s. 59). I resultatene i denne studien er det likevel lite som tyder på at disse mulighetene blir ivaretatt, og at elevene ikke får utnyttet potensialet i friluftslivet til å utforske miljøspørsmålet.

Skal det nye tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling innlemmes i friluftsliv, virker det tydelig at det må skje en endring fra dagens kroppsøving. Dagens friluftslivsundervisning virker ikke å inkludere bærekraftig utvikling i tilstrekkelig grad. Temaet kan innlemmes på forskjellige måter, og en måte er å se på hvordan friluftslivet i seg selv har utviklet seg. Friluftslivet i dag har beveget seg bort fra å bli drevet på en bærekraftig måte, til å bli storindustri og miljøskadelig (Faarlund, 2003; Haslestad, 2002). Tankene kan da være å benytte et variert friluftsliv, til å oppsøke situasjoner hvor elevene får muligheten til å reflektere og erfare rundt konsekvensene av bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling kan i dag dreie seg om måten friluftslivet blir drevet på, men det kan også omhandle å belyse inngrep i naturen og andre kulturskapte forhold tilknyttet andre forhold.

5.2 Lærer elevene det læreplanen legger opp til i friluftsliv i kroppsøving?
Korrelasjonsanalysen som er beskrevet i resultatkapitlet, viser at faktorene om læring i friluftsliv har en viss sammenheng med faktoren som måler hvor ofte elevene opplever å ha friluftslivsaktiviteter i kroppsøving. De fleste variablene som måler læring i friluftsliv, er hentet fra læreplanen i kroppsøving for 10. trinn. Det ble lagt til noen tilleggsvariabler, som er hentet med utspring fra friluftsliv på barneskolen, og den kommende læreplanen i kroppsøving. Disse variablene ble lagt til fordi jeg mener det er noe elevene kan og bør lære i friluftsliv i kroppsøving.

Elevene i Finnmark oppga at de har lært mer enn elevene i Akershus innenfor friluftsliv. Det kan ses i sammenheng med at elevene i Finnmark også oppga å ha oftere friluftslivsaktiviteter enn elevene i Akershus. I den andre faktoren som målte hva elevene lærer innen friluftsliv i kroppsøving, er det ingen forskjell mellom fylkene. Den ene faktoren er en gjennomsnittsscore av å lære i nåtid, mens den andre faktoren er en gjennomsnittsscore av hva elevene erindrer å ha lært. De sammenfattende variablene er ikke identiske. Indeksene har høy korrelasjon med hverandre ($r > 0,6$), og tilsier at de har sterk sammenheng. Det betyr ikke nødvendigvis at faktorene måler det samme. Ulikhetene mellom indeksene kan være en grunn til at besvarelsene varierte. Det er særlig elevene i Akershus som svarer forskjellig under de to sammenfattende variablene. Det kan bety at de lærer mer innen et tema som er ekskludert i indeksen om hva elevene har lært i kroppsøving. En annen grunn kan være at elevene opplever at friluftslivsundervisningen har endret seg den siste tiden, og at de lærer mer nå enn de har gjort tidligere. At spørsmålene er stilt i forskjellig tid, kan ha endret tenkemåten til elevene. Elevene som oppga å gå på skole i umiddelbar nærhet til skolen har en høyere verdi på begge faktorene om læring, enn de som ikke går på skole i umiddelbar nærhet til skolen. Det gir et bilde på at de geografiske forskjellene påvirker hva elevene lærer i friluftsliv.

Klafki (2014) peker i sin dannelsesteori på at undervisningen legger opp til hva elevene kan få ut av den. Den totale verdien for faktorene som måler læring i friluftsliv, er noe høyere enn den som måler innholdet i friluftsliv, og tyder på at elevene lærer mer enn det undervisningen legger opp til. En grunn til at faktorene om læring i friluftsliv har høyere verdi enn faktoren om aktiviteter i kroppsøving, kan være at noe av det elevene opplever å lære skjer gjennom aktiviteten orientering. Et eksempel er variabelen «å lære seg å orientere seg med kart og kompass», som henger tett sammen med utførelsen av orientering. Orientering ble fjernet fra aktivitetsvariabelen, da den trakk ned den indre konsistensen i variabelen. Verdien til variablene om læring er likevel lave, og har en negativ oppslutning. I læreplanen i kroppsøving er det nedskrevet hvilke mål elevene skal oppnå i forbindelse med friluftsliv.

Den negative gjennomsnittsscoren tilsier at elevene ikke i stor nok grad oppnår kompetansemålene i friluftsliv for 10. trinn. Resultatene samsvarer med kartleggingsstudien til Moen et al. (2018), hvor halvparten av elevene oppga og ikke lære å være ute i naturen. Å være ute i naturen kan ses i sammenheng med friluftsliv, hvor grunntanken er at det foregår ute i naturen (Faarlund, 2003). Funnene støttes også av masterstudien til Wiken (2011), hvor elevene oppga å ha lært lite innen friluftsliv. Sammenhengen mellom innholdet i undervisningen og elevenes læringsutbytte må ses i sammenheng. Både faktoren om

friluftslivsinholdet og de to faktorene som målte læring hadde en lav verdi. Det kan ses i sammenheng med funn fra tidligere studier om den begrensede friluftslivsundervisningen i kroppsøving (Alme, 2013, Engelsen, 2014; Moen et al., 2018). Elevene virker heller ikke å være bevisste på hva de skal lære, da de i liten grad har kjennskap til læreplanen i kroppsøving. Dette viste også masterstudien til Wiken (2011), hvor det kom fram at elevene har liten forståelse for kompetansemålene i faget.

Hva elevene skal lære i friluftsliv er i første omgang nedskrevet i læreplanen, før det videre blir gjort til konkrete læremål av skolene. Læreplanen legger opp til hvilke mål elevene skal oppnå i undervisningen. Undervisningen kan derfor være målstyrt, og tanken på å nå målene kan gå utover sentrale verdier i friluftslivets egenart. Studiens ønske ved å undersøke hva elevene lærer i kroppsøving, er å gi et bilde av om elevene lærer det som står i læreplanen. Studien har ikke til hensikt å finne ut av hvordan elevene lærer i friluftsliv. En friluftslivsundervisning som vektlegger målstyring, har møtt kritikk. Det har blitt hevdet at friluftsliv som fenomen mister sin egenverdi om den gjøres målbevisst for elevene (Haslestad, 2002). Med bakgrunn i friluftslivets egenart, kan målbevisstheten gjøre at elevene ikke får fullt utbytte i friluftslivsundervisningen. Haslestad (2002) mener friluftsliv bør være drevet av aktiviteter med egenverdier uten å streve etter å oppnå et konkret mål. Det er imidlertid læreplanen som er den overstyrende delen for hva elevene skal få ut av skolen. Dermed må friluftslivsundervisningen legge opp til at elevene kan lære de publiserte kompetansemålene i kroppsøving. Denne studien har ikke undersøkt hvordan elevene lærer, men det er tydelig at det finnes et forbedringspotensial for å nå kompetansemålene. Den manglende oppnåelsen av kompetansemålene kan ses i sammenheng med det totale friluftslivsinholdet i kroppsøving.

5.3 Eksisterer det et dannelsespotensial i friluftslivsundervisningen?

En av hovedoppgavene til kroppsøvingfaget er å bidra til dannelse hos elevene (Esser-Noethlichs, 2016). Studien ønsker å belyse dannelse innenfor friluftslivsdelen av kroppsøving. Dannelsespotensialet i kroppsøving er en av hovedargumentene for fagets eksistens (Ommundsen, 2013). Interessen for å finne ut av om friluftsliv kan bidra til dannelse hos elevene, gjorde at dette ble målt empirisk. Dannelse i kroppsøving kan ses på som en utvikling av hele kroppen (Ommundsen, 2013), likevel vil denne studien kun se på innflytelsen til de tre grunnleggende egenskapene i Klafkis dannelsesteori, i sammenheng med friluftsliv. Studiens hovedmål er å belyse friluftslivsundervisningen i skolen, og oppgavens omfang gjør at jeg ikke kan studere alle sidene ved dannelse i friluftsliv. Derfor er det de tre kjerneelementene i Klafkis dannelsesteori som er blitt kartlagt. Dannelse er noe

elevene kan utvikle i forskjellige aktiviteter, men det forutsetter at undervisningen er lagt opp til det (Engebretsen, 2016). Resultatene viser at det eksisterer dannelseslæring i friluftsliv, men det er varierende hvilke egenskaper elevene oppfatter å utvikle. Resultatene viser at dannelse som helhet opptrer i tilnærmet like stor grad mellom elevene i Akershus og Finnmark, men at de forskjellige egenskapene opptrer ulikt.

5.3.1 Selvbestemmelse i friluftslivsundervisningen

Selvbestemmelsesfaktoren har som hensikt å måle elevenes egne valg i friluftslivsundervisningen. Evne til selvbestemmelse er å ha sine egne meninger og bestemme over seg selv (Klafki, 2014). Faktoren er inkludert for å gi en indikasjon på elevenes muligheter til å utvikle selvbestemmelse i friluftsliv. Resultatene fra faktoren viser ingen tydelig forskjell innad i gruppene om elevenes opplevelse av selvbestemmelse. I resultatkapitlet kan en se at elevene i Akershus og Finnmark opplever graden av selvbestemmelse tilnærmet likt. Det betyr at hvor ofte elevene har friluftsliv og hva de lærer i friluftsliv, ikke virker å påvirke graden av selvbestemmelse hos elevene. Den totale verdien for faktoren tilsier at elevene opplever evnene til selvbestemmelse i noe positiv grad, med en liten helning mot «litt enig». Den noe positive verdien til faktoren tyder på at selvbestemmelse er noe elevene får mulighet til å utvikle i noen grad i dagens friluftslivsundervisning, men at det kan framstå i enda større grad. Utvikling av selvbestemmelse hos elevene i friluftsliv krever at læreren gir elevene muligheten til å ta egne valg og bestemme mer over seg selv. Masterstudien til Mikkelsen (2013) viser til at lærere som tar de fleste avgjørelsene selv, og overstyrer elevenes valgmuligheter, begrenser elevenes autonomi i friluftslivsundervisningen. Det er således nærliggende å tenke at lærerens styremåte i undervisningen påvirker elevenes evner til selvbestemmelse.

Resultatene tilsier at det finnes et forbedringspotensial for at elevene i større del kan utvikle selvbestemmelse i friluftslivsundervisningen. I resultatene til Jordet (2007) kom det fram at uteskole, som blant annet inkluderer friluftsliv, kan fremme utvikling av selvstendighet og frihet hos elevene. Hvis dette skal skje, i et større omfang, tyder resultatene i denne oppgaven på at det bør forekomme en endring i friluftslivsundervisningen. Elevenes evner til å ta autonome valg er kommet likevel mer positivt fram enn i resultatene til Mikkelsen (2013), hvor det kom fram at det var mangel på autonomi hos elevene i forbindelse med friluftsliv. Mikkelsen (2013) viser til at elevenes motivasjon for å drive med friluftsliv øker om de får bestemme mer selv. Å være selvstendig og bestemme over sine egne valg, er en grunnleggende evne for demokrati (Klafki, 2014). I et dannelsesformål vil det være ønskelig

at elevene i størst mulig grad utvikler evne til selvbestemmelse i friluftsliv. Det kan også, slik Mikkelsen (2013) antyder, gjøre at elevenes motivasjon for friluftsliv øker.

Friluftsliv er historisk blitt sett på som en dannelsesvei for det norske folk (Tordsson, 2010). I de tidlige årene ble friluftsliv sett på noe en helst skulle drive alene, for å utvikle sin egen individualitet. En av tankene bak dette var at friluftslivet var en egnet arena for å utvikle frihet og selvstendighet (Tordsson, 2010). Disse tankene henger sammen med egenskapen om selvbestemmelse. Friluftsliv har i så måte vært skikket til å utvikle menneskets evne til selvbestemmelse fra aktivitetens oppstandelse. Det er naturlig å tro at disse verdiene er overførbare til dagens skole, hvor friluftslivet i stor grad bærer preg av tradisjonelle aktiviteter.

5.3.2 Får elevene utnyttet evnene til medbestemmelse i friluftsliv?

Det merkelige med dannelsesfaktorene, er den lave gjennomsnittsscoren til medbestemmelse, i forhold til de to andre dannelsesfaktorene. Medbestemmelse i et dannelsesperspektiv handler om elevenes muligheter og evner til å si sin mening og å bli hørt i fellesskapet (Klafki, 2014). Medbestemmelse henger tett sammen med selvbestemmelse, og det kan noen ganger være vanskelig å skille de teoretisk. Dermed skulle en tro at verdiene til faktorene var nærmere hverandre, enn det som er tilfellet. Mens det i faktoren om selvbestemmelse ikke er noen tydelige forskjeller mellom gruppene, er det forskjeller mellom fylkene i faktoren om medbestemmelse. Elevene i Finnmark opplever i større grad evne til medbestemmelse i friluftslivsundervisningen enn elevene i Akershus. Gjennomsnittsscoren til elevene i Akershus tilsvarer at de er «litt uenig» i at de opplever evne til medbestemmelse i friluftslivsundervisningen. Dette var noe høyere hos elevene i Finnmark. Den lave gjennomsnittsscoren til faktoren tilsier at elevene ikke i særlig grad har innflytelse i friluftslivsundervisningen. Klafki (2014) ser på skolen som en viktig arena for elevenes utvikling av medbestemmelse. Da er det negativt at elevene i liten grad virker å oppleve evne til medbestemmelse i forbindelse med friluftsliv.

Resultatene i studien er sammenfattende med resultatene til Mikkelsen (2013), hvor det kom fram at elevene i liten grad opplever evne til medbestemmelse i friluftslivsundervisningen. Mangelen på evne til medbestemmelse hos elevene kan påvirkes av læringsmiljøet læreren legger opp til (Engebretsen, 2016). Læreren er i hovedsak den personen som styrer undervisningen, og hvordan elevene kan ha innflytelse i den. Resultatene til Mikkelsen (2013), viste at det stort sett er læreren som bestemmer hva som skal skje i undervisningen. En lærer som tar valgene selv, uten å la elevene få ytre sine meninger eller ønsker, gjør at

graden av medbestemmelse forsvinner hos elevene. I kartleggingsstudien til Moen et al. (2018) avslører resultatene at elevene i liten grad får påvirke innholdet i timene. Det kom også fram at omtrent 93% av elevene svarte at læreren «veldig ofte» eller «ofte» bestemmer innholdet i faget (Moen et al., 2018). Funnene er ikke rettet inn mot friluftsliv, men viser et generelt bilde av at læreren bestemmer det meste av innholdet og avgjørelser som blir foretatt i kroppsøving. Denne beskrevne tendensen svekker elevenes mulighet til å ta valg i fellesskapet. Resultatene i denne studien og funnene til Mikkelsen (2013), viser til at elevene i liten grad opplever evne til medbestemmelse i friluftsliv. Tendensen vist i Moen et al. (2018) indikerer at dette kan være gjennomgående i hele kroppsøving. Det er innlysende at en endring for å få elevene til å medvirke mer i kroppsøving er nødvendig, dersom en ønsker å ta vare på en viktig demokratisk verdi.

Resultatene for faktoren om medbestemmelse kan framstå problematisk for kroppsøving og friluftsliv. I et dannelsesperspektiv er det negativt at elevene ikke i noen særlig grad opplever å få ta del i avgjørelsene som tas i undervisningen, og sådan ikke utvikler evne til medbestemmelse. Medbestemmelse er noe alle mennesker har krav på, og en av grunnelementene i didaktikkens utvikling av elevene (Klafki, 2014). Å utvikle evnene til medbestemmelse i friluftsliv kan gjøre at elevene kan ta det med seg disse kompetansene ut i resten av samfunnet (Engebretsen, 2016). Elevenes mangel på medbestemmelse indikerer at friluftslivet ikke benytter hele sitt dannelsespotensial i forbindelse med kroppsøving. Elevene kan gå glipp av verdifull kompetanse, som de kunne fått bruk for senere i livet. Borgen et al. (2015) viser til at friluftslivet har muligheten til å utvikle dannelseskompetanser hos elevene.

5.3.2.1 En mulig forklaring bak ulikheten mellom selvbestemmelse og selvbestemmelse
Variablene som målte medbestemmelse handlet om elevenes påvirkning og innflytelse når de er på tur med klassen eller i oppdelte grupper. Fem av variablene omhandlet begrepet «tur», mens en omhandlet aktiviteter ute. Dette er tilnærmet likt variablene om selvbestemmelse, hvor fire av fem variabler omhandlet ordet «tur». Selvbestemmelse handlet om elevene selv, og hvordan de tar egne valg for seg selv, mens medbestemmelse handlet om elevenes valg i samhandling med andre. En forklaring på forskjellen mellom variablene kan være at elevene opplever at de i noen grad får bestemme over seg selv mens de er på tur, mens de ikke i samme grad opplever å få ta del i de felles beslutningene og valgene som blir tatt i gruppa eller klassen. Alle faktorene hadde høy reliabilitet (Cronbach's alfa >0.8), og selvbestemmelse og medbestemmelse korrelerte ($r > 0.5$) høyt med hverandre. Det er dermed

ikke lett å gi en konkret forklaring på hvorfor forskjellen mellom faktorene oppsto, annet enn den teoretiske ulikheten som ligger i bunn og friluftslivets kompleksitet.

Det er ikke gitt at en elev som utvikler sine egenskaper innen selvbestemmelse gjør dette innen medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2014). Klafki (2014) er opptatt av at de grunnleggende evnene skal opptre samtidig, og ikke hver for seg, dersom de skal ha et dannelsespotensial. Det er i så måte negativt at medbestemmelse har en vesentlig lavere gjennomsnittsscore hos elevene enn de to andre dannelsesfaktorene. I oppgaven er det mest nærliggende å tro at det er læreren som legger begrensningene for det, og ikke elevene selv. Skillene mellom de tre dannelsesegenskapene kan komme av friluftslivets kompleksitet, med et bredt spekter av aktiviteter og utfoldelsesmuligheter. Blant annet kan det være tid og rom for å være sammen med hele klassen, mens det på samme tur er tid og rom for å være for seg selv eller i mindre grupper.

5.3.3 Solidaritet i friluftsliv

Solidaritetsfaktoren er et viktig aspekt for oppgavens mål av dannelse i friluftsliv. Solidaritet kan forstås som hvordan elevene inkluderer og tar vare på hverandre (Esser-Noethlichs, 2016). Solidaritet handler om å bruke evnene til selvbestemmelse og medbestemmelse til fellesskapets beste (Klafki, 2014). I studien løsriver solidaritetsfaktoren seg fra de to andre dannelsesfaktorene, fordi den har en høyere gjennomsnittsscore hos elevene.

Solidaritetsfaktoren er den dannelsesfaktoren som elevene oppgir å oppleve i størst grad, med en total verdi nesten tilsvarende «litt enig». Elevene oppgir å hjelpe hverandre, å bry seg om sine medelever, og å bidra i fellesskapet i friluftslivsundervisningen. Slike egenskaper kan ses på som sosiale egenskaper, hvor en bruker sine evner til selvbestemmelse og medbestemmelse sammen med klassen ute i naturen. Jordet (2007) antyder at utvikling av elevenes sosiale dannelse kan fremmes i uteskole, og således også i friluftsliv. Resultatene i studien samsvarer til at dette kan være tilfelle i friluftsliv.

I motsetning til medbestemmelsesfaktoren, opplever elevene i Akershus større evne til solidaritet enn elevene i Finnmark. Faktorene om selvbestemmelse og medbestemmelse måler i større grad elevenes valg og avgjørelser for seg selv og fellesskapet inkludert læreren, mens solidaritetsfaktoren omhandler mer konkrete valg i en kontekst sammen med elevene i klassen. Variablene som måler solidaritet, vedrører i større grad valg og handlinger rettet mot medelevene og gruppene de er en del av, og ikke om valg som angår kun seg selv eller fellesskapet inkludert læreren. Faktoren om solidaritet måler elevenes evner og verdier overfor hverandre, og ikke i like stor grad overfor læreren. Det kan være en forklaring på

hvorfor spesielt elevene i Akershus opplever evnene til solidaritet i større grad enn evnene til medbestemmelse. Korrelasjonskoeffisienten mellom faktorene viser en moderat samvariasjon, som tyder på at faktorene til en viss grad har en sammenheng, men at den er begrenset.

Solidaritetsfaktoren er den eneste dannelsesfaktoren hvor det er en betydelig forskjell mellom jentene og guttene. Jentene opplever i større grad evne til solidaritet enn guttene. Det kan tyde på at de verdsetter samholdet og fellesskapet i klassen bedre enn guttene. I likhet med den totale verdien for alle deltakerne, opplever begge kjønnene evnene til solidaritet i større grad enn evnene til selvbestemmelse og medbestemmelse. Resultatene i studiene støtter i den grad studien til Abelsen og Leirhaug (2017) om at friluftsliv kan fremme sosiale kompetanser hos elevene.

Tanken om at friluftslivet bidrar til fellesskapet har historiske røtter her til lands (Tordsson, 2010). Friluftslivet bevegde seg fra å ha et individuelt preg, til å bli noe enn gjorde sammen med andre. Friluftslivet ble blant annet benyttet for å bygge broer mellom klasseskillene i landet (Tordsson, 2010). Det ble tidlig hevdet at friluftslivet var en egnet arena for å utvikle fellesskapet. Dette bidro til at friluftslivets rolle i pedagogikken ble dannet, med grunnlag i de verdiene som finnes i friluftsliv. De historiske tankene om et friluftsliv som en aktivitet for utvikling av sosiale kompetanser, eksisterer fortsatt i dag. Solidaritet må ses i sammenheng med et godt fellesskap, slik naturen er egnet til å skape (Tordsson, 2010). Resultatene fra studien viser at solidaritet er noe elevene utvikler i friluftsliv, og at de historiske tankene fortsatt henger sammen med nåtiden.

5.4 Styrker og svakheter ved metoden

5.4.1 Utvalgsstørrelse og utvelging av respondenter svekker generaliserbarheten

En svakhet ved undersøkelsen er størrelsen på utvalget og fordelingen mellom grupper. Et lite utvalg gjør at det er vanskelig å generalisere funnene i studien til hele populasjonen (Ringdal, 2013). I studien var det opprinnelig 267 svarende elever, men åtte elever ble utelatt fra analysene, som betyr at funnene er gjort med data fra 259 elever. En utfordring med utvalget i studien er den skjeve fordelingen mellom fylkene, som gjør at elevene fra Finnmark er overrepresenterte i forhold til elever fra Akershus. Det betyr at utvalget ikke er riktig vektlagt i henhold til innbyggertallet i de to respektive fylkene. Akershus er et fylke med flere innbyggere enn Finnmark, og det hadde derfor vært ønskelig at utvalget var vektet likt med tanke på innbyggertallet i fylkene. Skjevheten gjør at ungdomsskoleelever i Finnmark hadde større sannsynlighet for å bli valgt i studien, enn ungdomsskoleelever i Akershus. Det ideelle hadde derfor vært om Akershus hadde flere deltakende elever, og at den prosentvise

deltakelsen fra de to fylkene var tilnærmet lik. Skjevheten i utvalget gjør at det er større sannsynlighet for at utvalget ikke speiler populasjonen (Ringdal, 2013). Dette gjelder spesielt i Akershus, som har en betydelig mindre deltakelse i prosentandel av populasjonen enn Finnmark. Grunnen til at utvalget ble skjevt er at det var vanskeligere å rekruttere elever fra Akershus til studien enn det jeg i utgangspunktet hadde trodd, blant annet fordi jeg ble lovet deltakere til studien av lærere og rektorer, som senere ikke kunne delta allikevel. Derfor endte studien opp med flere elever fra Finnmark enn fra Akershus. Det positive med utvalget er at fordelingen mellom jenter og gutter er tilnærmet lik. Fordelen med det er at ingen av kjønnene er overrepresentert (Ringdal, 2013). Det gjør at det er mindre sannsynlighet for at enkelte grupper innenfor hvert kjønn har falt bort fra studien, da jeg vet at fordelingen i bruttoutvalget var omtrent 50/50 mellom kjønnene etter å ha forhørt meg med lærerne.

Svarprosenten forklarer en del av studiens styrke, og anslår hvor mange prosent av de forespurte elevene som deltok i spørreundersøkelsen. Den samlede svarprosenten til studien er på omtrent 79,6%, med et noe høyere antall i Finnmark enn i Akershus. Studiens svarprosent er forholdsvis høy, noe som er positivt (Bjørndal & Hofoss, 2004). Det positive med høy svarprosent er at det minsker risikoen for frafallsfeil (Ringdal, 2013). Det er vanskelig å si om det er en fellesnevner mellom de som ikke deltok, men som forklart i kapittel 3, fikk blant annet en klasse en «fordel» ved og ikke gjennomføre spørreundersøkelsen. Tilbakemeldinger fra lærere og egne observasjoner viser at det er lite som tyder på at det er en spesiell gruppe elever som har unnlatt å delta.

En annen svakhet ved undersøkelsen, er måten utvalget ble trukket på. Det ble foretatt et bekvemmelighetsutvalg, hvor de ungdomsskolene som takket ja til å delta, fikk være med. En slik måte å velge utvalget på gir ikke muligheter for å kunne generalisere resultatene (Ringdal, 2013, s. 213). Som forklart tidligere i metodekapitlet var det ikke gjennomførbart å ha sannsynlighetsutvelging av elever. Da ble bekvemmelighetsutvelging det beste alternativet av praktiske grunner (Ringdal, 2013). Problemet med et bekvemmelighetsutvalg er at jeg ikke kan kontrollere om skolene som takket ja til å delta, skiller seg ut fra de som takket nei til å delta. I dialogen min med flere av skolene, virket det som at det var min kjennskap til lærerne ved skolen som gjorde at de ville delta. For de skolene som takket nei til deltakelse er det vanskelig å si hvilke argumenter som lå til grunn for at de ikke ville delta. Resultatene i studien kan ikke sies å speile alle ungdomsskoleelevene i Akershus og Finnmark. Studiens resultater må begrenses til kun å gjelde deltakerne i studien.

5.4.2 Spørreskjemaets validitet og reliabilitet

Spørreskjemaet er utarbeidet av meg selv, og var derfor ikke testet ut på forhånd i andre studier. I utarbeidelsen av spørreskjemaet fikk jeg råd og hjelp av veileder, medstudenter og familie, for å sikre at det ble best mulig. Før selve datainnsamlingen ble det utført en pilotstudie på en 10. klasse. Sett i etterkant ville jeg hatt flere deltakende respondenter i pilotstudien, da det ville gjort at jeg kunne analysert deler spørreskjemaet med faktoranalyse, i tillegg til at jeg hadde fått flere tilbakemeldinger fra elevene. Under gjennomføringen av pilotstudien kunne jeg vært mer kritisk til mitt eget arbeid og elevenes tilbakemeldinger. Eksempelvis hevdet elevene at tidsbruken og lengden på spørreundersøkelsen var passelig, mens jeg utover i hovedundersøkelsen likevel fant ut at tidsbruken var lengre enn ønsket. I analysene av resultatene fant jeg ut at flere av variablene var overflødige, og ikke var nødvendige å inkludere i hovedanalysen. En fare med dette er at dersom elevene oppfatter spørreundersøkelsen som lang og kjedelig, kan det påvirke motivasjonen deres for gjennomføringen (Ringdal, 2013). Bortsett fra elever med manglende data, var det ikke mulig å finne besvarelser som viste tydelig tegn til forhastelse eller «bias». Det var likevel noen elever som falt ut mot slutten av spørreskjemaet. Sett i ettertid burde spørreskjemaet vært kuttet ned.

Spørreundersøkelsen ble i etterkant av datainnsamlingen kvalitetssikret. Videre ble variablene med et teoretisk bakteppe faktoranalysert. Faktoranalysen av variablene som måler dannelsesevnene ga tre faktorer, som stemmer med min forståelse av dannelsesbegrepet. I vedlegg 8.2 kan en se at faktoranalysen ga gode faktorverdier. I vedlegget kan en se at egenverdiene til faktorene er innenfor de anbefalte verdiene (Pallant, 2016). Svakheten med faktoranalysen er de dobbelte faktorladningene, hvor variablene lander på to faktorer. Dette ble sett noe bort i fra, fordi den teoretiske sammenhengen i dannelses teori ikke alltid er lett å skille. Reliabilitetsanalysen viste heller ingen tydelig grunn til å fjerne de dobbelte faktorladningene. De totale Cronbach's alfa verdiene til dannelsesfaktorene er over 0,8, og tyder på at faktorene har høy reliabilitet. Alle de sammenfattende variablene uten et klart teoretisk bakteppe er reliabilitetstestet, og har en tilstrekkelig høy Cronbach's alfa på over 0,7 (Pallant, 2016). Det viser at faktorene i spørreskjemaet har tilstrekkelig reliabilitet (Pallant, 2016).

6 Konklusjon

Formålet til oppgaven har vært å kartlegge ungdomsskoleelevers opplevelse av friluftsliv i kroppsøving. I starten av oppgaven ble det tidligere forskningsfeltet innenfor temaet presentert. Forskningsfeltet presenterte friluftsliv som et tema innenfor kroppsøving med begrenset påvirkning i faget (Moen et al., 2018). Videre kom det fram at det fantes flere begrunnelser til at friluftsliv ble bortprioritert i kroppsøving, hvor blant annet begrenset tid, manglende kompetanse og avstand til naturen er noen av grunnene (Alme, 2013; Engelsen, 2014; Svanström, 2011). Likeså eksisterte det forskning som tyder på at friluftsliv er en egnet arena for utvikling av elevenes dannelsesprosess (Backman, 2010; Jordet, 2007).

Med utgangspunkt i det tidligere forskningsarbeidet startet jeg med prosjektet. Datamaterialet i oppgaven er innhentet av ungdomsskoleelever fra to fylker, Akershus (nå deler av Viken) og Finnmark (nå en del av Troms og Finnmark). Utvalget er skjevt fordelt mellom fylkene, og er valgt ut gjennom et bekvemmelighetsutvalg, altså et ikke-sannsynlighetsutvalg. Det gjør at resultatene i studien gjelder for utvalget i oppgaven, og at resultatene ikke kan generaliseres til å gjelde alle ungdomsskoleelever i Akershus og Finnmark. Likevel mener jeg at oppgaven kan være et viktig tilskudd til et magert forskningsfelt.

Funnene i oppgaven antyder at friluftslivsinholdet i kroppsøving er begrenset. Elevenes besvarelser peker på et snevert friluftslivsinhold, med få aktiviteter. Det støtter den tidligere forskningen på fagfeltet (Abelsen & Leirhaug, 2017; Engelsen, 2014; Moen et al., 2018). Det begrensede friluftslivsinholdet samsvarer med det elevene opplever å lære om friluftsliv i kroppsøving. Funnene viser at elevene i liten grad oppnår kompetansemålene i faget knyttet til friluftsliv. Elevene virker ikke å lære det som står nedfelt i kompetansemålene angående friluftsliv. Friluftslivsundervisningen virker heller ikke å ha et innhold basert på bærekraftig utvikling.

I oppgaven ble det undersøkt om det eksisterer et dannelsespotensial i friluftsliv. Resultatene viser at elevene i sprikende grad opplever danning i friluftsliv. Det vil si at det er varierende hvilke dannelsesevner de opplever å utvikle i friluftslivsundervisningen. Elevene opplever i liten grad evne til medbestemmelse, mens de i en større og positiv grad opplever evne til solidaritet. Evne til selvbestemmelse oppleves nøytralt.

Resultatene fra oppgaven indikerer at elevene i Finnmark oppfatter å ha et større innhold av friluftsliv i kroppsøving. De opplever også et innhold med større fokus på bærekraftig utvikling. Elevene i Finnmark oppgir også å ha lært mer innenfor friluftsliv enn elevene i

Akershus. Elevene i Finnmark opplever i større grad evne til medbestemmelse, mens elevene i Akershus i større grad opplever evne til solidaritet i friluftslivsundervisningen.

Det var få forskjeller knyttet til forskjeller mellom kjønnene i oppgaven. De forskjellene som kom fram, var at jentene større grad enn guttene ønsket et økende innhold av friluftsliv i kroppsøving. Jentene opplevde også å utvikle størst evne til solidaritet i forbindelse med friluftsliv. Guttene oppga på sin side at de har mer kunnskap om læreplanen i kroppsøving.

De elevene som oppga å gå på skole i umiddelbar nærhet til naturen, opplever et større innhold av friluftslivsaktiviteter i kroppsøving, enn de som ikke går på skole i umiddelbar nærhet til naturen. Resultatene viste også at de som går på en skole i umiddelbar nærhet til naturen oppgir å lære mer i kroppsøving. Skolens geografiske beliggenhet hadde ingen påvirkning på elevenes opplevelse av dannelseselementene i kroppsøving.

6.1 Videre forskning

Jeg håper at denne oppgaven kan være et bidrag til veien videre innenfor dette forskningsfeltet. En måte å forske videre på, kan være å benytte denne studien som en pilotstudie. Da kan man utbedre den, og gjennomføre nye datainnsamlinger og nye analyser på de samme temaene. En annen løsning kan være å gå i dybden på noen av temaene i studien. En mulighet kan da være å studere dannelsespotensialet i friluftsliv enda dypere, og gjøre en studie på flere elementer innenfor dannelse i sammenheng med friluftsliv. En annen mulighet kan være å undersøke årsakene til at friluftslivsinholdet i kroppsøving er begrenset. Eventuelt er en vei videre å forske nærmere på hvordan elevene lærer i friluftsliv, og hva de konkret lærer. En siste mulighet kan være å undersøke hvordan orientering blir drevet i kroppsøving, og om aktivitetens verdier heller mot en idrettsaktivitet eller en friluftslivsaktivitet.

7 Litteraturliste

Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 1-14. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.615>

Alme, E. (2013). *Korleis blir friluftsliv framstilt og forstått i den vidaregåande skulen. Ein kvalitativ undersøking av korleis kroppsøvlingslærarar og rektorar opplever og erfarar friluftsliv i kroppsøvlingsundervisninga* (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole).

Hentet fra: <https://nih.brage.unit.no/nih->

[xmlui/bitstream/handle/11250/171794/Alme2013v.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nih.brage.unit.no/nih-bitstream/handle/11250/171794/Alme2013v.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318.

<http://doi.org/10.1080/17408980802353347>

Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvlingsfaget*. Bø: Høgskolen i Telemark.

Backman, E. (2011). Friluftsliv: a contribution to equity and democracy in Swedish PE? – An analysis of codes in Swedish PE curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 269-288.

Hentet fra: <https://www-tandfonline->

[com.ezproxy.hioa.no/doi/full/10.1080/00220272.2010.500680?scroll=top&needAccess=true](https://www-tandfonline-com.ezproxy.hioa.no/doi/full/10.1080/00220272.2010.500680?scroll=top&needAccess=true)

Backman, E. (2010). *Friluftsliv in Swedish physical education – a struggle of values: Educational and Sociological Perspectives* (Doktoravhandling, Stockholms universitet).

Hentet fra: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:308124/FULLTEXT01>

Backman, E. (2008). What is valued in friluftsliv within PE teachereducation?—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>

Bakken, A. (2017). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017* (NOVA Rapport 10/17). Oslo: NOVA

Barr, S., Iversen, V. & Tvedt, K. A. (2018, 31. juli). Fridtjof Nansen. I *Store norske leksikon*.

Hentet fra: https://snl.no/Fridtjof_Nansen

- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse- og sosialfagene*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Borgen, J. S., Pedersen, K.G. & Engelsrud, G. (2015, 23. februar). Lek og friluftsliv i kroppsøvingsfaget-der dybdelæring foregår [Blogginlegg]. Hentet fra: <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/engelsrud-gunn/lek-og-friluftsliv-i-kroppsovingsfaget--der-dybdelaring-foregar/>
- Engebretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E.E Vinde (red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s.93-115). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engelsen, M. B. (2014). *Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget?* (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole). Hentet fra: https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmloi/bitstream/handle/11250/218723/Engelsen_Morten%20Birkeland.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Esser-Noethlichs, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingsfaglig perspektiv. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 50-72). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Esser-Noethlichs, M. (2016). Hvordan kan dannelsesprosesser fremmes i kroppsøving?. I Vinje. E. E. (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s.115-142). Oslo: Cappelen Damm
- Esser-Noethlichs, M. (2011). Sensitivity towards strangeness (STS): *development of a conceptbased measuring instrument in the context of intercultural movement education* (Doktoravhandling). Norges idrettshøgskole: Oslo.
- Faarlund, N. (2003). *Friluftsliv. Hva – Hvorfor – Hvordan. Kompendium 32(01)*, 1-55. Hentet fra: <http://www.naturliv.no/faarlund/hva%20-%20hvorfor%20-%20hvordan.pdf>
- Fredman, P., Karlsson, S.E., Romild, U. & Sandell, K. (2008). *Vad är friluftsliv? Delresultat från en nationell enkät om friluftsliv och naturturism i Sverige* (Rapport 4/2008). Hentet fra: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:128285/FULLTEXT01.pdf>
- Friborg, O. (2010). Klassisk testteori og utvikling av spørreinstrumenter. I Martinussen, M (red.), Arai, D., Friborg, O., Hagtvet, K. A., Handegård, B. H., Jacobsen, B. K., Lie, S. & Mørch, W-T, *Kvantitativ forskningsmetodologi i samfunns- og helsefag* (s.15-55). Bergen: Fagbokforlaget

Haslestad, K-A. (2002). På leting etter friluftsliv i grunnskolens læreplaner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(04), 251-262. Hentet fra:

https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/npt/2002/04/pa_leting_etter_friluftsliv_i_grunnskolens_lereplaner

Haslestad, K-A. (2000). *På leting etter hva friluftsliv egentlig er – med utgangspunkt i ulike perspektiver – og med et spesielt fokus på friluftsliv i grunnskolens læreplaner de siste nesten seksti årene* (Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra:

<http://www.naturliv.no/haslestad/oppgave.pdf>

Helle, M. K. (2017). *Friluftsliv i skolen. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med friluftsliv på idrettslinjen* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Tromsø). Hentet fra:

<https://ninum.uit.no/bitstream/handle/10037/11928/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hellesnes, J.(1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. I Dale, E. I (Red), *Pedagogisk Filosofi* (s. 79-103). Oslo: Gyldendal AS.

Hille, J. Aall, C. & Klepp, I. G. (2007). *Miljøbelastninger fra norsk fritidsforbruk – en kartlegging* (VF-rapport 1/2007) Hentet fra:

https://www.vestforsk.no/sites/default/files/migrate_files/rapport-1-07-fritidsbruk.pdf

Holten, H. (2018). *Dannelse blant kroppsøvingslærerstudenter - En tverrsnittsstudie av kroppsøvingslærerstudenters dannelse* (Mastergradsavhandling, OsloMet – storbyuniversitet).

Hentet fra: <https://oda.hioa.no/en/item/dannelse-blant-kroppsovingslaererstudenter-en-tversnittstudie-av-kroppsovingslaererstudenters-dannelse>

Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktikk*. København: Hans Reitzels Forlag

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

Jordet, A.N (2007). *Nærmiljøet som klasserom. En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo) Hentet fra: <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/132008>

Klafki, W. (2014). *Dannelsese teori og didaktik – Nye studier*. (3.utg.). Aarhus: Forlaget Klim.

Klima- og miljødepartementet. (2016). *Friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet* (Meld. St. 18 (2015-2016)). Oslo: Departementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/9147361515a74ec8822c8dac5f43a95a/no/pdfs/stm201520160018000dddpdfs.pdf>

Larsson, H. & Redelius, K. (2008) Swedish physical education research questioned—current situation and future trends. *Physical Education and Sport Pedagogy* 13(4), 381-398.

<http://doi.org/10.1080/17408980802353354>

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). Bergen: Fagbokforlaget.

Lundhaug, T. & Østrem, K. (2016). Innledning. I Horgen, A., Fasting, M.L., Lundhaug, T., Magnussen, L.I. & Østrem, K. (red.), *Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 11-23). Bergen: Fagbokforlaget.

MacCallum, R.C., Widaman, K.F., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample Size in Factor Analysis. *Psychological Methods*, 4(1). 84-99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>

Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*.

(Oppdragsrapport nr. 1/2018). Hentet fra: https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mytting, I. & Bischoff, A. (2008). *Friluftsliv*. Oslo: Gyldendal Forlag AS

Odden, A. (2008). *Hva skjer med norsk friluftsliv? En studie av utviklingstrekk i norsk friluftsliv 1970-2004* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).

Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/265319>

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 155-166.

Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2013/02/fysisk-motorisk_ferdighet_gjennom_kroppsving_et_viktig_b

Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS (6th ed. utg.)*. New York: McGraw-Hill.

Rafoss, K. & Seippel, Ø. (2016). Friluftslivsaktiviteter i den norske befolkningen – en studie av utviklingstrekk og sosiale forskjeller i perioden 1990-2013. I Horgen, A., Fasting, M.L., Lundhaug, T., Magnussen, L.I. & Østrem, K. (red.), *Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 185-210). Bergen: Fagbokforlaget.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Sivesind, K. (2013). Læreplanene i Kunnskapsløftet: et internasjonalt sammenliknende perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(06), 370-387. Hentet fra: [https://www.idunn-no.ezproxy.hioa.no/npt/2013/06/laereplanene_i_kunnskapsloeftet_et_internasjonalt_sammenlikne](https://www.idunn.no.ezproxy.hioa.no/npt/2013/06/laereplanene_i_kunnskapsloeftet_et_internasjonalt_sammenlikne)

Skarpenes, O. (2005). Pedosentrismens framvekst – Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringparadigme. *Nytt Norsk tidsskrift*, 22(04), 418- 431. Hentet fra: https://www.idunn.no/nnt/2005/04/pedosentrismens_framvekst_-_kunnskapens_rolle_i_skolens_nye_sosialiseringsp

Svanström, E. (2011). *FRILUFTSLIV I GRUNDSKOLAN. En kvalitativ analys av lärares uppfattningar om friluftsliv inom ämnet idrott & hälsa samt en granskning av friluftslivets roll i grundskolans läroplaner* (Mastergradsavhandling, Högskolan i Halmstad). Hentet fra: <http://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:399582/FULLTEXT01.pdf>

Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingsfaget*. Bergen: Fagbokforlaget

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education

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

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/1k20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Endringer i faget kroppsøving Udir–8–2012*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/?depth=0&print=1#34-Endringer-i-kompetansemaal->

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04)*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Vaage, O.F. (2009). *Mosjon, friluftsliv og kulturaktiviteter. Resultater fra Levekårsundersøkelsene fra 1997 til 2007*. (Rapport 15/2009). Hentet fra:

https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200915/rapp_200915.pdf

Wiken, A.R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving? Hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er dette i tråd med Kunnskapsløftet 2006?* (Mastergradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.

8 Vedlegg

8.1: Spørreundersøkelse for 10. trinn

8.2: Faktoranalyse av dannelselementene

8.3: Reliabilitetsanalyse av dannelsesfaktorene

8.4: T-tester av fylkene

8.5: Kvittering fra NSD

Friluftsliv i kroppøving

Hei!

Denne spørreundersøkelsen vil kartlegge hvordan du opplever friluftsliv som en del av kroppøvingfaget. Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen, dersom du måtte ønske det. Dersom det er spørsmål du ikke vil svare på, så kan du hoppe over disse.

Det er en anonym spørreundersøkelse. Det vil derfor ikke være mulig å se hvem som har svart på spørreundersøkelsen.

Husk at det ikke er noen svar som er "riktig" eller "feil". Det viktigste er at du svarer ærlig på spørsmålene.

Det vil ta ca. 15 minutter å besvare denne spørreundersøkelsen.

Besvarelsen skal brukes i et masterprosjekt, og vil bli slettet når arbeidet med prosjektet er avsluttet.

Når du har lest punktene ovenfor kan du fortsette til spørsmålene.

Din identitet vil holdes skjult.

Når skjult identitet brukes i undersøkelser, vil ingen identifiserbar informasjon, som f.eks. nettlesertype og -versjon, IP-adresse, operativsystem eller e-postadresse, bli lagret med svaret. Dette er for å beskytte respondentens identitet.

1) Er du

- Gutt
- Jente

2) Hvilken klasse går du i?

8. klasse 9. klasse 10. klasse

3) Er du født i Norge?

- Ja Nei

4) Er begge foreldrene dine født i Norge?

- Ja Nei, mamma er født i et annet land Nei, pappa er født i et annet land Nei, begge foreldrene mine er født i et annet land

5) Har foreldrene dine fullført høyere utdanning?

- Begge foreldrene mine har fullført utdanning ved universitet eller høgskole Mor har fullført utdanning ved universitet eller høgskole Far har fullført utdanning ved universitet eller høgskole Ingen av foreldrene mine har gått på universitet eller høgskole Vet ikke

6) Kroppsøvingslæreren min er

- Kvinne Mann Har flere kroppsøvingslærere

7) Hvilket fylke bor du i?

- Oslo Akershus Finnmark

8) Hvor bor du i dag?

- I en leilighet i en stor by I enebolig i en stor by I en by med variert bebyggelse I en liten by eller bygd med variert bebyggelse Ute på landet, langt fra nærmeste nabo

Hvor ligger skolen din?

9) Skolen vår ligger like ved en by

- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

10) Skolen vår ligger i umiddelbar nærhet til naturen

- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

11) Skolen vår ligger midt i byen

- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

12) Hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir andpusten eller svett

- Sjeldnere enn én gang i måneden 1-2 ganger i måneden 1-2 ganger i uka 3-4 ganger i uka 5 ganger i uka eller mer

13) Hvor ofte driver du med uorganisert eller organisert trening?

- Sjeldnere enn én gang i måneden 1-2 ganger i måneden 1-2 ganger i uka 3-4 ganger i uka 5 ganger i uka eller mer

14) Hvor ofte driver du med aktiviteter ute i naturen?

- 5 ganger i uka eller mer 3-4 ganger i uka 1-2 ganger i uka 1-2 ganger i måneden Sjeldnere enn én gang i måneden

På fritiden om sommeren og høsten:

15) Hvor ofte driver du da med orientering?

- Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden om sommeren og høsten:

16) Hvor ofte driver du da med klatring utendørs?

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden om sommeren og høsten:

17) Hvor ofte driver du da med sanking/plukking av bær, frukt og sopp

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden om sommeren og høsten:

18) Hvor ofte driver du da med padling i kajakk?

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden om sommeren og høsten:

19) Hvor ofte driver du da med bading i hav eller vann

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden om sommeren og høsten:

20) Hvor ofte driver du da med sykling?

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden gjennom hele året:

21) Hvor ofte pleier du da å dra på overnattingsturer ute i naturen?

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden gjennom hele året:

22) Hvor ofte går du da turer i fjell, skog og mark?

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden om vinteren:

23) Hvor ofte driver du da med alpint?

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden om vinteren:

24) Hvor ofte går du da på skiturer?

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

25) Andre aktiviteter du driver med når du er ute:

På fritiden om sommeren og høsten:

15) Hvor ofte driver du da med orientering?

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden om sommeren og høsten:

16) Hvor ofte driver du da med klatring utendørs?

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden om sommeren og høsten:

17) Hvor ofte driver du da med sanking/plukking av bær, frukt og sopp

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden om sommeren og høsten:

18) Hvor ofte driver du da med padling i kajakk?

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden om sommeren og høsten:

19) Hvor ofte driver du da med bading i hav eller vann

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden om sommeren og høsten:

20) Hvor ofte driver du da med sykling?

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden gjennom hele året:

21) Hvor ofte pleier du da å dra på overnattingsturer ute i naturen?

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden gjennom hele året:

22) Hvor ofte går du da turer i fjell, skog og mark?

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden om vinteren:

23) Hvor ofte driver du da med alpint?

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

På fritiden om vinteren:

24) Hvor ofte går du da på skiturer?

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

25) Andre aktiviteter du driver med når du er ute:

Hvor ofte har dere disse aktivitetene i kroppsøving?

26) Ballspill

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

27) Dans

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

28) Lek

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

29) Moderne aktiviteter (parkour, klatring, rulleskøyter osv.)

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

30) Svømming

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

31) Friluftsliv og uteaktiviteter

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

32) Grunntrening (styrketrening og kondisjonstrening)

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

33) Vinteraktiviteter

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

34) Friidrett

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

35) Andre aktiviteter dere har i kroppsøving:

Hvor ofte har dere disse uteaktivitetene i kroppsøving?

36) Klatring ute i naturen

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

37) Uteleker

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

38) Sanking av bær, frukt eller sopp

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

39) Turer i nærområdet til skolen

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

40) Overnattingsturer ute i naturen

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

41) Turer i fjell, skog og mark

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

42) Skiturer

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

43) Sykkelturer

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

44) Bading i hav eller vann

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

45) Orientering

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

46) Andre uteaktiviteter dere har i kroppsøving:

I kroppsøvingundervisningen ute i naturen bruker vi

47) Å snakke om klima og miljø

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

48) Å lære om å ta miljøbevisste valg

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

49) Å undersøke livet i ulike økosystemer

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

50) Å besøke fornybare kraftanlegg (vannkraft, vindkraft osv)

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

51) Å lære seg fordeler og ulemper med å bruke GPS

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

52) I kroppsøving lærer vi om bruk av førstehjelp

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

53) I kroppsøving lærer vi om allemannsretten og hvordan den praktiseres

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

54) I kroppsøving lærer vi å orientere oss med hjelp av kart og kompass

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

55) I kroppsøving lærer vi å finne fram ute i naturen med hjelp av GPS

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

56) I kroppsøving lærer vi å planlegge turer sammen med klassen

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

57) I kroppsøving lærer vi å finne gode overnattingsplasser ute i naturen

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

58) Andre ting dere lærer når dere har undervisning ute i naturen:

Friluftsliv for meg er

59) Å være ute i skolegården

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

60) Å være ute i skogen eller på fjellet

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

61) Å overnatte ute i naturen

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

62) Å leke i en park midt i byen

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

63) Å kjenne friheten til å slappe av ute

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

64) Å være langt unna hus og trafikk

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

Friluftsliv er et begrep som handler om at naturen er i sentrum. Friluftsliv kan drives på forskjellige måter, men det må være aktiviteter som foregår ute i naturen. Å drive friluftsliv kan blant annet være å gå turer i fjellet, å leke i en park i byen eller å sove i telt i skogen. På forrige side var det eksempler på aktiviteter som kan være en del av friluftsliv. Med utgangspunkt i det du vet om friluftsliv skal du svare på:

Hva synes du om friluftsliv som en del av kroppsøvfingsfaget?

65) Jeg synes vi har for lite friluftsliv i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

66) Jeg synes friluftsliv er en viktig del av kroppsøvfingsfaget

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

67) Jeg interesserer meg ikke i friluftsliv

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

Hva tenker du om friluftsliv og det å være ute i naturen? Dra pila mot det ordet du mener passer best for din mening om friluftsliv. Skalaen går fra 0-10. 0 er punktet for å være enig med det ene ordet, mens 10 er punktet for å være enig med det andre ordet. 5 er punktet midt i mellom, og er et nøytralt svar.

68) Å være ute i naturen synes jeg er

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

69) Å være ute i naturen synes jeg er

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

70) Å være ute i naturen synes jeg er

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

71) Å være ute i naturen synes jeg er

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

72) Å være ute i naturen synes jeg er

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

73) Å være ute i naturen synes jeg er

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

I kroppsøvingsundervisningen skulle jeg ønske at

74) Vi var på flere turer i skog og fjell

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

75) Vi var på flere overnattingsturer

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

76) Vi fokuserte mer på klima og miljø når vi er ute i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

77) Vi hadde mer fokus på lokale naturtradisjoner

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

78) Vi fikk mer tid til å lære oss å bruke kart og kompass

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

79) Vi fikk bedre opplæring i hva allemannsretten går ut på

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

80) Vi benyttet et mer variert terreng når vi er ute i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

81) Vi gikk mindre på ski om vinteren

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

82) Andre ønsker jeg har for friluftslivsundervisningen er:

I kroppsøving har jeg lært

83) Å orientere meg med hjelp av kart og kompass

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

84) Hva allemannsretten går ut på

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

85) Å planlegge overnattingsturer sammen med klassen

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

86) Om lokale friluftslivstradisjoner

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

87) Om hva fjellvettreglene handler om

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

88) Om hvordan man gjennomfører førstehjelp når man er ute i naturen

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

89) Andre ting du har lært i kroppsøving i forbindelse med friluftsliv:

Hvor har dere oftest kroppsøving?

90) I gymsal/idrettshall

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

91) I skolegården

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

92) I svømmehallen

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

93) I skog, fjell eller ved sjø

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

94) I en park eller andre uteområder som ligger i byen

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

95) I klasserommet

Aldri Sjelden Av og til Ofte Veldig ofte

Selvbestemmelse og egen frihet

96) Jeg får ta egne valg når vi er på tur

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

97) Jeg tar ansvar for meg selv når vi er på tur

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

98) Jeg får mulighet til å velge mellom ulike aktiviteter når vi har kroppsøving ute

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

99) Jeg får avgjøre selv hvordan jeg utfører oppgavene mine på tur

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

100) Jeg prøver å ivareta naturen når vi er ute på tur

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

Medbestemmelse - Min deltakelse i klassen

101) Jeg får være med å planlegge turer med klassen

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

102) Når vi er på tur får jeg bidra til å finne riktig vei

- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig
- 103) Når vi har uteaktiviteter får jeg være med å velge hvilke aktiviteter vi skal ha**
- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig
- 104) Jeg får være med å dele ut oppgaver i gruppa når vi skal på tur**
- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig
- 105) Jeg får være med å bestemme hva vi skal lære når vi drar på tur**
- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig
- 106) Læreren vår bestemmer alt når vi er på tur**
- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig
- 107) Når vi er på tur i grupper er jeg en som tar ansvar i gruppa**
- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig
- 108) Kroppsøvlingslæreren lytter til meg når jeg snakker**
- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig
- 109) Jeg synes det er viktig å lytte til medelevene mine**
- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig
- 110) Læreren verdsetter mine innspill når vi er på tur**
- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig
- 111) Når vi er ute i naturen er læreren opptatt av elevenes meninger**
- Helt enig Litt enig Hverken eller Litt uenig Helt uenig

Solidaritet og samarbeid

- 112) Vi bruker å samarbeide i grupper når vi er på tur**
- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig
- 113) Jeg hjelper medelevene mine dersom det er noen som trenger hjelp**
- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig
- 114) Jeg låner gjerne bort klær dersom noen andre fryser**
- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig
- 115) Jeg får bidra med min kompetanse når vi er på tur med klassen**
- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig
- 116) Jeg tenker på at alle i klassen skal ha det bra når vi er på tur**
- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig
- 117) Jeg liker å samarbeide med medelevene mine når vi er på tur**
- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig
- 118) Jeg sørger for at alle får være med å delta når vi har uteleker**
- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig
- 119) Jeg føler at medelevene mine bryr seg om meg**
- Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

Min forståelse av læreplanen

120) Jeg vet hva som står om friluftsliv i læreplanen

121) Kroppsøvingslæreren vår har forklart oss hvorfor vi har friluftsliv i

kroppsøving

Helt enig Litt enig Hverken eller Litt uenig Helt uenig

122) Kroppsøvingslæreren vår har forklart oss om hva som står i

kompetansemålene i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

123) Jeg forstår hva vi skal lære i de ulike aktivitetene i friluftsliv

Helt uenig Litt uenig Hverken eller Litt enig Helt enig

8.2 Vedlegg 2: Faktoranalyse av dannelseselementene

Kommunalitetsverdiene til hver variabel i faktoranalysen. Alle variablene har en verdi på over den anbefalte grensen på 0,3.

	Initial	Extraction
Jeg får ta egne valg når vi er på tur	,506	,497
Jeg tar ansvar for meg selv når vi er på tur	,322	,335
Jeg får mulighet til å velge mellom ulike aktiviteter når vi har kroppsøving ute	,542	,491
Jeg får avgjøre selv hvordan jeg utfører oppgavene mine på tur	,583	,620
Jeg prøver å ivareta naturen når vi er ute på tur	,411	,360
Jeg får være med å planlegge turer med klassen	,486	,489
Når vi er på tur får jeg bidra til å finne riktig vei	,517	,551
Når vi har uteaktiviteter får jeg være med å velge hvilke aktiviteter vi skal ha	,639	,683
Jeg får være med å dele ut oppgaver i gruppa når vi skal på tur	,615	,690
Jeg får være med å bestemme hva vi skal lære når vi drar på tur	,629	,645
Kroppsøvingslæreren lytter til meg når jeg snakker	,595	,481
Jeg synes det er viktig å lytte til medelevene mine	,532	,513
Læreren verdsetter mine innspill når vi er på tur	,694	,600
Vi bruker å samarbeide i grupper når vi er på tur	,543	,334
Jeg hjelper medelevene mine dersom det er noen som trenger hjelp	,709	,709
Jeg låner gjerne bort klær dersom noen andre fryser	,507	,462

Jeg får bidra med min kompetanse når vi er på tur med klassen	,598	,581
Jeg tenker på at alle i klassen skal ha det bra når vi er på tur	,633	,643
Jeg liker å samarbeide med medelevene mine når vi er på tur	,633	,619
Jeg sørger for at alle får være med å delta når vi har uteleker	,567	,544
Jeg føler at medelevene mine bryr seg om meg	,530	,372

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Den totale variansen til hver faktor beskrevet i med deres egenverdi. Tabellen viser at tre av faktorene forklarte over 53% av den totale variansen i faktoren. Faktor 1 beskrev 23,3 % av den totale variansen, faktor 2 beskrev 18% av den totale variansen, mens faktor 3 beskrev 12% av den totale variansen.

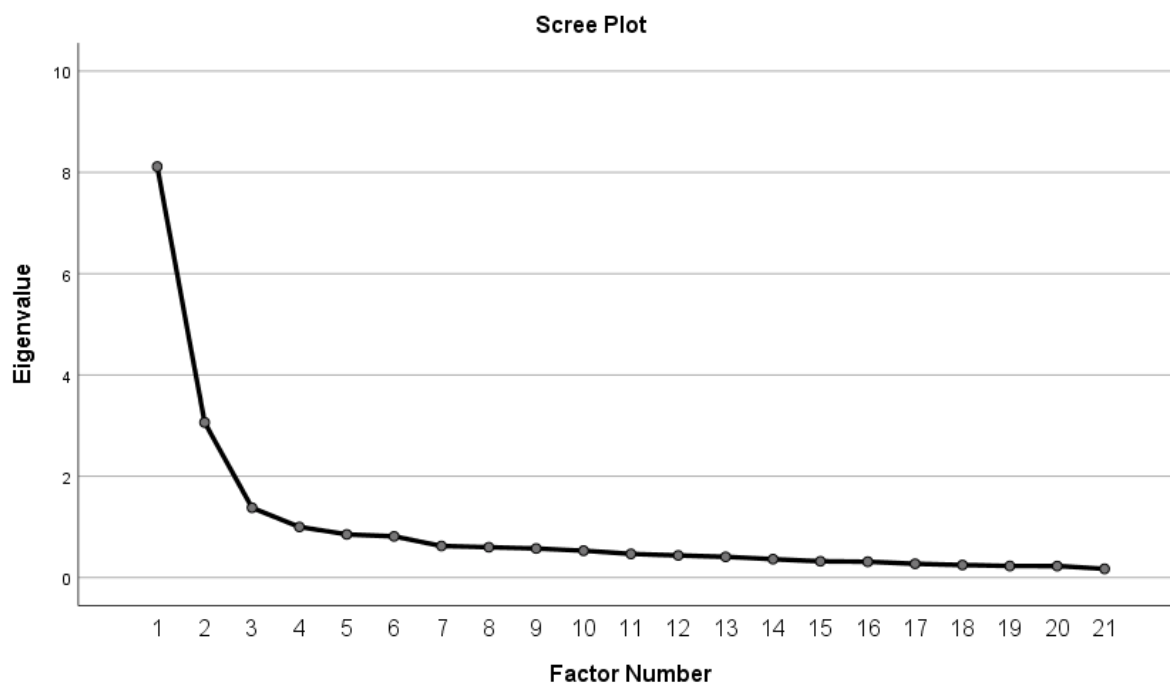
Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulativ e %	Total	% of Variance	Cumulativ e %	Total	% of Variance	Cumulativ e %
	1	8,114	38,638	38,638	7,662	36,483	36,483	4,892	23,293
2	3,063	14,586	53,224	2,652	12,626	49,110	3,795	18,070	41,363
3	1,379	6,567	59,792	,906	4,313	53,423	2,533	12,060	53,423
4	1,000	4,761	64,552						
5	,852	4,057	68,609						
6	,813	3,872	72,482						
7	,623	2,967	75,448						
8	,598	2,849	78,298						
9	,573	2,729	81,027						
10	,530	2,523	83,550						
11	,467	2,225	85,774						
12	,437	2,079	87,853						
13	,409	1,946	89,799						
14	,363	1,729	91,528						
15	,320	1,524	93,052						
16	,312	1,484	94,536						
17	,273	1,298	95,834						
18	,248	1,181	97,014						

19	,228	1,086	98,101
20	,227	1,081	99,182
21	,172	,818	100,000

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Scree plot for den endelige faktorløsningen for dannelsesevnene. Grafen viser at «knekken» kom ved faktor 3. Egenverdien til faktor 3 er tydelig over 1.



8.3 Vedlegg 3: Reliabilitetsanalyser av dannelses

Reliabilitetsanalyse av faktor 1. I tabellen nedenfor vises inter-korrelasjonsverdiene til variablene i faktoren om solidaritet. Cronbach's alfa if item deleted viser reliabilitetsverdiene hvis de enkelte variablene hadde blitt fjernet fra faktoren. Nesten alle variablene i faktoren korrelerer moderat og høyt med hverandre $r > 0,3$. De eneste som korrelerer svakt med hverandre er «vi bruker å samarbeide i grupper når vi er på tur» og «Jeg sørger for at alle får være med å delta når vi har uteleker»

Faktor 1: Solidaritet

Cronbach's alfa ,898

Inter-Item Correlation Matrix

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Cronbach's alfa if item deleted
1. Vi bruker å samarbeide i grupper når vi er på tur	-										,895
2. Jeg hjelper medelevene mine dersom det er noen som trenger hjelp	,606	-									,878
3. Jeg låner gjerne bort klær dersom noen andre fryser	,329	,569	-								,889
4. Jeg får bidra med min kompetanse når vi er på tur med klassen	,504	,591	,526	-							,886
5. Jeg tenker på at alle i klassen skal ha det bra når vi er på tur	,409	,638	,559	,589	-						,880
6. Jeg liker å samarbeide med medelevene mine når vi er på tur	,363	,610	,523	,463	,599	-					,883
7. Jeg sørger for at alle får være med å delta når vi har uteleker	,284	,548	,535	,501	,642	,618	-				,886
8. Jeg føler at medelevene mine bryr seg om meg	,318	,497	,309	,440	,487	,635	,407	-			,894
9. Jeg prøver å ivareta naturen når vi er ute på tur	,382	,458	,309	,346	,462	,343	,360	,247	-		,898
10. Jeg synes det er viktig å lytte til medelevene mine	,381	,616	,519	,447	,538	,480	,507	,354	,416	-	,887

Reliabilitetsanalyse av faktor 2. I tabellen nedenfor vises inter-korrelasjonsverdiene til variablene i faktoren om medbestemmelse. Cronbach's alfa if item deleted viser reliabilitetsverdiene hvis de enkelte variablene hadde blitt fjernet fra faktoren. Alle variablene i faktoren korrelerer moderat og høyt med hverandre $r > 0,3$.

Faktor 2: Medbestemmelse

Cronbach's alfa ,880

Inter-Item Correlation Matrix

	1	2	3	4	5	6	Cronbach's alfa if item deleted
1.. Jeg får være med å planlegge turer med klassen	-						,868
2. Når vi er på tur får jeg bidra til å finne riktig vei	,546	-					,859
3. Når vi har uteaktiviteter får jeg være med å velge hvilke aktiviteter vi skal ha	,549	,612	-				,845
4. Jeg får være med å dele ut oppgaver i gruppa når vi skal på tur	,512	,584	,663	-			856
5. Jeg får mulighet til å velge mellom ulike aktiviteter når vi har kroppsøving ute	,458	,450	,590	,445	-		872
6. Jeg får være med å bestemme hva vi skal lære når vi drar på tur	,530	,562	,626	,627	,541	-	854

Reliabilitetsanalyse av faktor 3. I tabellen nedenfor vises inter-korrelasjonsverdiene til variablene i faktoren om selvbestemmelse. Cronbach's alfa if item deleted viser reliabilitetsverdiene hvis de enkelte variablene hadde blitt fjernet fra faktoren. Alle variablene i faktoren korrelerer moderat og høyt med hverandre $r > 0,3$.

Faktor 3: Selvbestemmelse

Cronbach's alfa ,812

Inter-Item Correlation Matrix

	1	2	3	4	5	Cronbach's alfa if item deleted
1.. Jeg får ta egne valg når vi er på tur	-					,770
2. Jeg tar ansvar for meg selv når vi er på tur	,415	-				,810
3. Jeg får avgjøre selv hvordan jeg utfører oppgavene mine på tur	,566	,441	-			,771
4. Kroppsøvingslæreren lytter til meg når jeg snakker	,408	,334	,424	-		,776
5. Læreren verdsetter mine innspill når vi er på tur	,530	,376	,475	,706	-	,750

8.4 Vedlegg 4: Deskriptiv statistikk

Tabelen nedenfor presenterer funnene fra t-testene mellom elevene i Akershus og Finnmark. Verdiene til de ulike faktorene er vist med antall (N), gjennomsnittsscore (Mean), standardavvik (SD, og signifikansnivå mellom gruppene Sig. (2-tailed).

Faktorer	Hvilket fylke	N	Mean	SD	Sig. (2-tailed)
	bor du i?				
Selvbestemmelse	Akershus	89	3,1775	,81321	,986
	Finnmark	154	3,1753	,96699	
Medbestemmelse	Akershus	88	2,1098	,89267	,002
	Finnmark	150	2,5044	,95028	
Solidaritet	Akershus	87	3,8161	,67855	,031
	Finnmark	147	3,5878	,92558	
Bærekraftig utvikling	Akershus	96	1,7625	,84321	,004
	Finnmark	157	2,0955	,92918	
Lærer i kroppsøving	Akershus	98	2,2534	,69864	,691
	Finnmark	157	2,2930	,87815	
Lært i kroppsøving	Akershus	92	1,9543	,71290	,000
	Finnmark	151	2,3722	1,02190	
Kompetansemål kroppsøving	Akershus	91	2,5421	1,03715	,150
	Finnmark	155	2,7312	,96257	
Ønsker om friluftsliv	Akershus	93	2,8587	1,06395	,987
	Finnmark	151	2,8609	,97561	
Friluftsliv innhold kroppsøving	Akershus	98	1,6531	,50333	,000
	Finnmark	151	1,9227	,54463	
Friluftsliv fritid	Akershus	95	2,4316	,57265	,010
	Finnmark	150	2,2347	,58505	

8.5 Vedlegg 5: Kvittering på meldeskjema til NSD

11.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elevenes opplevelse av friluftsliv som en del av kroppsøvningsfaget

Referansenummer

778498

Registrert

26.09.2019 av Stian Jensen Jeppesen - s302790@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marc Esser-Noethlichs, mamo@oslomet.no, tlf: 4741274375

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stian Jensen Jeppesen, stian_jeppesen@live.no, tlf: 48302363

Prosjektperiode

26.09.2019 - 15.05.2020

Status

15.10.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

15.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)