

MASTEROPPGAVE

M5GLU

Mai 2023

Muligheter i friluftsliv
Opportunities in “friluftsliv”

Mastergradsavhandling

30 sp oppgave



Sarah Malén Gjerstad

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven i kroppsøving har bakgrunn i viktigheten av inkludering i skolen. I den norske skoles overordnet del av læreplanen presiseres det at et grunnleggende prinsipp er at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som bidrar til å fremme helse, trivsel og læring for alle elever. Tidligere forskning har vist at friluftsliv og undervisning utendørs gjør det lettere å inkludere elever, sammenlignet med klasseromsundervisning. Dette, i kombinasjon med at friluftsliv har fått en større plass i skolen gjennom Fagfornyelsen, gjør det relevant å undersøke læreres refleksjoner og erfaring med bruk av friluftslivundervisning som et sted hvor alle kan bli inkludert.

Problemstillingen er følgende: *«Hvilke muligheter og utfordringer møter lærere på i forsøk på å legge til rette for inkluderende friluftslivsundervisning?»*. Følgende forskningsspørsmål ble formulert for å bidra til å operasjonalisere problemstillingen: *Hvordan påvirker lærerens friluftslivhabitus inkludering i friluftsliv? Hva fremmer, og hva hemmer lærerens muligheter for inkluderende undervisning?*

I studien er Bourdieus kombinerte handlings- og samfunnsteori en viktig del av det teoretiske rammeverket. Begrepene «felt», «habitus» og «kapital» er sentrale, og oppmerksomheten rettes i hovedsak mot friluftslivhabitus. Studien er kvalitativ, og empiri har blitt samlet gjennom fire semistrukturerte enkeltintervjuer med kroppsøvingslærere.

Kort oppsummert viser resultatene at lærerens friluftslivhabitus kan påvirke kvaliteten og kvantiteten på friluftslivundervisningen, og kan dermed ha innvirkning på den inkluderende undervisningen. I tillegg påpeker kroppsøvingslærerne at kollegaer og ledelsen er noen av de viktigste rammebetingelsene for et inkluderende friluftsliv. Funnene i min forskning tyder på at undervisning i friluftsliv vil bidra til at alle elever lettere inkluderes.

Nøkkelord: Friluftsliv i skolen, Inkludering i skolen, Friluftslivhabitus

Abstract

The theme of this master's thesis in Physical Education is based on the importance of inclusion in school. The Norwegian National Curriculum emphasizes that a fundamental principle of the school is to develop an inclusive community that contributes to promoting health, well-being, and learning for all students. Previous studies have demonstrated that incorporating “friluftsliv” and teaching outdoors into the curriculum can enhance student inclusion, as compared to classroom-based instruction. This, coupled with the fact that “friluftsliv” has gained a more prominent place in schools through Fagfornyelsen, makes it relevant to investigate teachers' reflections and experiences with the use of “friluftsliv” as a place where everyone can be included.

The research question is as follows: *“What opportunities and challenges do teachers face in attempting to facilitate inclusive education in “friluftsliv”?”*. The following research questions were formulated to help operationalize the main research question: *How does the teacher's “friluftslivhabitus” affect inclusion in “friluftsliv”? What promotes and what inhibits a teacher’s ability to provide inclusive education”?*

In the study, Bourdieu's research on a philosophy of action that takes account of people’s dispositions as well as the structured situations in which they act is an important part of the theoretical framework. The terms "habitus", "capital" and "field" are central, and attention is mainly directed to “friluftslivhabitus”. The study is qualitative, and empirical evidence has been gathered through four semi-structured individual interviews with physical education teachers.

In short, the results indicate that the teacher’s “friluftslivhabitus” may influence both the quality and quantity of “friluftsliv”, and thereby have an impact on inclusive education. In addition, the physical education teachers emphasize that colleagues and the school management are some of the most important framework conditions for an inclusive education in “friluftsliv”. The findings of my research indicate that more “friluftsliv” will contribute to a more inclusive school for all students.

Forord

Når masteroppgaven nå leveres er fem år som student på OsloMet – storbyuniversitet over. Arbeidet med studien har vært tidkrevende og tungt, men samtidig svært lærerikt. Det har vært spesielt lærerikt å jobbe med en og samme problemstilling over så lang tid. Skrivningen har gått greit, det har vært dager med skrivesperre hvor oppgaven har følt som umulig, men det har også alltid løst seg, noe som bidro til framgang. Årene på OsloMet har vært spennende og har lært meg mye. Jeg har fått erfaringer, minner og vennskap jeg ikke ville vært foruten, og det er derfor en lettelse, men også vemodig, at jeg med dette arbeidet avslutter lærerstudiet.

Underveis i oppgaven er det mange som har bidratt og som derfor fortjener en takk. Først og fremst vil jeg takke de fire informantene, som i en ellers travel arbeidsdag fant tid til å dele sine tanker og erfaringer gjennom intervjuene.

Jeg vil også takke min veileder Martin Blaauw Sandell for faglig påfyll og inspirasjon underveis, og for at du har holdt meg på rett spor. Jeg setter ekstra stor pris på innsatsen du har gjort for å holde meg motivert gjennom hele prosjektet. Takk til medstudenter, venner, for inspirasjon og oppmuntrende ord underveis.

Til slutt vil jeg takke min kjæreste for all forståelse og tålmodighet, slik at jeg har kunnet prioritere studiene dette halvåret. I tillegg vil jeg takke min kjære mamma for å alltid ha vært tilgjengelig hvis jeg har trengt hjelp, støtte eller motiverende ord.

Sarah Malén Gjerstad

Trondheim, Mai, 2023

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FORORD	IV
1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR PROSJEKTET	1
1.2 PROBLEMSTILLING	2
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	2
2.0 TEORI	3
2.1 FRILUFTSLIV I SKOLESAMMENHENG	3
2.1.1 <i>Friluftsliv i norsk skole</i>	3
2.1.2 <i>Prinsipper for skolens praksis</i>	5
2.1.3 <i>Tidligere forskning</i>	5
2.3 INKLUDERENDE UNDERVISNING.....	8
2.3.1 <i>Hvorfor inkludere alle</i>	8
2.3.3 <i>Hvordan inkludere alle</i>	10
2.4 DEN SOSIALISERTE KROPPEN	12
2.4.1 <i>Felt</i>	12
2.4.2 <i>Habitus</i>	13
2.4.3 <i>Kapital</i>	14
3.0 METODE	16
3.1 VITENSKAPELIG TILNÆRMING	16
3.2 VALG AV METODE.....	16
3.2.1 <i>Kvalitativ metode</i>	17
3.2.2 <i>Intervju</i>	17
3.2.3 <i>Utvalg og rekruttering</i>	18
3.2.4 <i>Intervjuguide</i>	19
3.2.5 <i>Gjennomføring av intervju</i>	20
3.3 TEMATISK ANALYSE	21
3.3.1 <i>Bli kjent med datamateriale</i>	21
3.3.2 <i>Kode datamateriale</i>	22
3.3.3 <i>Identifisere ulike temaer</i>	22
3.3.4 <i>Gjennomgå og vurdere valgte temaer</i>	22
3.3.5 <i>Navngi temaer</i>	22
3.3.6 <i>Skrive rapport</i>	23

3.3.7 Videre analysering under rapportskrivningen kan oppstå	23
3.4 FORSKNINGSETIKK – ETISKE VURDERINGER/HENSYN	24
3.5 MASTEROPPGAVENS VALIDITET OG RELIABILITET	25
3.5.1 Generalisering og feilkilder	26
4.0 ANALYSE OG DRØFTING	28
4.1 PRESENTASJON AV INFORMANTER	28
4.2 PÅVIRKER LÆRERENS FRILUFTSLIVHABITUS UNDERVISNINGEN?	30
4.2.1 Hvordan har oppveksten og sosialisering påvirket lærerens friluftslivshabitus?	30
4.2.2 Hvordan former kroppsøvlingslærerens friluftslivshabitus deres undervisning?	32
4.2.3 Friluftsliv kan skape et godt læringsmiljø.....	34
4.2.4 Et godt læringsmiljø gir rom for inkludering.....	35
4.2.5 Diskusjon – Lærerens friluftslivshabitus påvirker om alle elevene blir inkludert	38
4.3 HVILKEN BETYDNING HAR RAMMEFAKTORER FOR GJENNOMFØRING AV FRILUFTSLIV?	41
4.3.1 Kollegaer som rammefaktor.....	41
4.3.2 Skolen og ledelsen som rammefaktor.....	43
4.3.3 Tid som rammefaktor	45
4.3.4 Diskusjon – Rammefaktorene er avgjørende	46
4.4 HVORDAN PÅVIRKER ELEVENES FORUTSETNINGER DERES SJANSE FOR Å BLI INKLUDERT?	49
4.4.1 Elevenes habitus.....	50
4.4.2 Elevenes økonomiske kapital	53
4.4.3 Diskusjon – Elevenes friluftslivshabitus vil bidra til inkludering.....	53
5.0 OPPSUMMERING.....	56
6.0 LITTERATURLISTE.....	59
7.0 VEDLEGG	62
7.1 INTERVJUGUIDE	62
7.2 INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKEERKLÆRING	65
7.3 KVITTERING NSD.....	69

1.0 Innledning

Dette er en masteroppgave i kroppsøving, med tilhørighet til institutt for grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10, skrevet ved OsloMet – storbyuniversitet. Innledningen gir et innblikk i bakgrunnen til prosjektet. Hensikten er å gi leseren forståelse for valg av tema, samt informasjon om oppbygningen i oppgaven. Tema for oppgaven er inkluderende undervisning i friluftsliv, og tematikken vil i all hovedsak bli belyst fra lærerperspektivet.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Ifølge Stortingsmeldingen fra 2015-2016 har friluftsliv vært en sentral del når det kommer til oppbyggingen av nasjonal identitet (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10). Likevel er min, samt medstudenters og lærerkollegaers erfaringer, at fokuset på friluftslivundervisning er en mangelvare i skolen. Mange forbinder friluftsliv med kroppsøvingsfaget, noe som gjør det til kroppsøvingslærerens ansvar. Likevel er det ifølge punkt 1.5 i overordnet del også skolen og skoleledelsens ansvar å tilse at elevene får friluftslivundervisningen de har krav på (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette gjør manglende søkelys på friluftsliv til et felles problem. Vi finner også viktigheten av friluftsliv i kjerneelementet «Uteaktiviteter og naturferdsel» i læreplanen for kroppsøving, som ble innført for tre år siden gjennom Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med andre ord skal friluftsliv ha blitt en enda større del av skolehverdagen etter 2020 (Abelsen, Arnesen & Leirhaug, 2019, s. 48).

Vi mennesker stiller med ulike forutsetninger på mange områder i livet, og på samme måte vil lærerne stille med ulike forutsetninger i undervisning av friluftslivfaget. I overordnet del punkt 3.1 finner vi prinsippet «Et inkluderende læringsmiljø», som er relevant å vise til i innledning av denne studien. Prinsippet går blant annet ut på at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kombinasjonen av at friluftsliv har fått en større plass i skolen gjennom Fagfornyelsen og viktigheten av inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2019), gjør det relevant å undersøke hvilke erfaringer lærere har med å bruke friluftslivundervisningen som et sted for å inkludere alle.

1.2 Problemstilling

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere i kroppsøving kan drive inkluderende undervisning i friluftsliv. I tillegg vil jeg se på hvilke erfaringer lærere har med friluftslivundervisning, og drøfte deres refleksjoner rundt hva som eventuelt gjør at de ikke får det til. I oppgaven er det lærerens perspektiv som ligger til grunn. Min problemstilling og det jeg søker få belyst gjennom lærerintervjuene og drøftingen er følgende:

«Hvilke muligheter og utfordringer møter lærere på i forsøk på å legge til rette for inkluderende friluftslivsundervisning?»

For å hjelpe meg i utarbeidelse og gjennomføring av intervjuene har jeg valgt å formulere følgende forskningsspørsmål som i større grad bidrar til å operasjonalisere problemstillingen:

1. *Hvordan påvirker lærerens friluftslivshabitus inkludering i friluftsliv?*
2. *Hva fremmer, og hva hemmer lærerens muligheter for inkluderende undervisning?*

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I det neste kapitlet, kapittel 2.0, gjøres det rede for teorigrunnlaget i oppgaven, før studiens vitenskapelige og metodiske tilnærming samt fremgangsmåte presenteres i kapittel 3.0. I kapittel 4.0 blir studiens resultater både presentert og diskutert opp mot problemstilling, teorigrunnlag og relevant litteratur. I kapittel 5.0 oppsummeres prosjektet, før skisse for potensielle veier videre blir presentert.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere relevant teori for oppgaven. De overordnede temaene er friluftsliv i skolen, inkluderende undervisning og Bourdieus begreper om felt, habitus og kapital. Jeg vil først ta for meg friluftsliv i skolen, skolens prinsipper og tidligere forskning innenfor friluftsliv. Videre vil jeg presisere hva inkluderende undervisning er, hvorfor det er viktig, og hvordan det kan gjøres, med vekt på anerkjennelse. Til slutt tar jeg for meg den sosialiserte kroppen og Bourdieus begreper. Teorien ses i lys av kroppsøvlingslærerens rolle og friluftslivundervisning.

2.1 Friluftsliv i skolesammenheng

Begrepet «friluftsliv» brukes i flere sammenhenger, og har dermed ulik mening i de forskjellige sammenhengene. I en melding til Stortinget (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10) er en definisjon «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse». I denne oppgaven brukes friluftslivbegrepet i sammenheng med undervisning i skolen. Ifølge kroppsøvlingsfagets relevans og sentrale verdier, står kroppsøving sentralt når det gjelder å stimulere til livslang bevegelsesglede. Målet er at elevene sitter igjen med kunnskap, forståelse, samarbeidsevne og respekt for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Mandelid, Abelsen og Leirhaug (2022, s. 9) trekker fram utsagnet «livslang friluftslivglede», som kan representere intensjonen lærere har når de legger grunnlag for, og inspirer til, kompetanse, erfaring og læring innenfor friluftslivfeltet. På samme måte som med livslang bevegelsesglede, er ønsket at elevene sitter igjen med kompetanse som bidrar til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger, og at de blir selvstendige (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.1.1 Friluftsliv i norsk skole

Friluftsliv som begrep fikk en posisjon i skolens læreplaner først gjennom Mønsterplanen i 1974. Likevel har friluftslivbegrepet og bruk av natur i undervisning vært en del av innholdet i skolen i over 100 år (Abelsen et al., 2019, s. 39). Allerede i Normalplanen for Byfolkeskolen i 1939 blir «friluftsliv» brukt i skolesammenheng (*Normalplan for byfolkeskolen*, 1939).. I kroppsøvlingsfaget handlet friluftsliv for 7. – 9. klasse da i hovedsak om å kunne bruke kart og kompass under vanskelige værforhold. Selv om Abelsen et al. (2019, s. 40) vurderte dette

målet som vel ambisiøst, var det likevel et skritt i riktig retning for at friluftsliv skulle få en større plass i skolen.

I læreplanreformene fra 1990-tallet ble friluftsliv et eget læringsområde som alle skulle gjøres kjent med, noe som gjorde det mer forpliktende. Læreplanverket for grunnskolen i 1997 (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1996) sin innføring av «nærmiljø og natur» på småskoletrinnet, «ut i naturen» på mellomtrinnet og «friluftsliv» på ungdomstrinnet, ga utviklingen for friluftsliv i læreplanen klare føringer for friluftslivet i skolen. Noen skoler lykkes med dette, selv om det hevdes at friluftslivet ikke ivaretas slik intensjonene til læreplanen er (Abelsen et al., 2019, s. 41). Naturopplevelser er svært sentralt i den norske friluftslivstradisjonen (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 14), og etter LK06 ble friluftslivets betydning tydeliggjort. Gjennom grunnskolen skulle elevene møte på varierte opplevelser med friluftsliv, samt opparbeide seg kompetanse nok til å kunne gjennomføre enkle turer og sette pris på naturopplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I dag er friluftsliv i læreplanen både på barneskolen, ungdomsskolen, videregående skole og også i ulike lærerutdanninger. I LK20 presenteres tre kjerneelementer for kroppsøvfingsfaget, som presiserer det viktigste elevene skal lære. «Uteaktiviteter og naturferdsel» er et av disse tre. Der presenteres naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel, som en sentral del av kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019). For kroppsøvfingslæreren vil det si at en tredjedel av undervisningen bør knyttes opp mot friluftsliv. Videre i den nye læreplanen for kroppsøving, beskrevet under «Fagets relevans og verdier», spesifiseres det at kroppsøvfingsfaget skal utfordre elevene til å tøyne egne grenser, blant annet gjennom friluftsliv, for å bidra til den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg kommer det fram i punkt 1.5 av overordnet del at skolen i sin helhet har ansvar for at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2017). På papiret vil derfor friluftsliv anses som viktig etter Fagfornyelsen, og indikerer mulig vekst for friluftsliv i kroppsøving, men også generelt i skolen, i årene som kommer (Abelsen et al., 2019, s. 48).

Friluftslivet kan ikke leses rett ut av læreplanene, men må fylles med mening og verdi av de som underviser og de som blir undervist (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28). Overordnet del av læreplanen sier i punkt 3.1 at skolen, gjennom bruk av varierte læringsarenaer, kan gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og instinkt (Kunnskapsdepartementet, 2017). En mulighet lærere har for å realisere dette er gjennom undervisning i friluftsliv. I dag har alle kroppsøving fra 1. klasse på barneskolen og ut videregående. Med dette som bakteppe har friluftsliv potensiale til å bli en stor del av elevenes skolegang gjennom kroppsøvingsundervisningen.

2.1.2 Prinsipper for skolens praksis

Ifølge læreplanens overordnet del er det fem prinsipper som skal følges i skolens praksis. Prinsippene er som følger: «Et inkluderende læringsmiljø», «undervisning og tilpasset opplæring», «samarbeid mellom hjem og skole», «opplæring i lærebedrift og arbeidsliv» og «profesjonsselskap og skoleutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne forskningen vil prinsippene «et inkluderende læringsmiljø» og «undervisning og tilpasset opplæring» stå sentralt.

Skolen skal gjennom prinsippene gi alle elevene, uavhengig av forutsetninger, samme muligheter til læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). «Inkluderende læringsmiljø» vil si at elevene skal føle seg trygge og anerkjent, omgitt av omsorgsfulle voksne som forebygger mobbing og krenkelser. Tilhørighet står sentralt. «Undervisning og tilpasset opplæring» handler om å legge til rette for læring for alle elever slik at de får mest mulig ut av opplæringen. Tilpassingen skal stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring, og skjer gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Opplæringslova (1998, §1-3) skal opplæringen tilpasses evne og forutsetningene hos hver enkelt elev.

2.1.3 Tidligere forskning

Friluftsliv har i dag fått en mer framtrødende posisjon i læreplanen, noe som har gjort det enda mer krevende for lærere å innfri intensjonene til læreplanen for friluftslivsundervisning i kroppsøving (Mandelid et al., 2022, s. 2). En mulig konsekvens av dette kan være at elever

ikke får den friluftslivundervisningen de har rett på? Kroppsøvfaget bærer hovedansvaret for at alle barn skal få friluftsliv og naturopplevelser. Likevel marginaliseres friluftsliv for de fleste etter barneskolen (Abelsen et al., 2019, s. 44). I dette delkapitlet vil tidligere forskning som angår forskningstemaet i prosjektet presenteres. Forskningen på feltet har ulike vinklinger og synspunkter i forhold til hvordan og hvorfor friluftsliv undervises.

2.1.3.1 Undervisning av friluftsliv i skolen

Abelsen og Leirhaugs (2017, s. 20) studie viser at friluftslivundervisningen i skolen ikke samsvarer med læreplanens målsetninger og opplæringens intensjoner. I tillegg viser den samme studien at det er lite og redusert friluftslivsundervisning i skolen, og konkluderer med at elevene i stor grad ikke får undervisningen de har krav på gjennom styringsdokumentene (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 20). Lite og redusert friluftslivundervisning, sett fra elevenes perspektiv, bekreftes også gjennom Vinje et al. (2023, s. 32) sin rapport om forskningsbasert undervisning og samarbeid om læring i kroppsøving, hvor 61% av 1869 elever svarer at de «sjelden» eller «aldri» har hatt rolig friluftsliv eller naturferdsel. Samtidig sier samme rapport at ingen av lærerne «aldri» underviser i friluftsliv, og kun en tredjedel oppgir at de underviser i det «sjelden». Abelsen et al. (2019, s. 41) sine studier tilsier at en tredjedel av lærere i kroppsøving ikke inkluderer friluftslivet i sin undervisning i det hele tatt. Også i Moen, Westlie, Bjørke og Brattlis (2018, s. 41) rapport kommer det fram at friluftsliv kun er en liten del av kroppsøvfaget, sammenlignet med for eksempel ballspill. Dette til tross for at det kun er friluftsliv, av de to aktivitetsformene, som nevnes eksplisitt i læreplanen (Moen et al., 2018, s. 72).

2.1.3.2 Positive naturopplevelser

Under kroppsøvfagets relevans og sentrale verdier i læreplanen står viktigheten av friluftsliv i skolen beskrevet. Friluftsliv er en del av den felles dannelsen og identitetsbyggingen i samfunnet, og gir grunnlag for naturglede (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kan derfor tenkes at lærerens jobb i friluftslivundervisningen er å legge til rette for at elevene selv kan få positive opplevelser i møte med naturen. Det påpekes i Gurholt, Torp og Eriksen (2020, s. 96) at engasjement for å inkludere barn og unge i aktiviteter som gir rom for mestring og opplevelser utendørs, først og fremst handler om at de skal skaffe seg sine

egne erfaringer og opplevelser. Dette bekreftes også av Tordsson (2010, s. 253) som skriver at «naturopplevelser krever personlig involvering». Han påpeker hvordan naturopplevelser verken kan kjøpes eller fordeles likt. Dersom elevene i friluftslivundervisningen overlater ansvaret for å fylle deres friluftslivsopplevelser med mening og verdi til læreren, vil naturopplevelsene gå tapt.

2.1.3.3 Mangel på muligheter eller mangel på kunnskap

For å drive inkluderende undervisning i friluftsliv, må først og fremst undervisningen i friluftsliv finne sted. Vinje et al. (2023, s. 32) stiller seg i sin rapport spørrende til om elever og lærere har ulik oppfatning av hva friluftsliv innebærer, og eventuelt om lærerens evne til å formidle for elevene hva som undervises ikke er tilstrekkelig. I Abelsen, Leirhaug og Rustads (2023, s. 151) undersøkelse, kommer det fram at lærerne tror at friluftsliv som faglig innhold er uvant for mange elever, samtidig konkluderer studien med at flesteparten av elevene setter stor pris på friluftsliv i kroppsøving når det først blir gjennomført (Abelsen et al., 2023, s. 162).

Lærere skylder på mangel på friluftslivsområder og ressurser for å gjennomføre friluftslivundervisning (Mandelid et al., 2022, s. 7). I Stortingsmeldingen om friluftsliv (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10) inkluderes også ferdsel og opphold i grøntområder i byer og tettsteder i definisjonen av friluftsliv. For en kroppsøvingslærer i by er altså ikke mangel på tilgjengelighet en unnskyldning. Vi finner natur over alt, også i parker inne i byene, noe som gjør friluftslivet lett tilgjengelig. Friluftsliv kan i tillegg utøves uten spesielt utstyr eller økonomiske ressurser. Videre i Stortingsmeldingen står det skrevet at kjernen i friluftsliv er den unike kombinasjonen av fysisk aktivitet og naturopplevelse, gjerne i samspill med kulturminner. Nesten uavhengig av fysisk form, bevegelighet og kunnskap, kan hvem som helst delta i friluftsliv (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10).

2.1.3.4 Lite tid til friluftsliv eller mangel på engasjement

Lærere fra Mandelid et al. (2022, s. 8) sin studie skylder nedprioriteringen av uteaktiviteter og naturferdsel på dårlig tid. Dette til tross for at de virker å ha god innsikt i læreplan og kompetansemål, samt trekker fram at friluftsliv gir rom for en annen type undervisning. Det er

ikke nødvendigvis kunnskapen rundt læreplanen som påvirker undervisningen i naturferdsel og uteaktiviteter. Ifølge Mandelid et al. (2022, s. 10) er planlegging og gjennomføring av friluftslivundervisning mer påvirket av den oppfatningen læreren har av friluftsliv på forhånd. Videre viser Mandelid et al. (2022, s. 12) sin forskning at med lite eller manglende kunnskap, vil tiden til å undervise i friluftsliv oppfattes som knapp.

Samtidig viser Gurholt et al. (2020, s. 3) til at friluftslivsundervisningen i stor grad er avhengig av enkeltlæreres engasjement. Prioriteringen blir gjerne i forhold til lærerens preferanser. Mandelid et al. (2022, s. 12-13) skriver at eget engasjement og friluftslivkompetanse er en styrke, og kanskje en forutsetning, for å kunne inspirere elevene til livslang friluftslivsglede. Dersom læreren ikke er trygg eller ikke trives på tur, er det vanskeligere å ta elevene med for å oppleve naturen. Abelsen et al. (2023, s. 162) viser også til at engasjement kan være en større hindring enn tiden, da lærere i studien ser på det som nødvendig med merinnsats for å kunne prioritere friluftslivundervisningen. Tiden det tar å forberede og å gjennomføre friluftslivundervisningen oppleves å kreve mer enn kroppsøvningsundervisning i gymsal.

2.3 Inkluderende undervisning

Det ville vært naturlig å starte delkapitlet med en definisjon av begrepet som skal presenteres. Likevel påpeker Olsen (2010, s. 60) at det for inkluderingsbegrepet ikke er like lett. Dette kommer av at det ikke er en enighet om forståelsen av hva inkludering er, og at det av den grunn ikke foreligger en klar definisjon på begrepet. Også innenfor skolesystemet kan begrepet forstås på ulike måter (Olsen, 2010, s. 58). Jeg vil derfor starte med å presentere inkludering gjennom læreplanen og lovverk, for så å gå nærmere inn på hva inkluderende undervisning er, og hvordan den kan gjennomføres.

2.3.1 Hvorfor inkludere alle

Inkluderingsbegrepet har en lang historie, som i hovedsak følger spesialpedagogikkens skolehistorie (Olsen, 2010, s. 61). Siden midten av 90-tallet har den inkluderende skolen vært et grunnleggende prinsipp. Gjennom tiden har inkluderingsprinsippet gradvis utviklet seg, og

kommer tydeligere fram i de nyere læreplanene (Bjørnsrud, 2014, s. 11). Fram til L97 lå fokuset på integrering, som da ble erstattet med prinsippet om en inkluderende skole. Ideen var nå at alle elevene skulle inkluderes i skolen. Dette handlet om å forsøke å forandre skolen til å bli et mer inkluderende læringsfellesskap av likeverdige mennesker. Elevmangfold skulle bli anerkjent som naturlig (Kvam, 2016, s. 116).

Skolen er den mest sentrale arenaen for elever når det kommer til å skape sosiale relasjoner og trivsel (Bjørnsrud, 2014, s. 11). Ifølge Opplæringslova (1998, §9A) skal skolen ta hensyn til tryggheten, helsen, trivselen og læringen til elevene, gjennom blant annet planlegging og tilrettelegging. Elevene skal være en del av planleggingen og gjennomføringen av arbeide, for å bidra til et trygt og godt skolemiljø. I Bjørnsrud (2014, s. 12) påpekes det at inkludering er koblet sammen med begreper som fellesskolen, tilpasset opplæring og likeverd i LK06. Med andre ord har utviklingen gått i den retning at det legges størst vekt på den enkelte elevs læring og behov, samtidig som læringsmiljøet i klassen skal ivaretas. Sett i lys av Fagfornyelsen, påpekes det også der at skolens jobb er å utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for elevene. Innenfor dette beskrives det hvordan et støttende og trygt læringsmiljø, anerkjennelse av mangfold, elevmedvirkning, utvikling av dømmekraft og respekt, og sosial utvikling bidrar til en opplevelse av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Inkluderingsstanken er ikke bare ment for elever som faller utenfor på grunn av sine fysiske eller psykiske utfordringer, gjerne knyttet opp mot spesialpedagogikken. Den er ment for alle elevene som blir utsatt for ekskludering (Standal & Rugseth, 2021, s. 21). Det er ulike typer grupper som kan falle utenfor i en klasse av forskjellige grunner. Kjønn, kultur, sosioøkonomiske forhold eller etnisitet, er eksempler på årsaker til ekskludering (Westlie & Moen, 2020, s. 21). Det finnes flere ulike måter å inkludere elever som faller utenfor på. Kroppsøving kan bidra til å skape innenforskap, men også utenforskap, noe som kan føre til faglige utfordringer. Dette finner vi igjen i Westlie og Moen (2020, s. 21) som skriver at undervisning i kroppsøving både kan inkludere og ekskludere elever og elevgrupper. Videre skriver Westlie og Moen (2020, s. 29) at elever ønsker å bli sett, og oppleve tilhørighet, ferdighetsbasert deltakelse og et læringsutbytte sammen med resten av klassen.

2.3.3 Hvordan inkludere alle

Begrepet inkludering er mye brukt i pedagogisk litteratur, og blir mer og mer vanlig i hverdagen. Helt konkret er det, ifølge NOU-en *Rett til læring* (NOU 2009:18, s. 15), blant annet relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og sikring av utbytte som skal til for å oppnå inkluderende opplæring. Haug (2014) trekker fram øking av fellesskapet, deltakingen, demokratiseringen og utbyttet, som vesentlige arbeidsoppgaver for å oppnå inkludering. Dette bekreftes av Standal og Rugseth (2021, s. 14-15) som skriver at inkluderende opplæring innebærer at alle, på en likeverdig måte, får ta del i fellesskapet. De påpeker at det ikke er enkelthandlinger som sikrer inkludering i undervisningen, men en prosess bestående av et kontinuerlig arbeid mot et mål.

Olsen (2010, s. 62) har et tresidig perspektiv på inkludering gjennom sosialt, faglig og kulturelt, som vil si at elevene har behov for påfyll på disse tre områdene for å kjenne på inkludering. I samme gate finner vi Strømstad, Nes og Skogen (2004) som knytter inkludering til de samme tre aspektene. Inkludering krever at elevene kjenner en sosial tilhørighet til fellesskapet, og får undervisning tilpasset egne forutsetninger. I tillegg er faglig kunnskap viktig for å kunne bidra i gruppeoppgaver. I inkluderingsbegrepet ligger det at målet om felleskap på skolen ikke er den enkelte elevs ansvar, men alles. Vi finner dette igjen hos Standal og Rugseth (2021, s. 20) hvor inkludering blir beskrevet som en tjeneste som ikke er rettet mot enkeltelever eller grupper av elever. De ønsker å se hvordan inkludering kan ses på som et kjennetegn på et godt læringsmiljø, heller enn spesielle tiltak rettet mot enkeltelever. I dette kommer vi igjen tilbake til det Olsen (2010, s. 62) påpeker om kulturperspektivet. For at alle skal føle seg inkludert, er kunnskap og anerkjennelse av mangfold og kultur viktig.

2.3.3.1 Anerkjennelse

Å skape et inkluderende læringsmiljø preget av anerkjennelse er ifølge Abelsen et al. (2023, s. 162) en daglig øvelse og vedvarende pedagogisk oppgave. For å inkluderes i fellesskapet er gjensidig anerkjennelse viktig (Honneth, 2008, s. 103). Barn og unge har et behov for å anerkjennelse for den de er for å føle seg inkludert. Tinnings (2012) forståelse av sosialt inkluderende undervisning i kroppsøving dreier seg om å gjenkjenne sosial ulikhet og handle ut fra det. Hensikten er å inkludere foran å marginalisere grupper av elever. Westlie og Moen

(2020, s. 21) bekrefter Tinnings forståelse gjennom å si at inkluderende undervisning er dersom læreren i sin undervisningspraksis tar hensyn til faktorer som kjønn, seksualitet, sosioøkonomiske forhold og etnisitet, og på den måten utjevner forskjeller og inkluderer alle elever.

Honneths anerkjennelsesteori bygger på at mennesket skal erfare anerkjennelse i tre ulike livssfærer: kjærlighet, rett og solidaritet (Honneth, 2008, s. 101). Jordet (2023, s. 24) skriver at anerkjennelse, slik det er beskrevet i Honneths teori, er nøkkelen til en bedre skole. I sammenheng med friluftslivet viser Abelsen et al. (2023, s. 147-148) til hvordan teoriens tre anerkjennelsesformer må komme frem gjennom at eleven erfarer blant annet nære relasjoner, rettigheter og sosial verdsetting. Jordet (2020) viser til hvordan naturen bidrar til at man får oppleve nye sider ved hverandre, noe som kan bidra til å skape samhold, relasjonsbygging og tilhørighet. På denne måten mener Abelsen et al. (2023, s. 149) at uterommet knyttes til anerkjennelsesformene kjærlighet og sosialverdsetting. Videre viser Jordet (2020, s. 338) til hvordan samvær ute, kontrast til i klasserommet, kan skape et mer naturlig og likeverdig forhold mellom lærer og elev.

Anerkjennelse kommuniseres også gjennom handlinger (Jordet, 2023, s. 24). Forskning viser at engasjement i organisert aktivitet har positiv betydning for utviklingen av barns skoleferdigheter og sosiale relasjoner, i tillegg til bedre mental og fysisk helse, samt høyere tilfredshet med livet (Gurholt et al., 2020, s. 37). Tronstad og Lyngstad (2022, s. 11-18) trekker fram hvordan kroppsøvingslæreren må være bevisst i valg av undervisningsstrategier for å kunne inkludere samtlige elever. Når det gjelder å inkludere elever gjennom friluftslivundervisningen vil aktiv bruk av ulike organiseringsstrategier for å arbeide med klasse miljøet, bidra til å styrke fellesskapet. Tronstad og Lyngstad (2022, s. 16) viser til hvordan organiseringen kan synliggjøre bestemte verdier for elevene, og på den måten bidrar til gode vaner. Verdien av dette bekreftes i Westlie og Moen (2020, s. 20) hvor de viser til at inkludering handler om å utvikle gode læringsrom som involverer alle elevene, ikke rettet mot enkeltelever.

2.4 Den sosialiserte kroppen

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu er en anerkjent og betydningsfull samfunnsforsker som er kjent for å forsøke å bryte skillet mellom filosofiske og teoretiske tradisjoner. Ifølge Wilken (2008, s. 18) var det i forsøk på å skille disse tradisjonene at begrepene felt, habitus og kapital kom til. I denne oppgaven skal habitus ses i forhold til inkludering av elever gjennom friluftsliv. Ifølge Repp (1993) vil kroppsøvlingslærerens måte å gjennomføre friluftslivundervisning i skolen, forstås ut fra lærerens holdninger, engasjement og egne interesser for friluftsliv, noe som har sammenheng med lærerens friluftslivhabitus (Bourdieu, 1995, 1999). Bourdieu (1977) forklarer også hvordan man som individ formes av ulike strukturer og aktører, som påvirker individets habitus. Dette er en del av sosialiseringen. I denne oppgaven er dette relevant fordi skolen som struktur og læreren som aktør, bidrar til å forme elevenes habitus, og kan derfor ses i lys av Bourdieus tre grunnbegreper: felt, habitus og kapital (Bourdieu, 1995, 1999). For å kunne forklare sammenhengen i resultatene, er det relevant å se kroppsøvlingslærerens habitus i sammenheng med felt og kapital. Jeg ønsker derfor å gi en nærmere beskrivelse av hva som ligger i disse begrepene.

2.4.1 Felt

Bourdieu (1995, 1999) ser på samfunnet som et sosialt system som består av ulike felt. Vi kan forstå felt som sosiale relasjoner. Hvert felt har sin særegne kode i form av spilleregler og verdier (Bourdieu, 1990). Bourdieu (1995) beskriver feltet som menneskets egne lille verden på innsiden av et sosialt univers. Feltet består av et sett relasjoner med gjensidig definerte posisjoner som holdes sammen av troen på verdiene som definerer feltet. I felt kan transformering av kapital skje. Hvert felt har sin egen kapital, som vil si at det er ulikt hva som verdsettes i hvert felt. Bourdieu (1983) skriver at felt bestemmes av hvilke kapitalformer som gjør seg gjeldende i feltet. Med kapital kommer makt, som avgjør hvem som dominerer og styrer i hvert felt (Bourdieu, 1999, s. 196-107).

I det vi kaller det sosiale rommet, finnes det flere konkurrerende og hierarkisk plasserte felt. Bourdieu (1999, s. 140) definerer det sosiale rom som «*en struktur hvor sosiale posisjoner stilles opp mot hverandre*». Disse posisjonene er definert ut fra kapital. Hvert felt har feltspesifikk kapital hvor mengde og sammensetning av generelle kapitaltyper er avgjørende.

Når det er snakk om sosiale rom, refererer Bourdieu til klassestrukturen i samfunnet som helhet (Bourdieu, 1999, s. 140-141).

Feltet vi opptrer i, påvirker også reglene og prinsippene som er med på å styre våre handlinger, altså vår habitus (Bourdieu, 1995, 1999). Mennesker observerer kontinuerlig andre felt for å få en forståelse av de sosiale kodene som oppstår (Tordsson, 2010, s. 268). Bourdieu (1995) mener at felt og habitus ikke alltid nødvendigvis stemmer overens. I de ulike feltene foretrekkes ulik habitus. Samtidig ligger dynamikken i aktørens tenkning og orientering. Man kan altså si at felt er et relasjonelt begrep, som får sin mening og innhold i kraft av aktørene og habitus. Feltet viser på den måten relasjoner mellom aktører som kjemper om bestemte former for kapital (Wilken, 2008, s. 40).

2.4.2 Habitus

Bourdieu (1995, 1999) forklarer habitus som et sett av regler og prinsipper som er med på å styre våre handlinger, og som brukes for å utlede hvordan vi bør oppføre oss i de ulike situasjonene vi står overfor. Et individs habitus sier noe om hvor du hører til, og legger føringer for hva som er mulig og ikke mulig Bourdieu (1995). Ikke alle lærere har forutsetninger for å trives i friluftsliv. Abelsen og Leirhaug (2017, s. 27) peker på hvordan fravær av primærsosialisering og manglende forutsetninger eller habitus kan bidra til lav mestringsforventning og negative opplevelser. Fordi lærere har ulike forutsetninger, vil deres habitus være ulik. Ulik habitus vil kunne føre til et skille mellom de dominerende, altså de som har riktig habitus i forhold til feltet de befinner seg i, og de dominerte. Dette vil kunne medføre til ekskludering (Bourdieu, 1995).

Bourdieu (1995) beskriver hvordan habitus reflekterer individers sosiale historie, noe som gjør at oppveksten og sosiale miljøer er en viktig del i utviklingen av individets habitus. Fordi vi tar med oss det vi lærer i barndommen videre i livet (Bourdieu, 1999, s. 144), blir habitus et produkt av sosialisering, og kan fortelle oss noe om hvordan individer velger å handle. Handlinger er ikke alltid bevisste, men de kan likevel være hensiktsmessige. Dette er fordi handlingene kan skje automatisk gjennom et innlært handlingsmønster. Bourdieu (1999, s. 141) beskriver hvordan bevegelser og handlemåter kan gjenspeile vår sosiale tilhørighet fordi

individet lenge har blitt påvirket av kroppens regelmessigheter. Hvordan vi beveger og oppfører oss, våre handlingsmønstre, står med andre ord i forhold til vår sosiale tilhørighet (Tordsson, 2010, s. 269). En sentral del av menneskets habitus er derfor de kroppslige disposisjonene (Bourdieu, 1999).

Menneskets habitus handler også om våre preferanser, vurderinger og smak (Tordsson, 2010, s. 150) (Wilken, 2008, s. 59). Ifølge Bourdieu (1995, s. 10-11) er begrepet «smak» en felles forståelse av menneskets preferanser og sosiale tilhørighet. I friluftslivsammenheng vil smak og habitus kunne påvirke hvilke aktiviteter man underviser, syn og verdier på friluftsliv og natur, og hvilken standard utstyr må ha (Tordsson, 2010, s. 268). Kroppsøvlingslærerens preferanser og sosiale tilhørighet kan altså spille inn på aktivitetsinnholdet i kroppsøvlingsfaget, og påvirke mengden og typen friluftslivundervisning. Med andre ord kan man si at kroppsøvlingslærerens smak preger undervisningen i friluftsliv.

Kroppsøvlingslærere har ulike rammebetingelsene som påvirker undervisningen. Lærere som er opptatt av riktig utstyr, vil kunne se på mangelen på slikt utstyr som en begrensning, mens lærere som ikke er like opptatt av slike rammebetingelser lettere kan få til gode løsninger, tross trange rammer (Bourdieu, 1995, s. 178). Da kroppsøvlingslærerens smak påvirker undervisningen også når det kommer til kreativitet, kan smak i friluftsliv forstås som en del av friluftslivhabitusen.

2.4.3 Kapital

Kapital er hva som verdsettes i ulike sosiale relasjoner. Bourdieus kapitalbegrep forbinder kapital med makt i samfunnet (Wilken, 2008, s. 39). Bourdieu (1995, 1999) hovedfokus ligger på maktrelasjoner og hvordan forskjeller reproduseres. På samme måte som habitus, betegner kapital et sosialt forhold mellom dominerende og dominerte. Dem som har kapital, har makt over dem som ikke har kapital Bourdieu (1999, s. 106-107). Bourdieu (1983, 1995) viser til økonomisk-, kulturell -, symbolsk- og sosial kapital. Økonomisk kapital handler om adgang til penger og materiell rikdom, mens kulturell kapital kan opparbeides gjennom oppvekst og utdanning for eksempel gjennom kunnskap, språk, mestre sosiale koder eller forstå regler for oppførsel. Den kulturelle kapitalen kan omsettes til sosial kapital, som gir tilgang til sosiale

kretser og nettverk, mens symbolsk kapital ses på som summen av annerkjennelse og angir ulike posisjoner i feltet (Bourdieu, 1995, 1999).

Bourdieu (1995) tillegger kroppen ytre verdi, som gjør at den kan ses på som en kilde til makt og status. Kroppen utvikler seg på måter som gir den fysisk kapital, noe som gir den en viss verdi innenfor et felt. Fysisk kapital kan konverteres til økonomisk kapital, for eksempel gjennom idretten (Bourdieu, 1995, s. 42). Ifølge Bourdieu (1983) vil en som innehar høy kapital og rett habitus i forhold til regler og normer i gjeldende felt, få en form for definisjonsmakt. Ulike former for makt knyttes til de ulike kapitalformene, noe som gjør at friluftslivsfeltet kan ses på bakgrunn av hvilke former for kapital som gir høyest verdi (Bourdieu, 1995). De ulike kapitalformene kan overføres fra en kapital til en annen. Dette finner vi igjen hos for eksempel Lars Monsen, som brukte sin høye friluftslivkapital og overførte den til økonomisk kapital gjennom å lage TV (Wacquant, 1998).

3.0 Metode

I metodekapitlet skal jeg gjøre rede for hvilke metoder jeg har tatt i bruk i undersøkelsen av problemstillingen til prosjektet. Jeg har valgt kvalitativt forskningsintervju, nærmere bestemt semistrukturert intervju, som metode. Redegjørelsen vil ta for seg vitenskapelig tilnærming, valg av metode, innsamling og bearbeiding av data, validitet, reliabilitet og generalisering.

3.1 Vitenskapelig tilnærming

Gjennom valgt metode fremkommer datamateriale som jeg har fortolket, og som har resultert i dette prosjektets funn. Fenomenologi er valgt som vitenskapelig tilnærming og danner dermed grunnlaget for forståelsen gjennom prosjektet. I kvalitativ forskning innebærer fenomenologi en interesse for å forstå sosiale fenomener sett fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik informanten opplever den, med utgangspunkt i menneskers oppfatning av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Bakgrunnen for at denne retningen blir ansett som gunstig, er fordi forskeren skal fortolke deltakernes egne tolkninger, som igjen ikke har noe fasitsvar (Thagaard, 2018, s. 37). Det ble med andre ord mulig å undersøke intervjuobjektens subjektive erfaringer slik de ble levd og forstått (Brown, Jeanes & Cutter-Macenzie-Knowles, 2013, s. 28).

3.2 Valg av metode

Ved valg av metode for studien ble utfordringen å vurdere hvordan kunnskap og informasjon måtte utvikles for å kunne drøfte problemstillingen på best mulig måte. Intervju er en måte å frembringe kunnskap, som også bidrar til at forskeren selv kan definere og kontrollere samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Valget av forskningsmetode er tatt på bakgrunn av at jeg ønsket å ta i bruk det jeg anså som det mest effektive middelet for å få svar på prosjektets problemstilling. Denne studien har som hensikt å rette søkelyset på hvordan lærere i kroppsøving kan drive inkluderende undervisning i friluftsliv. Det var derfor relevant å oppsøke deltakere som satt på mest mulig presis og oppdatert kunnskap på feltet. Jeg fant det derfor mest hensiktsmessig og relevant å oppsøke faglærere innenfor kroppsøving på barne- og ungdomsskolen. På den måten ønsket jeg å få et innblikk i og en forståelse for friluftslivets posisjon i arbeid med inkluderende undervisning, og hvilke utfordringer som finnes for denne

undervisningen. I tillegg kan problemstillingen ha komplekse forklaringer, og er dermed ikke godt egnet for kvantifisering gjennom strukturerte og standardiserte tilnærminger i et kvantitativt perspektiv. En kvalitativ tilnærming vil åpne mer opp for informantenes egne meninger, intensjoner og holdninger, noe som kunne gi meg en bred og helhetlig innsikt rundt informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 30).

I det kvalitative forskningsintervjuet er det forskeren selv som er det viktigste verktøyet, og dermed kan være den største svakheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108-109). Jeg har begrenset med erfaring fra forskning og intervju som forskningsmetode fra tidligere. Dette kan føre til at den kvalitative forskningen og intervju som metode sitt fulle potensiale ikke blir utnyttet, og dermed true studiens validitet. Jeg konkluderte likevel med at intervju var den mest gunstige metoden da metoden har evnen til å fange opp informantenes livsverden, samt gi godt grunnlag for drøfting av problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

3.2.1 Kvalitativ metode

I det kvalitative forskningsintervjuet er formålet å forstå sider ved intervjuobjektets dagligliv, fra deres eget perspektiv. Strukturen i intervjuet ligner samtalene man har i hverdagen, forskjellen er at det involverer også en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Åpne spørsmål, graving etter detaljer og kritisk oppfølging av svarene, er typisk. Forskeren har makten til å bestemme hva som skal snakkes om, og kan teste hvor sterke intervjuobjektets oppfatninger faktisk er, ved å for eksempel uttrykke tvil til påstandene de kommer med (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 23). For å greie å avklare og nyansere uttalelsene i intervjuet, må forskeren i noen tilfeller uttrykke sine egne holdninger og følelser overfor det som snakkes om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 26).

3.2.2 Intervju

Det ble vurdert hvilke intervjumetoder som kunne egne seg. For å skaffe de dataene jeg trengte, anså jeg individuelle intervjuer av lærere som gunstig, nærmere bestemt delvis strukturerte intervjuer. I de semistrukturerte intervjuene er hovedspørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene i større grad allerede bestemt på forhånd (Thagaard, 2018, s. 91). Dette passet for min studie da det var viktig å ha kontroll på at alle temaene jeg ønsket opplyst ble besvart.

I tillegg var det viktig at alle lærerne fikk svart utfyllende på alle spørsmålene, ikke bli påvirket av hverandres svar, og også sette ord på egne erfaringer selvstendig. Til forskjell fra en hverdagslig samtale, eksisterer det en metodisk bevissthet rundt spørreformen i et forskningsintervju. Det er også fokus på dynamikken i interaksjonen mellom partene, i tillegg til at forskeren er kritisk til det som kommer frem i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 40). Intervjuet oppfordrer intervjupersonene til å beskrive hvordan de handler, og hva de opplever og føler, så nøyaktig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). På bakgrunn av dette har jeg derfor forsøkt å skape en kommunikativ relasjon mellom meg og informantene, gjennom å stille åpne spørsmål. I intervjuet fikk informantene mulighet til å komme med egne synspunkter og dypereliggende meninger, som videre kunne gi meg et utvidet grunnlag for en helhetlig fortolkning av dataene.

3.2.3 Utvalg og rekruttering

Innenfor den kvalitative forskningstradisjonen valgte jeg å utvikle kunnskap gjennom fire forskningsintervjuer av kroppsøvlingslærere i barne- og ungdomsskolen. Dette valget er basert på hensikten med studien og hvordan best besvare problemstillingen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) forteller at antall intervjupersoner som anbefales, er så mange som er nødvendige for å opplyse problemstillingen. Dersom utvalget hadde blitt for stort, ville dyptgående analyser av datamaterialet ikke vært mulig. Jeg reduserte derfor antall intervjupersoner, og gikk i dybden på analyse av dataene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Utvalget var mindre enn ved kvantitative studier, noe som kan ha spilt inn på grad av overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 195). På den ene siden gir det muligheten for å gå i dybden av temaet, men det er viktig å være kritisk til grad av generalisering (Thagaard, 2018, s. 182).

Rekrutteringsarbeidet startet da NSD hadde godkjent søknaden til prosjektet. Metoden for utvelgelse av intervjuobjekter til masterprosjektet var strategisk. Strategisk utvalg, altså å velge ut informanter som er mest relevante og interessante, gjorde det mulig å velge lærere med de erfaringene og kvalifikasjonene som var strategisk med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg tok kontakt med kroppsøvlingslærere på ulike skoler gjennom e-post. Jeg kom etter hvert i kontakt med tre kroppsøvlingslærere på tre ulike skoler som var målgruppen og som var interesserte i å delta. To på barneskolen og en på ungdomsskolen. Disse presenterte jeg prosjektet grundigere for, og all kommunikasjon foregikk på e-post.

Deretter avtalte vi tidspunkt til intervju. På grunn av geografisk avstand mellom bostedene, ble den mest gunstige løsningen at to av intervjuene foregikk over videosamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 178). I tillegg ble det brukt en form for snøballmetode i hvert intervju for å finne flere relevante informanter. Altså rekrutterte jeg flere informanter gjennom å forhøre meg med de informantene jeg allerede hadde (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 119). Under det ene intervjuet kom vi i snakk om en av informantens kollegaer, som ville vært interessant for meg å intervju. Jeg fikk derfor kontaktinformasjonen hans, og kontaktet kollegaen, som ble min fjerde informant. Fra min side opplevdes prosessen som ryddig, noe som gir grunn til å tro at tillit mellom meg som forsker og lærerne som ble intervjuet derfor ble opparbeidet (Thagaard, 2018, s. 65).

3.2.4 Intervjuguide

Utformingen av intervjuguiden startet etter hvert som at problemstillingen begynte å ta form i starten av desember 2022. Jeg var klar over at det kom til å bli noen endringer fram til gjennomføringen. Jeg hadde raskt laget meg en intervjuguide med forhåndsbestemte temaer og forslag til spørsmål. Intervjuet kan til en viss grad, avvikle fra intervjuguiden dersom intervjudeltakeren sier noe som er interessant å spørre mer om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intensjonen var å selv ha kontroll på at alt ble svart på av intervjupersonene, og samtidig ha mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for en bredere forståelse.

Formuleringen på hovedspørsmålene vil kunne bestemme svarene til intervjupersonene, og det var derfor viktig med åpne spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Jeg ønsket å få utfyllende svar om erfaringene til de som ble intervjuet (Thagaard, 2018, s. 89). Spørsmålene måtte samtidig ikke villede, slik at svarene gikk utenfor forskningstemaet. Etter litt vurdering konkluderte jeg med at ledende spørsmål kunne brukes som tilleggsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Etter intervjuguiden var ferdig utformet sammen med veileder, ble spørsmålene fordelt i temaer. Jeg valgte å dele spørsmålene i fire temaer, i tillegg til presentasjon av meg og forskningsdeltaker. Se vedlegg 7.1 for intervjuguiden til lærere. Gjennom intervjuene, og med en godt gjennomarbeidet intervjuguide, vurderte jeg meg å være godt rustet til å kunne fortolke informantenes opplevde erfaringer og livsverden. Slik vil jeg kunne danne et bilde av kompleksiteten ved inkluderende undervisning, og hvordan dette kan være en del av naturferdsel og uteaktivitet i grunnskolen.

3.2.5 Gjennomføring av intervju

Informantene ble, med bakgrunn i mine vurderinger om metode, intervjuet gjennom semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Intervjuformen baseres på fenomenologien, hvor man har en forståelse om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Jeg som intervjuer må være åpen for nye fenomener, og samtidig fokusert på mine bestemte temaer slik at jeg får samlet de nødvendige dataene. Dette gjorde jeg ved å bruke intervjuguiden aktivt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-47). To av intervjuene ble som nevnt gjennomført over Zoom, mens de to øvrige foregikk på informantens arbeidsplass. Ulempen med videosamtale er at det kan være vanskeligere å oppnå en god relasjon, i tillegg til at kroppsspråk er vanskeligere å lese (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 178-179). Likevel opplevde jeg prosessen som ryddig, og intervjuene opplevdes å flyte like godt som der hvor jeg intervjuet informantene i samme rom. Alle fire intervjuene ble tatt opp på Nettskjema-diktafon appen, noe som gjorde at jeg kun trengte å konsentrere meg om å stille spørsmål og følge opp informantens svar med utdypende spørsmål for å forsøke forstå deres handlinger, tanker og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

I de semistrukturerte intervjuene var samtalen verken helt åpen eller helt lukket. De forhåndsbestemte temaene i intervjuguidene, og forslagene til spørsmål, ga meg mulighet til å selv ha kontroll på at alt ble svart på av intervjuobjektene. I tillegg lå muligheten der for å stille kontroll- og oppfølgingsspørsmål for en bredere forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuene ble innledet med spørsmål omkring utdanning, interesser og arbeidserfaring, før spørsmålene ble mer rettet inn mot friluftsliv, inkludering og læringsmiljø. Alle lærerne var svært engasjerte, og svarte utfyllende. Dette gjorde at det ikke ble nødvendig med like mange tilleggsspørsmål. Jeg fokuserte på å lytte aktivt, og stille oppfølgingsspørsmål der det trengtes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Intervjuene ble senere transkribert. Det transkriberte materiale og lydopptakene utgjør datamateriale til analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Lydopptakeren hadde god lyd kvalitet, noe som gjorde arbeidet med transkribering enkelt.

3.3 Tematisk analyse

Datamaterialet ble analysert med utgangspunkt i Braun og Clarkes (2006) analyseguide om tematisk analyse. Muligheten til fleksibilitet er en av fordelene ved tematisk analyse, og kan gjennom teoretisk frihet bidra med å være et nyttig forskningsverktøy. Dette bidrar til at forskeren kan få en rik og detaljert, samtidig kompleks, fremstilling av innsamlet data (Braun & Clarke, 2006). Formålet med temaanalyse er å gå i dybden på hvert enkelt tema, noe som passet bra i mitt prosjekt (Thagaard, 2018). Braun og Clarke (2006) deler tematisk analyse inn i seks faser: (1) Å sette seg inn i datamateriale, (2) kode datamateriale, (3) identifisere ulike temaer, (4) gjennomgå og vurdere valgte temaer (5) navngi temaer og (6) skrive rapport.

Fangen (2010, s. 208) regner alle nivåer av fortolkning og bearbeiding av datamateriale som analyse. Det er derfor verdt å nevne at jeg startet med analysering av datamateriale allerede under intervjuene. Hvordan analysen ble gjennomført etter at datamaterialet ble samlet inn, forklares fortløpende i det følgende kapitlet.

3.3.1 Bli kjent med datamateriale

Jeg ble først kjent med datamaterialet under intervjuene. Senere ble jeg bedre kjent med det gjennom transkribering av intervjuene. Transkribering av intervju, altså overføring fra muntlig til skriftlig form, gav meg en grundig oversikt og struktur på dataene, og dermed bedre grunnlag for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Transkriberingsprosessen tok tid, men var nyttig for å bli ordentlig godt kjent med datamaterialet. Jeg transkriberte hvert intervju rett i etterkant av intervjuet tidsmessig, og startet smått med koding underveis for å lettere finne tilbake. De fire intervjuene ble transkribert i fire ulike farger, for å enklere kunne skille hvem som har sagt hva under kodingen. Etter transkriberingen, for å identifisere meningen bak det som ble sagt i intervjuene, leste jeg over materialet flere ganger og noterte ned ideer underveis (Braun & Clarke, 2006, s. 87-88). Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) påpeker at analysen starter allerede under transkriberingen, noe som ble tydelig da jeg etter transkripsjonen så på notatene jeg hadde gjort meg fortløpende.

3.3.2 Kode datamateriale

Etter transkriberingen, måtte jeg kode datamaterialet. Hensikten var å finne meningsfulle og relevante deler fra intervjuene som kunne brukes for å besvare forskningsspørsmålet. Funnene ble sortert til passende kode, fortsatt i farget skrift, og dermed klassifisert og kodet systematisk (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89; Thagaard, 2018, s. 171). Utgangspunktet for videre analyse ble de dataene som jeg vurderte som best egnet for å belyse prosjektets problemstilling.

3.3.3 Identifisere ulike temaer

Ifølge Braun og Clarkes (2006) modell, var neste steget i analyseprosessen å identifisere temaene. Braun og Clarke (2006, s. 89-91) foreslår tankekart eller tabell som godt egnet for å gjennomføre denne fasen. Notatene og ideene som hadde oppstått under transkriberingen ble til god hjelp når temaene skulle identifiseres. Jeg lagde en tabell som ga meg oversikt over dataene, og forslag til hoved- og undertemaer kom tydeligere fram.

3.3.4 Gjennomgå og vurdere valgte temaer

Videre gikk jeg gjennom datamaterialet som nå var ferdig kodet og kategorisert i tema. I henhold til Braun og Clarke (2006, s. 91) undersøkte jeg om temaene jeg hadde lagd meg fungerte i forhold til det kodete datamaterialet. Jeg så over temaene som oppsto for å vurdere om kodene bidro til å danne noen fellestrekk. Da jeg følte at noen av temaene ikke hadde nok tyngde, leste jeg relevante deler av den transkriberte dataen om igjen, og oppdaget enkelte elementer i intervjuene som ikke ble fanget opp tidligere.

3.3.5 Navngi temaer

I henhold til Braun og Clarkes (2006) nest siste steg i modellen, ble temaene som skulle framstilles i analysen navngitt og definert. Innen hvert av temaene ble dataene analysert individuelt, for å angi kjernen av hva hvert tema omhandlet. Her kom jeg fram til tre

hovedtemaer som jeg videre navnga (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Hovedtemaene er følgende:

- Lærerens friluftslivshabitus
- Skolens rammefaktorer
- Elevenes forutsetninger

3.3.6 Skrive rapport

Siste steg i analyseprosessen, beskrevet av Braun og Clarke (2006), er å skrive rapport. Hovedpoenget med prosjektet er å belyse problemstillingen, og de innsamlede dataene må da diskuteres. Gjennom utvalgt datamateriale, skal det mest vesentlige komme fram (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Kvale og Brinkmann (2015, s. 306-307) påpeker at enkelte intervjuer kan ses på som kjedelig lesing, og at det er opp til forskeren å gi intervjuene en dypere mening og gjøre de leseverdige. Jeg komprimerte derfor det fortolkede materiale for leseren så mye som mulig, men passet på at hovedpoengene kom tydelig fram og ikke ble tatt ut av sammenheng.

Thagaard (2018, s. 171) påpeker at en av utfordringene med tematisk analyse er at forskeren vurderer temaene, og kan ende opp med å løsrive sitater og meninger fra den konteksten utdragene av data originalt ble presentert. For muligheten til å utvikle et helhetlig perspektiv, presenterer jeg utdragene i den sammenhengen dataene er knyttet til (Braun & Clarke, 2006, s. 295; Thagaard, 2018, s. 171). Hensikten med tolkningen var å oppnå en forståelse som samsvarte med datamaterialet fra lærerintervjuene. Mitt valg av skrivestil og litterære virkemidler ønsker jeg skal bidra til å gi leseren et bestemt syn på intervjupersonens livsverden, og resultatene kan dermed ses på som en sosial konstruksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 295).

3.3.7 Videre analysering under rapportskrivningen kan oppstå

Under skrivningen av rapporten, innså jeg at analyseprosessen ikke var helt over. Jeg brukte tabellene med oversikt over datamateriale underveis, og kom fram til nye tolkninger av meningsinnholdet i datamaterialet mens jeg skrev. Utvidet meninger ble dermed tillagt utsagnene, noe som ga den tematiske analyse et 7. steg. Mot slutten av prosjektet merket jeg

at jeg selv hadde tatt lærdom av egne funn. For eksempel hvordan gruppearbeid og læring fungerer bedre utendørs. Dette førte til at jeg som lærer tilpasset meg mer i egen undervisning, og påvirker mitt lærerteam til mer friluftsliv. Atferden min som lærer endret seg ved at jeg er enda mer bevisst på at alle skal inkluderes. I den forstand at jeg har enda mer fokus på de elevene som jeg vet står i fare for å ikke inkluderes på egenhånd, samt legger opp til oppgaver for mestring. På den måten gjorde jeg også videre analyser i praksis (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4 Forskningsetikk – etiske vurderinger/hensyn

Av forskere kreves det at de forholder seg til etiske prinsipper når det kommer til all vitenskapelig virksomhet. Dette gjelder spesielt i forskning hvor mennesker er involvert, da en grunnleggende respekt for menneskeverdet står sentralt. I mitt prosjekt har jeg søkt å hindre at informantene opplever uheldige konsekvenser av å ha vært med på studien, gjennom å unngå at noen kan identifiseres dersom de kommer med kritiske uttalelser. Dette som en måte å ta hensyn til deres menneskeverd (Thagaard, 2018, s. 20). Kvale og Brinkmann (2015, s. 102) beskriver fire områder i etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle.

Før jeg startet datainnsamlingen, søkte jeg om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Vedlegg 7.3). Deretter skrev jeg og innhentet informert samtykke fra alle deltakerne i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105; Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på kunnskapen og de etiske beslutningene som blir tatt. Det er viktig at dataene blir presentert så presis som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Nøyaktig hvordan datamateriale ville fortolkes var vanskelig å si på forhånd, noe som gjorde det utfordrende å gi ett fullstendig bilde av hva forskningen ville innebære (Fangen, 2010, s. 191). Informantene fikk likevel tilstrekkelig informasjon om prosjektet til å kunne avgjøre om de ville delta i prosjektet eller ikke. I forkant av intervjuene ble samtykkeskjemaet gjennomgått en ekstra gang for sikkerhetsskyld, og informantene ble gitt mulighet til å stille spørsmål om prosjektet. På den måten kunne de selv avgjøre om summen av fordeler og betydningen av kunnskapen de ga veier tyngre enn risikoen for å bli påført skade. Likevel er det forskerens ansvar å reflektere over konsekvenser, både for informanten selv, men også ovenfor den større gruppen

intervjuobjektene representerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Etter intervjuene nevnte en av informantene at vinklingen på oppgaven var spennende, og noe informanten synes var veldig kult. Vi snakket videre om temaet, noe jeg tolket som at prosjektet ses på som interessant, samt at intervjusituasjonen hadde hatt trygge rammer.

Konfidensialitet er et prinsipp som jeg var nøye med å opprettholde i arbeid med masterprosjektet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) er forutsetningen for konfidensialitet at private data ikke avsløres. Den eneste informasjonen som kommer fram om informantene, er alder, utdanning og om de jobber på barne- eller ungdomsskole. I tillegg kommer det fram at de jobber på byskoler, og at to av informantene er kollegaer. For å holde dem anonyme, og samtidig ha oversikt over intervjupersonenes svar, erstattet jeg navnet med en farge under skriveprosessen. Når masteroppgaven nærmet seg ferdig, byttet jeg ut fargene med falske navn.

3.5 Masteroppgavens validitet og reliabilitet

For å kunne vurdere masteroppgavens kvalitet, må validitet og reliabilitet vurderes. Å sikre studiens validitet og reliabilitet omhandler i hvor stor grad metoden undersøker det den skal undersøke, og om resultatene er pålitelige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Kvaliteten på intervjuet vil være gjeldende for kvaliteten på analysen, verifiseringen og rapporteringen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). For å kunne gi en kritisk vurdering av studien, vil overveielser i forbindelse med validitets- og reliabilitetskrav bli presentert her.

I Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) forklares validiteten til et prosjekt som hvor gyldig det er. Gyldigheten avgjøres av i hvilken grad metoden undersøkte det den skulle undersøke. I intervjuene handlet masterprosjektets teoretiske validitet om hvorvidt mine videre tolkninger reflekterte det jeg faktisk undersøkte. Dersom dette blir gjort, vil det være mulig å komme fram til vitenskapelig kunnskap som er gyldig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). For å kunne vurdere validiteten til resultatene i dette prosjektet, har jeg gjort rede for metodene som ble brukt for å skaffe data i kapittel 3.0. For å sikre at det finnes grunnlag for tolkningen som ble gjort i resultatkapitlet, har analysene kritisk blitt gjennomgått (Thagaard, 2018, s. 189). For å gjøre prosessen så gjennomiktig som mulig, reflekterer jeg i neste underkapittel rundt

min forforståelse knyttet til forskningstema, i tillegg har jeg allerede presentert teorigrunnlaget for oppgaven. Leseren kan da selv vurdere om tolkningene av data og resultatene i prosjektet er gyldige (Thagaard, 2018, s. 187).

Reliabilitet handler om forskningens troverdighet. Det blir ofte sett i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt resultatet som framkommer kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter. Et intervjuobjekt kan svare annerledes i et intervju med en annen forsker. Dersom en eller flere forskere kommer fram til samme resultat, har forskningen høy reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Min redegjørelse for hvordan data har blitt utviklet er en sentral del for mitt prosjekts pålitelighet. Forutsetninger som jeg eksempelvis må ta hensyn til i drøftingen, er at to av informantene jobber på samme skole. For resultatene er fortolkningen avgjørende, og grunnlaget for tolkningene er derfor beskrevet i resultatdelen (Thagaard, 2018, s. 181). I resultatdelen vises det til hvilke sitater og konteksten tolkningen stammer fra, og hvordan disse dataene kan forstås i lys av teorien jeg har benyttet meg av (Fangen, 2010, s. 251). På bakgrunn av dette kan man si at resultatene i prosjektet er pålitelig for leseren.

3.5.1 Generalisering og feilkilder

Noen standardinnvendinger mot kvalitative forskningsintervjuer er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 197-198) at det ikke kan generaliseres på grunn av for få intervjupersoner og mangel på kvantitet. Prosjektet mitt er for lite til at det alene kan generalisere og komme med resultater som gir annet enn tendenser til det ene eller det andre. Jeg kan derfor ikke konkludere med noe på verken nasjonalt eller internasjonalt nivå, men mine funn kan gi en pekepinn. Thagaard (2018, s. 194-195) hevder at prosjektets utvalg og mine fortolkninger av det samlede datamateriale, gir grunnlag for overførbarhet. Dersom jeg som forsker argumenterer for spesielle trekk med utvalget av intervjuobjekter, i tillegg til en beskrivelse av hvordan forståelsen jeg har kommet fram til også er relevant i andre sammenhenger, kan det gi grunnlag for overførbarhet.

Utvalget i prosjektet representerer to barneskoler og en ungdomsskole gjennom intervju med fire kroppsøvingslærere. To av intervjuobjektene er kollegaer, hvorav den ene anbefalte meg å

intervjue den andre på bakgrunn av dens erfaring med bruk av friluftsliv som et sted for å inkludere elever som finner det vanskelig å være på skolen. Skolene har hatt ulike elevsammensetning når det gjelder elevenes bakgrunn og forutsetninger. Funnene er basert på en enkeltstående studie av læreres erfaringer, som vil være informantenes egne erfaringer. Jeg har tidligere nevnt at det anbefales så mange informanter som forskeren anser som nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Konsekvensen av fire informanter, kontra fem eller flere, er at graden av overførbarhet og grad av generalisering er mindre (Thagaard, 2018, s. 182). Likevel er begrunnelsen for at jeg anså fire informanter som nok, at informasjonen de ga meg var nok til å kunne sammenligne og trekke konklusjoner som kunne besvare problemstillingen. I tillegg åpnet det for muligheten til å grave dypere og bruke mer tid på resultatene, noe som bidro til mer dybde.

Å være fullstendig objektiv og nøytral under et forskningsprosjekt vil ifølge Thagaard (2018, s. 188-189) ikke være mulig, og det er derfor gjeldende for reliabiliteten til forskningsprosjektet at det reflekteres over hvordan forskerens egenskaper, posisjon og relasjon til deltakerne har innvirkning på datamaterialet. Forskerens forkunnskaper, hvem forskeren er og hvilke tanker forskeren har, påvirker hvordan resultatene knyttes opp mot teori. Det kvalitative forskningsintervjuet blir fort subjektivt, heller enn objektivt, noe som gjør det ensidig og går ut over troverdigheten og gyldigheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 197-198). Nevnte faktorer har ble derfor vurdert gjennom kapittel 3.0. I punkt 3.1 blir den vitenskapelige tilnærmingen presentert for at leseren skal få en forståelse for hvordan dataene har blitt tolket. I resultatdelen legges det også tydelig fram hva som er primærdata, da det er adskilt fra tolkningene. Tiltakene bidrar til gjennomsiktighet, da leseren tydelig kan se hva som er fortolket av forsker, og hva som er primærdata (Thagaard, 2018, s. 188). Likevel er det grunn til å tro at forskerens forforståelser, tidligere erfaringer og meninger, forskerens habitus, påvirker. På den måten kan min subjektivitet anses som en mulig feilkilde.

4.0 Analyse og drøfting

I dette kapitlet presenteres og diskuteres resultatene fra datainnsamlingen opp mot relevant teori for å besvare problemstillingen: «*Hvilke muligheter og utfordringer møter lærere på i forsøk på å legge til rette for inkluderende friluftslivsundervisning?*». For å begrense gjentakelser, samt gjøre oppgaven enklere å følge, har jeg valgt å presentere resultatene og diskusjonen i samme kapittel. Under analysearbeidet var det tre temaer som utpekte seg, og som jeg derfor vil bruke for å svare på problemstillingen:

- Påvirker lærerens friluftslivshabitus undervisningen
- Hvilken betydning har rammefaktorer for gjennomføring av friluftsliv
- Hvordan påvirker elevenes forutsetninger deres sjanse for å bli inkludert

Resultatene blir presentert rendyrket i underkapittel 4.2, 4.3 og 4.4. Diskusjonskapitlene kommer etterfølgende etter hvert tema, og sammenfatter de ulike temaene og resultatene knyttet opp mot relevant teori. For å poengtere og utdype resultatene, blir temaene presentert i form av flytende tekst med sitater. Teksten fokuserer på forskjeller og likheter som kan bidra til å svare på hva skolene og kroppsøvingslærerne mener påvirker inkludering. Grunnen til at jeg gjør det på denne måten, er for at resultatene skal komme så tydelig fram som mulig før teori trekkes inn. Men først, i kapittel 4.1, kommer en kort presentasjon av informantene i oppgaven.

4.1 Presentasjon av informanter

I første underkapittel vil relevant informasjon om informantene presenteres kort.

Informantene jobber på tre ulike byskoler i to ulike storbyer i Norge. Victor og Sander er som nevnt kollegaer, noe som kan medføre noen utfordringer jeg må ta hensyn til når det kommer til drøftingen.

Hans	33 år – master i kroppsøving 4 år kontaktlærer, første året som kroppsøvingslærer 5-7. trinn
-------------	--

	<p>Ble kroppsøvingslærer fordi jeg elsket faget selv. Liker best å undervise i aktiviteter som gir mye glede, lite konkurranse. Gjerne lekbasert undervisning.</p>
Magnus	<p>41 år – 7 års utdanning: 30 studiepoeng i kroppsøving</p> <p>15 år i skole, 13 år som kroppsøvingslærer</p> <p>8-10. trinn</p> <p>Grunntanken var at faget er en fin arena å se eleven på, man blir kjent med elevene på en helt annen måte. I tillegg utfyller det en slags type hobby. Liker best å være på tur, og synes oppgaver som krever samarbeid blant elevene er mest interessant og gøy.</p>
Victor	<p>49 år – allmennlærer: 15 studiepoeng i kroppsøving</p> <p>25 år i skolen, 25 år som kroppsøvingslærer</p> <p>1-7. trinn</p> <p>Ble kroppsøvingslærer av egeninteresse. Ser på vinteraktivitet som drømmeundervisningen i kroppsøving, men det viktigste er at det er effektiv bruk av tid, at alle er aktive. Her fungerer stasjonsarbeid godt.</p>
Sander	<p>44 år – allmennlærer, årsenhet kroppsøving</p> <p>25 år i skolen, 18 år som kroppsøvingslærer</p> <p>1-7. trinn</p> <p>Hovedgrunnen til at han ble kroppsøvingslærer er fordi faget, kombinert med et teorifag, setter deg i en unik posisjon i klasserommet. Han ser læreryrket som en trenerjobb, hvor man trener for å få et lag så godt som mulig.</p>

4.2 Påvirker lærerens friluftslivshabitus undervisningen?

En aktuell hypotese kan være at lærernes habitus påvirker deres syn på hva som er viktig å prioritere for å inkludere alle elevene i friluftslivundervisningen. Med andre ord vil friluftslivshabitus ha betydning for friluftslivundervisningen og inkludering av alle elevene der. Jeg vil derfor først presentere informantenes oppvekst og sosialisering, for å vise hvordan det kan ha formet deres friluftslivshabitus. Deretter presenteres deres foretrukne kroppsøvningsundervisning, sett i lys av deres friluftslivshabitus. Videre vil jeg belyse hvordan dette kan påvirke inkludering av alle. I slutten av kapitlet blir resultatene drøftet opp mot Bourdieus teori om habitus og kapital, for å diskutere om lærerens friluftslivshabitus påvirker om alle elevene blir inkludert.

4.2.1 Hvordan har oppveksten og sosialisering påvirket lærerens friluftslivshabitus?

Sosialisering innebærer ifølge Giddens og Sutton (2021) hvordan man tilegner seg ferdigheter, kompetanse og kunnskap, og starter fra du blir født. Vi skiller mellom primær- og sekundærsosialisering. Primærsosialisering er for eksempel innlæring av språk og grunnleggende ferdigheter, og finner sted i barndommen. Sekundærsosialisering skjer hele livet, også i barndommen. Med tanke på utvikling av lærernes friluftslivshabitus har blant annet familie, venner og skole relevant påvirkning gjennom sosialisering, noe som beskrives videre i dette kapitlet.

Alle lærerne trekker fram at grunnen til at de ble kroppsøvningslærere var av egeninteresse. Fordi de er glade i aktivitet, er kroppsøvningsfaget en mulighet til å integrere en kjær hobby i lærergjerningen. Hans fremhever hvordan faget i egen skolegang har påvirket hans karrierevalg:

«Jeg elsket faget selv, og tror egentlig det er inngangen til de fleste kroppsøvningslærere.»

Magnus ser først og fremst på kroppsøvningsfaget som en fin arena å se elevene på. En arena som gir læreren mulighet til å oppleve å bli kjent med elevene på en helt annen måte enn i et tradisjonelt klasserom. Riktig kombinasjon av teorifag og kroppsøvningsfaget, setter læreren i

en unik posisjon ifølge Sander. Dette var hovedgrunnen til at han ble kroppsøvingslærer, da han ser mange paralleller mellom fysisk aktivitet og skole.

Friluftslivet ble hos samtlige introdusert gjennom oppveksten. Både Sander, Victor og Magnus forteller om en oppvekst hvor friluftsliv har hatt stor plass, noe som har ført til friluftslivglede senere i livet. Victor forteller om et nabolag fylt med venner som var minst like interesserte i å utforske naturen som han selv:

«Jeg var mye ute, men jeg slapp å bli tatt med ut. Jeg var i en aktiv vennegjeng, hadde en aktiv barndom. Jeg ble dratt ut, men frivillig, og var ikke så mye sammen med mor og far da jeg var ute.»

I dag har friluftsliv en stor plass i Victors liv. Fjell, ski og skogstur for trim, rekreasjon eller bare nytelse er på planen ukentlig.

«Det må være et bål med hvis det skal være perfekt friluftsliv» påpeker Victor etter spørsmål om hva friluftsliv er for han.

«Det å være ute, mestre ute, og gjøre aktiviteter som man bare kan gjøre ute, det er friluftsliv» fortsetter han.

For Sander er friluftsliv *«både fri utfoldelse ute, men også organisert aktivitet ute»*. Han forteller om en barndom med aktive foreldre og en lillebror han var mye ute sammen med, noe han selv ønsker å videreføre til egne barn i dag. Videre om friluftsliv sier han:

«Jeg er veldig glad i turdager, kroppsøvingsopplegg ute og sånne ting. Ganske lik foreldrene mine, tror jeg.»

Magnus trekker fram langrennsaktiviteter og turer med kakao som høydepunkter fra barndommen. På spørsmål om hvordan han har kommet i kontakt med friluftslivsopplevelser, er svaret:

«Jeg vil kanskje si at foreldrene mine har vært den største påvirkningen.»

I likhet med Sander forteller han om aktive foreldre, som lærte han nyttige ting til friluftslivet, som for eksempel hvordan pakke sekk. Om egen fritid forteller Magnus:

«Jeg setter veldig pris på friluftslivet. Enten det bare er en tur i marka der man bor, et sted i nærmiljøet, eller lengre turer på sommeren et eller annet sted i Norge eller i utlandet.»

På spørsmålet «Hva er friluftsliv for deg?» svarer Magnus kjapt at det for han handler om kvalitet og ikke kvantitet. Å være ute i naturen, på kort eller lang tur, mens man gjør ting man ikke gjør til vanlig, trekker han fram som friluftsliv. Han eksemplifiserer: å lage mat i naturen, ferdes, og kle seg etter vær. Friluftsliv for han er også å overnatte, noe han har gjort mye, foruten om på vinteren.

«Det å kunne oppleve å være i naturen er, det høres kanskje litt fancy ut, men sjelebringene» forteller han.

Han trekker fram kosen som viktig for friluftslivet. Magnus vil få fram at det viktige er å være fysisk ute i naturen, og ikke nødvendigvis i aktivitet. Å nyte pausene, ta en lang lunsj, spise god mat og lignende, er også friluftsliv. Etter hvert kommer det fram at han på en måte ser all ferdsel utendørs som friluftsliv, da det handler om å bare være ute.

Hans derimot minnes ikke en barndom med hverdager fylt av friluftsliv. Hans påpeker at friluftsliv heller ikke er noe som står sentralt i hans fritid, til tross for at han er veldig glad i det. For han er friluftsliv overnattingsturer hvor man må forflytte seg over store avstander, hvor dagen ender i en ordentlig camp og et bål hvor kosen står i fokus. Han ser tid som en hindring, da han kun kan få fri noen timer her og der på grunn av småbarn. Han liker å være ute i naturen, men friluftsliv blir mer en sommerferieaktivitet. På spørsmål om friluftslivets plass i oppveksten sier Hans følgende:

«Vi var ikke en sånn «nå er det fri, la oss dra ut og fyre bål i skogen»-familie. Foreldrene mine var sånn midt på tre glad i friluftslivet. Vi var nok en mer ferie-friluftslivfamilie».

4.2.2 Hvordan former kroppsøvingslærerens friluftslivshabitus deres undervisning?

Det kommer som nevnt fram i intervjuene at informantene i stor grad bedriver de samme aktivitetene på fritiden i dag som de ble sosialisert til i barndommen. Der barndommen består av mye friluftsliv, består livet nå av mye friluftsliv, og motsatt. Samtlige forteller at de, basert

på egne ønsker, ikke får til nok friluftsliv. Samtlige av informantene forteller at de gjerne skulle hatt mer fokus på friluftsliv i kroppsøvningsundervisningen. På spørsmålet om hva de best liker å undervise i, trekker Victor og Magnus fram friluftsliv eksplisitt. Victor trekker fram vinteraktivitet, ski og hopp, som hans drømmekroppsøving, mens Magnus har tur, ferdsel utendørs, som det han liker best å undervise, til tross for at kun 10-15% av kroppsøvingstimene går til det. I tillegg verdsetter Magnus overnatting i natur, og synes det er lite at det kun blir lagt opp til en tur i løpet av tre år på ungdomsskolen. Magnus framhever også oppgaver som krever samarbeid. Han legger derfor opp til gruppeoppgaver, og forteller:

«Det vi gjorde forrige gang var å jobbe med å få fyr på bål. Da var det, kall det teori, og praksis i ett. Uten hjelpemidler, annet enn fyrstikker, måtte de finne brennbart materiale og lage bål selv. Også var det å lære å nyte bålet etter man har laget det.»

Sett bort fra vinteraktivitet, prioriterer Victor aktiviteter der det er effektiv bruk av tid, altså hvor alle er aktive. Hele dager med tur og fysisk innhold liker Victor best. Orientering framheves som en fin aktivitet i forhold til tilpasning til den enkelte:

«Alle som deltar lykkes på sitt nivå. Noen løper kjempe fort, og noen går løypa.»

Når han skal fortelle om hvor mye friluftsliv han underviser, forteller han:

«Vi har jo en del uteskole, hvor vi egentlig driver med friluftsliv, men kaller det ikke rendyrket friluftsliv. Vi har også annet innhold ute. Lek ute kan jo på en måte være friluftsliv, men da kaller vi ikke det friluftsliv. Hvis vi tenker gode turdager, så har vi kanskje 4 i løpet av et år. Det blir omtrent 7% av alle skoledagene.»

Sander liker best å undervise i «alt som handler om samhandling». Med dette trekkes samarbeid fram. Han ønsker å fremme en forståelse for at forskjellige ferdigheter bidrar til at laget, og dermed resultatet, blir bedre. Han anser gode rammer som viktig. Hva undervisningen er kan variere, men hovedvekten er på fellesskapet, så å snakke om turen i ettertid trekker han fram som avgjørende for fellesskapsfølelsen. Han svarer følgende på hva en typisk friluftslivstime er:

«Det trenger ikke være så voldsomt avansert. Min erfaring er at du trygt kan dele opp i grupper og få de til å lage egne leirplasser gjennom hele barneskolen. Da vil de lære at det er ulike måter å gjøre ting på, samtidig som de lærer å opptre sammen. Hovedmålet er opplevelsen sammen. Jeg tror at vi lærere, spesielt hos de yngste elevene, overorganiserer friluftslivet.»

På spørsmål om hva som menes med overorganisert, svarer Sander at en turdag ikke nødvendigvis trenger å ha et oppdrag eller et mål, men at målet blir at man skal være sammen ute. På spørsmål om hvor mye friluftsliv de har, svarer han kort «Alt for lite».

Hans trekker heller ikke fram noe spesifikt favoritttema, men «verdsetter undervisning som gir elevene trening i konflikthåndtering, samarbeid, lytting og utforskning for gode løsninger».

Hans forteller at en typisk friluftslivundervisning er bare å oppsøke natur. Det å komme seg ut, øve på å ha det komfortabelt og fint i fremmede element. Ifølge Hans er ikke elevene avhengige av å aktiviseres, da de fleste synes det er spennende å være ute. Likevel tror han at kun 5% av kroppsøvingsundervisningen går til friluftsliv, noe han mener er for lite.

4.2.3 Friluftsliv kan skape et godt læringsmiljø

Kroppsøvingsfaget handler mye om å bli en god medborger, lære å vise respekt og generell folkeskikk, ifølge Magnus. Han trekker fram friluftsliv som en bra arena å øve, da rammene raskt blir ganske fri. Friluftslivet blir forklart som en helt annen læringsarena enn alt annet, hvor det er enklere å møtes på samme plan, og derav gir flere muligheter for inkludering og utvikling. Dette påpeker også de andre informantene i løpet av sine intervju. Victor opplever samarbeid som enklere ute, og ser friluftsliv som en gylden mulighet til å dele elevene opp i grupper som påvirker læringsmiljøet positivt. Han forteller hvordan barn flest fortrekkes mot bestevennene sine i søk om trygghet. Straks elevene trår utenfor klasserommet, oppleves de mindre redd og mer fri, noe som åpner for utvikling av læringsmiljø. Victor forteller:

«Det er med de som det er med oss voksne, det er enklere å forholde seg til folk ute enn inne. Det er noe annet å se sammen ut over fjorden, kontra å sitte i klasserommet å se hverandre i ansiktet.»

Sander mener man vil oppnå mer i løpet av en dag på tur, enn en dag inne i klasserommet, da han ser utearenaene som mer effektive til å nå alle barna enn et klasserom. I dette legger han at klassemiljøet påvirkes utelukkende positivt etter hver gang han har vært på tur med sin klasse. Han mener friluftslivet treffer alle på et vis, og forteller videre:

«Hvis vi jobber med klassemiljø, er jo tur helt genialt. Ta samarbeid som eksempel, det er så mye bedre ute.»

«Det at de sitter inne fem dager i uken, i seks timer, også er de ute og lufter seg innimellom. Det er for dårlig, det skaper ikke et godt læringsmiljø.» fortsetter Sander.

Noe han trekker fram som spennende, er å se hva man kan oppnå gjennom å sette standarder og gi oppdrag til barna på tur, for så å bringe det tilbake i klasserommet. Videre sier Sander at læringsmiljøet lett kan være formbart gjennom å bruke tur som et virkemiddel:

«Du er ute, gjør en erfaring sammen, og rammer den inn når du kommer hjem ved å snakke om det. Hva fungerte, hva fungerte ikke? Da lærer vi over tid, sammen som gruppe.»

Hans eksemplifiserer sin mening gjennom en typisk skoletime i klasserommet. Han mener det sjeldent blir et skikkelig fellesskap hvor alle elevene er med på en felles aktivitet og kan føle seg inkludert. Han ser friluftslivstidene som en motvekt mot en skole som gjennom tidene har blitt veldig prestasjonsdrevet. Hans ser friluftslivet som en mulighet for å skape et inkluderende læringsmiljø gjennom aktivitet:

«Jeg føler skolen har blitt veldig seriøs veldig fort for veldig mange barn og unge som egentlig er klar for mer lek og moro, og mindre stilskriving og regning.»

4.2.4 Et godt læringsmiljø gir rom for inkludering

På spørsmål om friluftslivets plass i en inkluderende skolehverdag, er læringsmiljø en fellesnevner hos informantene. Et godt læringsmiljø er et sted hvor man trygt kan både mestre og oppleve å feile om hverandre (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013; Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013; Nordahl, 2005, 2013).

Magnus mener poenget med kroppsøvingfaget er å lære å bli en god medborger, som innebærer å lære seg hvor viktig inkludering er, hvordan man skal gjøre det, og få øvd seg på å bli god på å inkludere:

«Alt innenfor kroppsøvingfaget er inkludering, og det er så viktig. Ikke for karakterene på skolen, men for livet generelt. Livet etter ungdomsskolen og videregående.»

Magnus trekker fram gruppetilhørighet som en viktig faktor for inkludering. Magnus har elever med ekstra behov for støtte i valgfaser, og bruker lærerstyrt aktivitet for å hjelpe disse han beskriver som «utrygge elever». Han ser fritt spillerom som dårlig inkludering, da de usikre alltid vil stå igjen. Selv om han er tydelig på at det ikke er noe garanti for at alle blir inkludert gjennom hele turen, vil gruppen, gjennom lærerstyrt aktivitet, hvert fall være sammen om oppgaven.

Hans ser inkludering først og fremst som at alle skal oppleve mestring. Alle skal inkluderes i aktiviteten, men også i opplevelsen av bevegelsesglede. Han trekker fram bevegelsesglede som det store målet han jobber mot:

«Hvis jeg finner en lek som fungerer bra i en klasse, så gjør vi det mye. Ikke hele tiden, men sånn at alle får kjent litt på glede, motivasjon og det å være en del av et fellesskap.»

Ifølge Hans er det stort sett er elever uten skolemotivasjon og med null friluftsliverfaring som er vanskeligst å inkludere, spesielt for læreren. Hans erfaring er at dersom en lærer foreslår noe blir det fort teit, men hvis en medelev foreslår det samme, responderer eleven mye bedre. Videre sier Hans:

«Jeg opplever at friluftsliv er en arena hvor det skjer ganske naturlig at de blir motivert og engasjert av medelever. Sånn sett er det en veldig inkluderende læringsarena.»

Sander på sin side trekker fram hvordan en god relasjon mellom lærer og elev, vil gjøre omtrent alt mulig. Han forteller om hvordan lærerstilen påvirker elevenes følelse av å være inkludert. En kjempevarm og nær, men samtidig tydelig og «beinhard» lærer, er for han oppskriften på suksess. Han presiserer det gjennom følgende sitat:

«Det er relasjon som er viktig. I det du som lærer blir viktig for elevene, da har du lykket. Da lytter de til deg.»

Sander ser sammenheng mellom friluftsliv og klasseromsundervisning. Så lenge læreren setter klare standarder, kan friluftslivet bidra til inkludering også i andre fag. Ute vil eleven som opplever nederlag i klasserommet kunne blomstre, noe medelever får se, som igjen kan føre til at eleven får en høyere status tilbake i klasserommet. Sander fortsetter:

«Jeg tenker at nøkkelen er opplevelser sammen. Fellesskapsopplevelser som du rammer inn.»

«Alt dette handler egentlig om å lage det best inkluderende fellesskapet du klarer, fordi da blir laget best. Det som skjer hvis laget er bra, er at barna lærer mer.»

Victor tror at det å være mer ute vil gjøre at flere lykkes og flere føler seg inkludert:

«Det er ikke engelsk uttalelse, leseforståelse eller matematikk som setter begrensninger lengre. Det er samarbeid, vilje til å prøve, vilje til å delta. Færre melder seg ut utendørs.»

Likevel blir friluftslivet nedprioritert på grunn av utfordrende elevsaker. Han tror mer positivitet rundt turer og tverrfaglighet ville ført til færre elevsaker, og dermed bedre læringsmiljø. Han forklarer videre hvordan inkluderingstanken også blir minket:

«Vi snakker så mye om elever, at vi ikke greier å lage skoleopplegg og skoledager som legger opp til at alle elevene får det litt bedre. Når friluftsliv blir bortglemt, minsker det sjansen for at elevene som virkelig trenger det, blir inkludert.»

I denne sammenheng forteller Victor om en friluftslivgruppe de har på skolen, hvor elever som ikke trives i klasserommet får dra på tur en dag i uken. Videre tipser han om Sander, som jobber tettere på gruppen. I intervjuet med Sander kommer vi inn på tiltaket. Sander forteller at elevene fungerer bedre i klasserommet dersom de en dag i uken gjør noe annet. Elevene har ofte vansker med å sitte stille, har kort konsentrasjonsspenn, kroppslig uro eller andre vansker som gjør tradisjonell undervisning utfordrende. Hovedmålet og fokuser er at de skal ha en annerledes dag hvor de får oppleve noe annet enn nederlag i klasserommet. Uten at vanskene

forsvinner, får elevene likevel et annet, mer positivt, uttrykk utendørs sammenlignet med klasserommet.

4.2.5 Diskusjon – Lærerens friluftslivshabitus påvirker om alle elevene blir inkludert

Friluftslivundervisningen – påvirket av friluftslivshabitus og sosialisering

Som det framtrer i resultatene over, kan det se ut til at informantene har blitt sosialisert til friluftsliv gjennom primær- og sekundærsosialisering, da det viser seg at friluftsliv utøves omtrent like aktivt i dag som i barndommen (Giddens & Sutton, 2021). Både Magnus og Sander nevner foreldre som viktige faktorer for utvikling av friluftslivinteressen. Dette kan knyttes til det Bourdieu (1995) beskriver om hvordan oppveksten og sosiale miljøer utgjør en viktig del i utviklingen av individets habitus. I dette tilfellet kan foreldre og søsken anses som aktører i primærsosialiseringen, sett i lys av det Bourdieu (1977) hevder om at aktøren formes av strukturer og aktører. Det Bourdieu (1977) kaller strukturer, kan være det du lærer på arbeidsplassen, på skolen eller gjennom venner, og forsås som en del av informantenes sekundærsosialisering. Ingen av informantene nevner arbeidsplassen eksplisitt som et sted hvor friluftslivinteressen har blitt dyrket, men Hans trekker fram erfaringen fra egen skolegang som betydningsfullt, mens Victor forteller om en gjensidig iver til utendørsaktivitet blant nabobarna. Siden vi viderefører det vi lærer i barndommen, påvirker sosialiseringen lærernes friluftslivshabitus, som igjen påvirker hvordan lærerne velger å undervise (Bourdieu, 1999, s. 144).

På spørsmålet om hva friluftsliv er for dem, svarer alle at det handler om å være ute i naturen. Hans forteller at han ønsker å gi elevene livslang bevegelsesglede, og samtlige trekker fram at kosen, lage mat og tenne bål, er viktig. Hvis livslang friluftslivglede er målet med friluftsliv, er eget engasjement og friluftslivkompetanse en styrke, og kanskje en forutsetning, for at elevene skal bli inspirert (Mandelid et al., 2022, s. 12-13). Både Victor og Magnus nevner at det er usikkert hva man kan kalle friluftsliv. Magnus på sin side ser friluftsliv som all aktivitet ute, også orientering og lek. Victor derimot vil ikke kalle lek utendørs for friluftsliv, selv om han sier at all uteskole egentlig er friluftsliv. Sander ser friluftsliv som en utendørsopplevelse som ikke trenger å være avansert. Hans nevner også at det bare trenger å handle om å oppsøke

natur, noe som gir meg grunn til å tro at det viktigste for friluftslivundervisning er å jakte fine opplevelser utendørs.

Habitus handler om preferanser, vurderinger og smak (Tordsson, 2010, s. 150; Wilken, 2008, s. 59), som vil si at dersom habitus påvirkes av bakgrunn og sosial tilhørighet, vil kroppsøvningsundervisningen også påvirkes av dette. Vi finner det igjen hos Victor, som har vært mye aktiv utendørs i sin barndom, og som derfor prioriterer friluftslivsaktiviteter med mye aktivitet. Eller hos Magnus som har vokst opp med å nyte naturen, noe han ønsker å videreføre gjennom sin undervisning. Kroppsøvningslærernes undervisning, altså deres smak, kan forstås som deres preferanse og sosiale tilhørighet (Bourdieu, 1995, s. 10-11). Lærerne gjør ting de anser som viktig og gøy friluftsliv i sine undervisningstimer, og smak i friluftsliv kan på den måten forstås som en del av friluftslivhabitusen (Tordsson, 2010, s. 268).

Inkludering – påvirket av habitus og læringsmiljø

Forskning sier at inkludering krever at elevene kjenner på en sosial tilhørighet til fellesskapet (Olsen, 2010; Standal & Rugseth, 2021; Strømstad et al., 2004). Dette trekker også alle lærerne fram i løpet av sitt intervju. Basert på informantenes svar, påvirker hvordan lærerne organiserer skolehverdagen, inkludering av alle. Informantene var enstemmig i at samarbeid og samhandling blir betydelig mye bedre utendørs, og at friluftsliv derfor er viktig for inkludering. Dette finner vi igjen i Jordet (2020), som påpeker at naturen kan bidra til å skape samhold, relasjonsbygging og tilhørighet. Videre kan, som Bourdieu (1990) forklarer, friluftslivfeltet på lik linje som med andre felt, forstås som sosiale relasjoner. Victor forteller at han opplever elevene som mer frie utendørs. Det kan tenkes at det kommer av at spillereglene og verdiene i friluftslivfeltet er enklere å forstå for flere, fordi samarbeid og samhandling blir enklere (Bourdieu, 1990). Dersom dette er utgangspunktet, har lærerens friluftslivhabitus en innvirkning på inkluderingen av elevene i skolen. Habitus bidrar til å forstå hvordan man bør oppføre seg i ulike situasjoner, og legger føringer for hva som er mulig (Bourdieu, 1995, 1999). I Victors situasjon med utfordrende elevsaker, kommer det fram at han ser mer friluftsliv som en mulig løsning for et bedre læringsmiljø, over tid. Inkluderende opplæring er akkurat det, et kontinuerlig arbeid mot et mål (Standal & Rugseth, 2021, s. 14-15). Mer friluftsliv, kan for eksempel bidra til at elevene utvikler sin habitus på friluftslivfeltet, og dermed inkluderes mer (Bourdieu, 1990; Tordsson, 2010, s. 268).

Siden skolen er den mest sentrale arenaen for å skape sosiale relasjoner og trivsel blant elever (Bjørnsrud, 2014, s. 11), må elevmangfold anerkjennes som naturlig (Kvam, 2016, s. 116). Sander er for eksempel opptatt av at elevene skal oppdage at de er ulike og har ulike ferdigheter, og anerkjenne dette. Bourdieu (1995) påpeker at felt og habitus ikke alltid trenger å stemme overens. Med andre ord foretrekker ulike felt, ulik habitus, som bidrar til at flere får vist hva de er gode på gjennom friluftslivet. I likhet med Kvam (2016, s. 116) mener Sander at det bidrar til et mer inkluderende læringsfellesskap. Dette forteller Hans at hans elever er gode på, noe som kanskje er årsaken til at han har mer elevstyrt aktivitet på tur. Friluftsliv legger til rette for enklere samarbeid, og siden inkluderingstanken også er ment for elever som ekskluderes (Standal & Rugseth, 2021, s. 21), vil friluftslivundervisningen være en bra arena for inkludering. Både Magnus og Victor trekker fram friluftsliv som positivt i forhold til gruppetilhørighet, da arenaen gir rom for å skape nye relasjoner. Dette bekreftes også av Jordet (2020). Det at kroppsøvlingslærerne påpeker dette, gir uttrykk for at de er bevisste i valg av undervisningsstrategier for å få inkludert flest mulig, noe Tronstad og Lyngstad (2022, s. 11-18) påpeker som viktig.

Alle lærerne forteller at utendørsaktivitet har bidratt til relasjonsbygging og økt elevaktivitet. Ifølge Haug (2014), som sier at arbeidsoppgaver for økt fellesskap og mer deltakelse bidrar til inkludering, vil det si at aktiviteter utendørs bidrar til inkludering. Sander påpeker at elever som opplever nederlag i klasserommet, vil kunne blomstre utendørs foran medelever. Dette vil kunne gi elevene anerkjennelse, noe som er viktig for å føle seg inkludert i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 103). Gjensidig anerkjennelse trekkes også fram som viktig av Honneth (2008), noe Victor påpeker er enklere utendørs, da friluftslivet gjør det enklere å forholde seg til andre. Victor forteller også at det er noe annet å se ut over fjorden sammen, kontra å stirre hverandre i ansiktet i klasserommet. Dette bekreftes av Jordets (2020) forskning om hvordan naturen bidrar til at man får oppleve nye sider av hverandre. Gjennom å se nye sider av hverandre, skapes samhold, nye eller sterkere relasjoner og tilhørighet.

Magnus' utsagn om at kroppsøvlingsfaget handler om å lære respekt og generell folkeskikk, kan også trekkes inn i det Jordet (2020) og Honneth (2008) skriver. Dersom en del av kroppsøvlingsformål er å lære å bli en god medborger, og samhandling og samarbeid foregår

bedre utendørs, kan friluftsliv anses som et godt virkemiddel for å utdanne gode samfunnsborgere. Abelsen et al. (2023, s. 147-148) trekker fram at anerkjennelse, i friluftslivssammenheng, kommer fram gjennom relasjoner, rettigheter og sosial verdsetting, og kan knyttes til anerkjennelsesformene kjærlighet og sosial verdsetting (Abelsen et al., 2023, s. 149). Sander trekker fram god relasjon mellom lærer og elev som oppskriften på suksess. I lys av Bourdieu (1983, 1995) kan anerkjennelse ses på som symbolsk kapital. Videre uttaler Sander at en varm og tydelig lærer vil kunne gi elevene følelse av å være inkludert gjennom anerkjennelse. Abelsen et al. (2023, s. 162) påpeker at det er viktig å huske på at det er en daglig øvelse og vedvarende pedagogisk oppgave å skape et inkluderende læringsmiljø preget av anerkjennelse. I tillegg forklarer Jordet (2020, s. 338) hvordan det, også mellom lærer og elev, skapes et mer naturlig og likeverdig forhold utendørs sammenlignet med klasserommet. Dette viser nok en gang at friluftsliv er viktig for inkludering.

4.3 Hvilken betydning har rammefaktorer for gjennomføring av friluftsliv?

Det kommer fram i intervjuene at alle lærerne kunne tenke seg å ha mer friluftsliv i undervisningen sin. I tillegg trekkes det fram at friluftsliv er en god mulighet for å bidra til inkludering. Når det kommer til gjennomføring av friluftsliv i skolen, var det ulike temaer knyttet til rammefaktorer som utpekte seg som avgjørende. En mulig hypotese blir derfor at rammefaktorene spiller en indirekte rolle for inkluderende læringsaktivitet. Altså spiller rammefaktorene en rolle for muligheten til å legge til rette for friluftslivundervisning. Fokuset i dette kapitlet vil derfor være på de ulike rammefaktorene lærerne trakk fram og som de mener spiller en vesentlig rolle for inkludering. Kollegaer blir ofte trukket fram som betydningsfulle for å få til inkludering, og anses derfor som en viktig rammefaktor. Det vil også legges vekt på skolens nærmiljø og kapital, og tid. Også her vil jeg først presentere resultatene fra temaene, for så å diskutere rammefaktorene opp mot hverandre og se dem i lys av Bourdieu.

4.3.1 Kollegaer som rammefaktor

Flere av informantene trekker fram kollegaer som en avgjørende rammefaktor for å kunne skape en inkluderende praksis i skolen gjennom friluftsliv. Victor beskriver det som et tungrodd system å planlegge en turdag, da det er kollegaer som er uenig i viktigheten av

friluftsliv. Han forteller om diskusjoner som har gått ut på om fokuset skal ligge enda mer på øvrige fag, eller flere timer aktivitet, og fortsetter:

«Vi har hatt så steile fronter der at jeg ikke kommer til å forslå så veldig mye mer. Vi er svært uenig i hva som er viktig.»

På spørsmål om Victor mener elevene taper kunnskap dersom lærerne prioriterer friluftsliv, kommer et klart nei. Han begrunner dette med at motivasjonen for skole ville vært høyere. I tillegg fører friluftsliv til avkobling fra skjerm. Han spikrer begrunnelsen med at vanlige skolefag også kan gjøres ute, så han ser det ikke vanskelig å argumentere for å dra på tur. Problemet ligger i kollegaer. De andre kroppsøvlingslærerne virker å ha samme problematikk i sine lærerteam. Hans beskriver sine kolleger som dobbeltmoralisk, og forteller at han opplever sine kollegaer som svært positive til friluftsliv, men likevel ikke så positive at de kan ofre en av sine timer på det. Videre forteller Hans:

«Kollegaene mine er enige i ideen, men det når aldri praksisen. Det er vel mye enklere å bare være i klasserommet og gjøre ting innenfor de rammene de er vandt til.»

«Jeg er sliten av å høre at vi kan ikke legge til rette for tur den dagen, fordi da mister elevene norskundervisningen. Jeg nærmest kaster opp» forklarer Sander oppgitt.

Utfordringen med å få organisert bra friluftslivundervisning ligger i at mange voksne med ulike meninger arbeider på samme trinn. Sander påpeker videre at skolen er alt for mye på lærernes premisser, og ikke elevenes. Han uttaler at det er for mange lærere som gjør det som er behagelig og innenfor deres komfortsone. Videre forteller han at man må være heldig nok til å jobbe tett sammen med noen som er like interessert i friluftsliv som en selv, eller så må man bli uenig, noe som gjerne resulterer i at de med friluftslivinteresse gir seg. Victor har samme problematikk, og spesifiserer at personlig engasjement styrer hyppigheten av friluftslivundervisningen. Han tror at dersom flere lærere hadde vært ivrig, hadde de vært veldig mye mer utendørs. Sander mener selv at alle må bli flinkere til å implementere friluftsliv i skolen, spesielt med tanke på inkludering, og påpeker:

«Kroppsøving og norsk er bare fag, men friluftsliv er livet. Det er alt. Det er samfunnsfag, norsk, engelsk, alt. Alt kan gjøres i friluftsliv, og alle passer inn.»

Magnus forklarer at tverrfaglighet og utendørsaktiviteter for et bedre læringsmiljø, er lite diskutert blant hans kollegiale:

«Per dags dato blir det ikke prioritert. Hver lærer står mye for seg selv. Det er kanskje enklere på barneskole.»

4.3.2 Skolen og ledelsen som rammefaktor

4.3.2.1 Skolens nærmiljø

Nærmiljø var en rammefaktor som ble nevnt av samtlige. Alle de fire skolene er byskoler, og kun Hans' skole ligger 20 meter unna marka. Magnus har likevel ikke lang vei, og ser rammene rundt der skolen hans ligger som kjempegode for friluftsliv. Sander beskriver området rundt skolen hvor han jobber som *«asfalt og kjedelig, forferdelig kjedelig»*. Victor beskriver skolens nærmeste nærområde som *«dårlig til friluftsliv»*. Likevel beskrives det at det kun er en halvtime gange ned mot sjøen til friluftslivsområder som egner seg til både lavvo, grilling og andre utendørsaktiviteter.

4.3.2.2 Elevantall og lærertetthet

Victor nevner eksplisitt elevantall som en stor ulempe. De er 90 elever på trinnet, som er mange å holde styr på utendørs. På grunn av antall elever, sammenlignet med lærere, synes Victor at det er vanskelig å få til rendyrket friluftsliv, hvor elevene lærer hvordan kle seg godt, å tenne bål eller sporløs ferdsel:

«Vi gjør veldig mye, men vi peker ikke på friluftslivgevinsten i det. Dette tror jeg ene og alene skyldes gruppestørrelsen, om man kan skylde på det.»

Victor forteller at 90 elever selvsagt kan deles i to, men da er igjen lærertettheten problematisk. Læreren har sin timeplan med møter, kontortid og lignende, som vanskeliggjør fleksibiliteten i undervisningen. Magnus ser også antall elever som en utfordring, mest i forhold til antall lærere som er med på turen. Han føler selv han står ganske alene i friluftslivtimene. Han påpeker at dersom noe skjer med en av elevene, er det ingen der for å passe på resten:

«Da må det hvert fall være rom for å ha med seg en ekstra, det koster skolen noe, men det er kanskje det viktigste.»

4.3.2.3 Ledelsens prioriteringer

Magnus mener hva ledelsen prioriterer begrenser inkluderingen, da de har andre agendaer enn han og kollegaene selv har. Et eksempel han kommer med er overnattingstur, som ledelsen mener koster for mye. Ledelsens prioriteringer bidrar også til mindre faglig samarbeid på tvers og innad i trinn, Magnus fortsetter:

«Da blir det knapt med tid til å planlegge dager utendørs hvor vi kan ivareta de som trenger å inkluderes.»

Sander påstår kroppsøvingsavdelingen, på lik linje med resten av de praktiske fagene, er nederst på prioriteringslista på skolen han jobber på. Han trekker fram mangel på prioritering av både utstyr og areal til kroppsøving, som faktorer som påvirker undervisningen negativt:

«Det handler om rammer. Vi har ikke nok areal til å kunne svare ut timetallet i årsplanen engang.»

Sander forklarer videre at den lange veien til natur er utfordrende når det kun er snakk om en kroppsøvingstime. Victor viser til et manglende engasjement for friluftslivet, noe som han opplevde ledelsen hadde før. Tidligere fantes det en aktivitetsplan i friluftsliv som var trinnfestet, uavhengig av lærernes interesser. Han forteller også om ressurspersoner på skolen som hadde dedikert tid til friluftsliv, noe de har mistet. Likevel er han positiv til at ledelsen vil tillate så mye friluftsliv han bare ønsker, så lenge han argumenterer godt for det:

«Og vi kan ha skolefag ute, så det er ikke vanskelig å argumentere for å dra på tur» påpeker Victor.

Skolen til Hans derimot får ekstra midler på grunn av flere med ikke-norsk bakgrunn, noe som gir han greit budsjett.

4.3.3 Tid som rammefaktor

Videre i intervjuet med Victor kommer det fram at gruppestørrelsen alene ikke er problemet, men at fordi de er så mange, blir tid en stor utfordring. Han forteller hvordan ting tar nesten fem ganger så lang tid med 90 elever som med 30. I tillegg til at det ikke blir tid nok til at alle får lært det han gjerne ser på som nyttig. Dette fører til at mye av det Victor ønsker å lære de, bortfaller. Han eksemplifiserer:

«Når jeg tenner et bål, så tenner jeg det bare. Jeg tar meg ikke tid til å vise hele trinnet. Jeg skulle gjerne likt å formidle denne kunnskapen av erfaringene på en mer nær måte.»

«Det å utøve friluftsliv handler om å ha mer enn en undervisningstime for å få til noe mer ordentlig enn bare å berøre innom enkelte områder.» forklarer Magnus.

Magnus ser også tid som begrensende når det gjelder å lære bort alt han har lyst til og ser på som nyttig. Han mener at å ha friluftsliv krever noe av deg som lærer. Han viser blant annet til at du skal ut selv, og at alt må være planlagt. Videre at du må møte et annet sted enn jobb, og at du kanskje vil trenge lengre tid på å få gjennomført det du ønsker. Han forklarer det som at du jobber, men ikke får betalt.

Hans ser også tid som en utfordring, men slett ikke som noen begrensning. Skolen hans ligger på grensen til marka, og har kort vei til nærområde. Han forteller hvordan han ser det gunstig å fordele undervisningen over flere dager for å få tid til alt:

«Hvis vi vil være på camp og øve på å gå lengre tur, så får vi ikke gjort det, men vi kan dele det opp. Ene dagen kan vi gå 20 meter inn i skogen og sette opp camp, mens vi en annen time går en lengre tur.»

Sander har en enkel tilnærming til problemet. Han mener at det alltid er nok tid til friluftsliv, og forklarer tidsmangelen med følgende:

«Veldig mange vil tenke tid som en begrensning, men tid er ofte forbundet med lærerne. Vi har ikke tid, fordi vi ikke tar oss tid, fordi da går det ut over andre ting. Sånn er livet. Du tar et valg, også går det ofte ut over noe annet.»

I forbindelse med at Magnus nevnte tid som begrensende, spurte jeg på hvilken måte det kunne være begrensende. I likhet med Sander svarer Magnus at det kommer an på lærerne:

«Her hvor jeg jobber er det ikke så mange andre begrensninger enn tid, mest i den forstand at jeg må ta av andres tid. Hvis vi skal på tur, må vi prioritere det, og da må alle være enige at vi prioriterer det.»

Videre forklarer han at turdager krever mye tanker og planlegging i forkant. Siden han jobber på ungdomsskole, må han enten ta av egen planleggingstid, eller bytte med kollegaer, for å få det til å gå opp.

4.3.4 Diskusjon – Rammefaktorene er avgjørende

Er tid den virkelige utfordringen?

Alle informantene trekker fram tid som en begrensning og en av årsakene til at friluftsliv ikke utøves så ofte som de ønsker, dette til tross for at Magnus og Hans ikke ser nærmiljøet som en utfordring. Tidligere forskning viser at andre lærere også skylder nedprioriteringen av friluftsliv på dårlig tid (Mandelid et al., 2022, s. 8). Likevel trekker både lærerne jeg intervjuet og lærerne i Mandelid et al. (2022) sin studie fram at friluftslivet gir rom for en annen type undervisning. Victor og Magnus legger antall elever i forhold til lærere som en faktor i sin tidsbegrensning. De oppgir at det ikke er nok tid til at en lærer alene lærer alle elevene det de anser som nyttig.

Videre mener Mandelid et al. (2022, s. 10) at planlegging og gjennomføring av undervisning i friluftsliv er mer påvirket av oppfatningen læreren har av friluftsliv på forhånd, og at lite kunnskap kan føre til at tiden oppfattes som knapp. Dette vil jeg, basert på svarene fra mine intervjuobjekter, argumentere mot. I enkelte tilfeller vil det nok stemme, men nærmeste naturområde for Victor og Sander ligger 30 minutter unna. I en kroppsøvingstime som varer 75 minutter, vil det sannsynligvis bli svært dårlig tid. Hans ser tid som en utfordring, men ikke som en begrensning da han kun har 20 meter til marka. Jeg opplever likevel ikke at Victor eller Sander innehar mindre friluftslivkunnskap enn Hans, skolene ligger bare dårligere til i forhold til friluftsliv. Med andre ord kan mengden friluftslivundervisning påvirkes av tid som rammefaktor, og ikke bare kroppsøvingslærerens friluftslivhabitus. Likevel nevner også Abelsen et al. (2023, s. 162) at engasjement kan være en større hindring enn tiden, da mange

lærere i deres studie ser på merinnsats som nødvendig for å kunne prioritere friluftslivundervisningen. I dataene fra mine informanter, er det sannsynliggjort at problemet heller er et manglende engasjement hos kollegaer, som utgjør den største hindringen.

Ledelsen bør gripe inn

Sander mener skolen han jobber på nedprioriterer kroppsøvingsfeltet, både utstyr og areal. Han nevner ikke hvem som nedprioriterer det. Dette kan komme av manglende økonomisk kapital på skolen Bourdieu (1995, 1999), men også at pengene som kunne gått til de praktiske fagene, prioriteres til andre områder (Tordsson, 2010, s. 150; Wilken, 2008, s. 59). Økonomisk kapital handler om adgang til penger (Bourdieu, 1995; 1999). På en skole er det først og fremst ledelsen som har tilgangen. Prioritering av vedlikehold og innkjøp til kroppsøving avhenger derfor av ledelsens smak og preferanser (Bourdieu, 1999, s. 106-107). Samtidig skriver Bourdieu (1995, s. 178) at mangel på utstyr, og trange rammer, ikke nødvendigvis trenger å være en begrensning. Videre at læreren likevel kan få til gode løsninger som fører til fine naturopplevelser. Fordi et individs habitus styrer menneskets handlinger og legger føringer for hva som er mulig og ikke mulig, avhenger undervisningen, uavhengig av rammebetingelser, først og fremst av lærerens habitus og smak (Bourdieu, 1995). Nødvendighet når det kommer til utstyr er med andre ord påvirket av lærerens smak og habitus (Tordsson, 2010, s. 268).

Ledelsen hos Magnus prioriterer fellestid slik at det går ut over samarbeidstid og tverrfaglig arbeid. Det Magnus forteller om ledelsens prioriteringer, kan ses i lys av Bourdieu (1995, 1999) sine begreper habitus og kapital, da prioritering her blir i forhold til ledelsens preferanser, vurderinger og smak (Tordsson, 2010, s. 150; Wilken, 2008, s. 59). Bourdieus hovedfokus ligger på maktrelasjoner. Ledelsen på skolen har makt og bestemmer over lærerne, også når de ikke er klar over det. Om vi ser fellestiden som et felt, kan dette forklares gjennom Bourdieu (1983) som påpeker at felt bestemmes ut fra hvilke kapitalformer som er viktige i feltet. I dette tilfelle sitter ledelsen høyere enn lærerne, og har den riktige kapitalen. Som Bourdieu (1999, s. 106-107) forklarer, kommer makt med kapital, og avgjør dermed hvem som dominerer og styrer i hvert felt. Også Victor forteller hvordan friluftsliv var høyere prioritert på skolen tidligere, med ansatte som hadde dedikert tid til friluftsliv. Ledelsen har kapital, og dermed makt til å velge bort dette (Bourdieu, 1999, s. 106-107). Dette har igjen

ført til at friluftsliv er mer individuelt i team, og ikke trinnfestet, som gjør at friluftslivet er avhengige av lærerne på teamets sin smak (Bourdieu, 1995, s. 10-11).

Som nevnt i teoridelen er det ikke bare kroppsøvlingslærerens ansvar å sørge for at elevene får friluftslivundervisningen de skal ha. I overordnet del står det tydelig at «*skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil si at det er ledelsen ansvar å sørge for at elevene får kunnskap om og utvikler respekt for naturen gjennom opplæringen. Flere av informantene forklarer at friluftsliv på en eller annen måte blir bortprioritert av ledelsen, eller ikke verdsatt slik det skal ifølge læreplanen. Dersom ledelsen ikke legger til rette for at kroppsøvlingslærerne kan gjennomføre friluftsliv, vil ikke elevene «*oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring*», slik det står beskrevet i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med andre ord vil det kunne føre til at elevene ikke får den opplæringen de har krav på.

Avhengig av et enstemmig team

Som nevnt er friluftslivet avhengig av lærernes smak og engasjement (Bourdieu, 1995, s. 10-11; Gurholt et al., 2020, s. 3). En annen tanke informantene deler, er at kollegaer på teamet kan være en utfordring når det kommer til friluftslivundervisning. Hvis vi tar utgangspunkt i at det er nødvendig med hele eller halve dager friluftsliv for å få til god undervisning, krever det at kroppsøvlingslærerne får de andre med på laget. Kroppsøvlingslærerne jeg intervjuet til denne oppgaven, påpeker at det kan være vanskelig å få alle på teamet med på friluftslivideen. På lik linje med elever, har lærere ulike forutsetninger, som vil kunne føre til et skille mellom de dominerende og de dominerte (Bourdieu, 1995). Hva som er dominerende varierer, men både Hans, Sander og Victor forklarer at det som oftest blir til at kollegaer som ønsker å bruke tid på lesefag, får viljen sin.

Vi har gjennom intervjuene, og også tidligere forskning, fått bekreftet at samarbeid og samhandling oppleves som mye bedre utendørs. Bourdieu (1995) forklarer at man kan se friluftslivfeltet på bakgrunn av hvilke former for kapital som gir høyest verdi. Lærerne må først og fremst avgjøre hvilken kapital de anser som viktig. Bourdieu (1983, 1995) beskriver

kulturell kapital som kapital som opparbeides gjennom oppvekst og utdanning, for eksempel kunnskap, å mestre sosiale koder eller å forstå regler for oppførsel. Kulturell kapital kan ifølge Bourdieu (1983, 1995) omsettes til sosial kapital. Lærerens jobb er derfor å bygge elevenes kulturelle kapital, som kan bidra til inkludering gjennom at elevene får tilgang til sosiale kretser og nettverk. Å mestre sosiale koder kan skje gjennom samarbeid, og siden samarbeid anses som bedre utendørs, vil det si at inkludering lettere skjer gjennom friluftslivundervisning.

Likevel forklarer informantene at enkelte kollegaer ikke ser gevinsten i friluftsliv. Dette kan tyde på at disse kollegaene verdsetter andre egenskaper mer, og setter for eksempel norsk- eller mattekunnskaper høyere enn evnen til å samarbeide (Bourdieu, 1995; Wilken, 2008, s. 39). Det trenger ikke bety at de ikke anser inkludering som viktig. Tvert imot kan det tyde på at disse har en forståelse eller formening om at faglig kunnskap er det som er viktigst for at elevene skal føle seg inkludert. I klasseromsfeltet, hvor det som er viktig er å kunne det faglige, vil kunnskap være den viktigste formen for kapital (Bourdieu, 1983). Riktig kapital og habitus i gjeldende felt, klasserommet, vil gi en definisjonsmakt. Makten avgjør hvem som dominerer og styrer i klasserommet (Bourdieu, 1999, s. 106-107). Problemet er elevene som, av ulike grunner, ikke evner å innhente kunnskapen de trenger for å ha makt i klasserommet, og som derfor ekskluderes gjennom vanlig undervisning.

4.4 Hvordan påvirker elevenes forutsetninger deres sjanse for å bli inkludert?

I de tidligere delkapitlene har jeg diskutert om kroppsøvlingslærerens friluftslivhabitus og andre læreres friluftslivhabitus påvirker inkluderingen av alle elevene. I dette kapitlet vil fokuset ligge på elevenes forutsetninger og friluftslivhabitus. Ifølge informantene har elevenes forutsetninger en påvirkning på om de blir inkludert, noe som gir grunn til å tro at elevenes habitus er avgjørende for deres inkludering. Basert på svarene lærerne har gitt, og dermed sett fra deres perspektiv, vil dette delkapitlet omhandle påvirkningen elevenes forutsetninger har for inkluderende friluftslivundervisning. Det første temaet er «Elevenes habitus», med vekt på hvordan habitus begrenser inkluderingen, etterfulgt av «Elevenes kapital». Avslutningsvis diskuteres elevenes habitus og kapital opp mot Bourdieus teori rundt habitus og kapital.

4.4.1 Elevenes habitus

Både Magnus, Victor og Sander forteller at klassene de underviser i består av mange idrettsaktive barn med gode fysiske forutsetninger. Victor eksemplifiserer gjennom en årlig marsj, hvor 90 % fullfører uten problem:

«Vi har en 10 % som ikke har fysiske forutsetninger til å greie dette med letthet, men kunne lett plaget de gjennom det.»

Victor mener majoriteten av elevene opplever turdagene som veldig positive, en avveksling og pause fra skolehverdagen, og dermed en dag å glede seg til. Han påpeker at hovedutfordringen med inkludering er at det er en del som aldri dukker opp til undervisning. Han forklarer at fordi elevene ofte føler at de ikke mestrer, vil de ikke prøve, noe som fører til at de mislykkes gjennom å ikke være med. Dette til tross for at det pleier å bli veldig bra når de først kommer. På spørsmål om hvilken bakgrunn disse elevene har, svarer han:

«Jeg tror det er unger som har vært svært lite ute, og svært lite tatt med på fysisk aktivitet fra tidlig alder.»

Jeg stilte Hans spørsmålet «Hvorfor er inkludering med i læreplanene?» for å høre hva hans tanker rundt viktigheten av inkludering. På dette svarte han:

«Vi lever i et sosialdemokrati hvor det er viktig at man bidrar etter evne og ved behov, hvor det skal være rom for å være annerledes, hvor det skal være rom for å ha litt andre gener og litt annen bagasje.»

Han forteller hvordan hans elever mestrer dette med å se at vi har ulike behov hos de ulike elevene. Noe han tror kan komme av at de har veldig mange individuelle behov. Videre forklarer han at det er veldig stort sprik hos hans elever. Noen ser på friluftslivtimene som et sted hvor alt de skal er å overleve, hvor det er hat fra start til slutt. Hans forklarer at disse elevene gjerne ikke har tatt helt inn over seg at de ikke er sjefene når de er på skolen, noe som gjør at de ikke liker skolen. Han beskriver videre at de kan være skikkelig ivrige dersom de gjør akkurat det de liker, alt annet overdøves av negativitet. Det er også noen som virkelig elsker å være på tur, og som fasineres av greiner, steiner og mose. Hans forklarer at begge disse ytterpunktene gjerne har foreldre som ikke har tatt de med ut i skogen:

«Jeg vil si at de som har foreldre som tar de med ut, de synes friluftsliv er midt på tre.»

Når det kommer til inkludering blant Magnus' elever, spiller elevenes tanker rundt hva som er «riktig utstyr» en viss rolle. Han presiserer:

«I dagens samfunn forventes at du har dyre klær og sko, også på tur. Jeg sier dyre fordi det er ofte det det blir til. Og hvis du ikke har riktig utstyr, så kommenterer noen på det. Det er en form for ekskludering.»

4.4.1.1 Elevers habitus kan være en begrensning for inkludering

Lærerne trekker fram ulike grupper elever som en utfordring i forbindelse med å inkludere alle. Hans tenker umiddelbart på gruppene med «uheldig gruppedynamikk» på spørsmålet om hvem som har nytte av friluftslivundervisning. Han forklarer det gjennom at friluftsliv er en arena der det skjer mye naturlig samarbeid og samhandling, da ting er mer spontant og elevstyrt. Han påpeker likevel at risikoen for at det skjærer seg er større, da «uheldig gruppedynamikk» innebærer elevgrupper med mye stygg språkbruk og småkonflikter, som samtidig flyr rundt og smiler hele tiden. Det gjør inkludering utfordrende, da læreren ikke ser om elevene blir fornærma, eller om de bare har en veldig rar sosial dynamikk før det er for sent. Da Hans hadde samme friluftslivundervisning i to ulike klasser, endte den ene timen opp som den beste samarbeidstreningen klassen hadde tatt med han. I en annen klasse, hvor de skulle gjøre akkurat samme oppgave, endte det i full slåsskamp fordi de aldri sluttet å si stygge ting til hverandre. Det er med andre ord disse elevene, hvor det er negativt sosialt samspill, som kan ha spesielt god nytte av friluftslivundervisning dersom de får brukt det de er gode på. Også blant elevene til Victor kan turgleden bli hemmet på grunn av negativt sosialt samspill:

«De elevene som mislykkes faglig og sosialt, med konflikter rundt om på skolegården, tenker vi har veldig godt av å komme seg ut, men så ender det opp med at de kommer i konflikter der og.»

Victor forteller at dette hemmer turgleden på hele trinnet. Videre sier han at elevenes turglede også lett blir overskygget av 4-5 stykk som er sutrete og klagete i forkant av turen. Victor beskriver det som at de ikke forstår at dette er en gode de burde si ja til, fordi da blir det mer av det. De som slenger ut «Åh, må vi?», de begrenser friluftslivundervisningen. Han trekker i tillegg fram skolevegrere og elever med lite vilje som utfordrende. Han mener det er mange som har lett for å ikke delta. På klassiske turer er det spesielt skolevegrere som ikke melder seg på i det hele tatt:

«Når det kommer til skolevegrere, så dropper de gjerne disse tingene. De tingene hvor de kunne blitt ordentlig inkludert.»

Også Magnus opplever at stemningen er litt halvveis i forkant av turdager, ofte fordi elevene ikke ser nødvendigheten av teorien de får i forbindelse med turen. Likevel ender det der alltid opp med at elevene synes det er veldig fint å være på selve turen. Magnus forteller også at de fleste elevene innser at teorien var nødvendig i etterkant. Han påpeker videre at alle elever har nytte av friluftslivundervisning, men kanskje spesielt elever som kommer fra et hjem hvor friluftsliv ikke har vært synlig. Om elevene som kun får friluftsliv gjennom opplæring i barnehage og skole, sier Magnus følgende:

«De vil jo helt klart ha mest nytte av det å se gleden av å være ute og gjøre ting sammen med andre.»

Magnus nevnte videre i sitt intervju at han ikke kan garantere for at alle er inkludert hele veien. Han beskriver elever som er usikre sosialt eller introverte, som spesielt vanskelig å inkludere. Han forteller at han kan dele elevene inn i grupper som et bidrag til inkludering, men at det nødvendigvis ikke betyr at de føler seg inkludert:

«Jeg prøver å påse at de får oppgaver hvor det som er viktig er at alle på gruppe blir hørt, eller at alle på gruppa får et lite oppdrag hver innenfor det større oppdraget.»

Han synes likevel det er vanskelig med de som ikke vet hvordan de skal søke andre eller innlede til samtale, da det minsker deres sjanser for å inkluderes av medelever, som igjen fører til at et større ansvar ligger hos læreren.

4.4.2 Elevenes økonomiske kapital

Både Victor, Sander og Magnus har elever med bra økonomisk kapital. Magnus beskriver hans elever som «*barn fra familier med over gjennomsnittet gode økonomiske forutsetninger*». De som ikke har midler eller ressurser til å gjennomføre friluftslivundervisning av Magnus' elever, er de uten opplevelser med friluftsliv hjemme. Victor påpeker også det at alt ligger til rette for at de ofte kan komme seg ut på tur, da forutsetningene er bra med tanke på utstyr. Hans på sin side, beskriver elevenes forutsetninger som veldig utfordrende. Til forskjell fra vestkantskoler (i Oslo), kan han ikke regne med at elevene har alt av utstyr:

«Det er mye, kan ikke kalle det fattigdom, men mange har lite ressurser. Kan ikke forvente å ha ski- eller skøytedag.»

Videre forteller han om elever i bomullsjakker og joggesko på regnværsdager, som er helt håpløst kledd til å være ute. Hans ser friluftsliv som en mulighet til å lære elevene å kle seg etter været:

«Det handler ikke om at de skal fryse i to timer, det handler mer om det motsatte, at de skal kjenne at de har kledd seg godt og har det fint på tur tross kaldt vær.»

4.4.3 Diskusjon – Elevenes friluftslivshabitus vil bidra til inkludering

Mer friluftsliv vil gi elevene «riktig» habitus

Samtlige av lærerne gir uttrykk for at de ønsker å ha mer friluftslivundervisning. De ønsker med andre ord å øke elevenes friluftslivshabitus og kapital ved å gi de mer kunnskap på feltet. De fysiske forutsetningene for friluftsliv anses ikke som en begrensning hos noen av lærerne, men både Victor og Hans nevner mangel på vilje og kunnskap blant elevene som en utfordring. Elevene dette gjelder, er gjerne elever som ikke har foreldre som tar de med ut, noe som gjør skolen til den eneste strukturen for disse elevene innenfor friluftslivfeltet (Bourdieu, 1977). Abelsen og Leirhaug (2017, s. 28) trekker også fram at friluftsliv gjennom skolen kan fungere inkluderende for elever som ikke møter norsk natur og friluftsliv gjennom primærsosialiseringen. Siden friluftslivshabitusen forstås som disposisjoner tilegnet i barndommen (Bourdieu, 1977), er det enda enklere å forandre den hos elevene enn hos kollegaer. Selv om enkelte av elevene tydelig er påvirket av primærsosialiseringen i form av

familiens manglende friluftslivinteresse, kan læreren som en aktør innenfor friluftslivfeltet på skolen bidra til å øke disse elevenes interesse for friluftsliv. Det er altså mulig å endre elevenes friluftslivhabitus. Som Bourdieu (1990) påpeker, har også friluftslivfeltet sin særegne kode i form av spilleregler og verdier. For at elevenes habitus skal endres, må elevene, som Wilken (2008) skriver, akseptere de reglene og normene som gjelder for friluftslivfeltet. Dette kan kun gjøres gjennom øvelse, noe som krever friluftslivundervisning. Disse reglene og normene må altså tilføres elevenes habitus, slik at de sosialiseres og får en habitus som blir likere de andre elevene i friluftslivfeltet. Dette blir lærerens jobb. Som konstatert tidligere er friluftslivundervisningen avhengig av alle lærernes friluftslivhabitus, som vil si at elevenes friluftslivhabitus avhenger av alle lærernes friluftslivhabitus.

Felt og habitus stemmer ikke alltid overens (Bourdieu, 1995). Elever vil derfor kunne føle seg ekskludert på grunn av manglende habitus. Eksempelvis kan fravær av primærsosialisering og manglende forutsetninger eller habitus bidra til lav mestringsforventning og negative opplevelser (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 27), noe vi finner igjen hos Victors elever som ikke opplever friluftsliv på fritiden. Til tross for at det pleier å bli bra når disse elevene deltar på friluftslivundervisningen på skolen, velger de som oftest å ikke møte opp, noe som fører til at de mislykkes. Dette fører igjen til enda større skille mellom elevenes forutsetninger, og bidra til ekskludering (Bourdieu, 1995). Hans ser friluftslivtimene som en motvekt til en prestasjonsdrevet skole, og en mulighet til å skape et inkluderende læringsmiljø gjennom mestring av aktiviteter utendørs. Fellesskolen, tilpasset opplæring og likeverd har sammenheng med inkludering, og legger vekt på den enkelte elevens læring og behov (Bjørnsrud, 2014, s. 12). Målet til Hans er at alle skal inkluderes i aktiviteten og oppleve bevegelsesglede, noe han mener oppstår gjennom mestring. For elevene som mangler primærsosialiseringen vil friluftslivundervisningen på skolen kunne fylle et tomrom. Abelsen og Leirhaug (2017, s. 27) forklarer at for disse elevene kan friluftslivundervisningen bidra til å bygge habitus, og dermed gi elevene høyere mestringsforventning og positive opplevelser på skolen.

Mer friluftsliv vil resultere i mer inkludering

Fordi mer friluftsliv vil kunne bidra til å gi elevene en friluftslivhabitus som fokuserer på naturopplevelser og glede, vil det også kunne resultere i mer inkludering. Lærerne påpeker at

elevene knytter andre typer bånd ute, og ikke har samme behov for bestevennene sine. Som Hans påpeker, bidrar friluftslivet til at elevene blir selvgående, og har gjerne aktiviteter som er elevstyrt. Magnus på sin side, foretrekker lærerstyrt aktivitet i friluftsliv for å unngå ekskludering. Selv om Magnus og Hans har motstridene tanker, begrunner de begge det med hva som er best for inkludering av sine elever. Gurholt et al. (2020, s. 96) mener inkludering av alle først og fremst handler om at de skal skaffe sine egne naturerfaringer og opplevelser. Om elevene skaffer naturopplevelser gjennom elev- eller lærerstyrt aktivitet, er uvesentlig så lenge alle elevene involverer seg i aktiviteten. Det viktige blir derfor at elevene inkluderer andre, men også seg selv, i aktiviteten. Naturopplevelser krever personlig involvering ifølge Tordsson (2010, s. 253). Dersom naturopplevelser bidrar til inkludering, vil det si at inkludering også er avhengig av personlig involvering.

Gruppene lærerne nevner som har «uheldig gruppedynamikk», «skolevegrere», «usikre elever» eller andre som er vanskelig å inkludere, trenger friluftsliv. De trenger å lære å like friluftsliv. Da blir det lettere å delta, og dermed lettere bli inkludert. På lik linje med Abelsen et al. (2023, s. 162) vil jeg, basert på mine undersøkelser, si at de fleste elevene setter pris på friluftslivundervisningen når den først blir gjennomført. Dette kan tyde på at friluftslivundervisningen er viktig. Mengdetrening er nødvendig i flere fag for å kunne lære, det samme er sannsynlig at gjelder for friluftsliv. Elevene til Victor som føler de ikke mestrer, trenger flere enn fire sjanser i året på å utvikle sin friluftslivhabitus. På den måten vil de kunne opparbeide seg anerkjennelse og en positiv posisjon i friluftslivfeltet, altså symbolsk kapital (Bourdieu, 1983, 1995), som bidrar til inkludering. Tordsson (2010, s. 268) skriver at vi mennesker kontinuerlig observerer felt for å få en forståelse av de sosiale kodene som oppstår. Dersom elevene ikke utsettes for friluftslivfeltet, hvor de enkelt lærer samspill og samarbeid, vil de heller ikke enkelt lære seg det. Sander påpeker at elevene hans lærer bedre ute, fordi friluftslivet når alle på et vis. Det kan tyde på at løsningen for å inkludere alle er å ha mer friluftsliv. Hvis hensikten er inkludering, blir lærerens jobb å lære elevene inkludering og bygge habitus for inkludering.

5.0 Oppsummering

Det grunnleggende prinsippet og målet om å drive inkluderende undervisning er komplisert, og vil variere med klasse og alder. I oppdraget om å danne og utdanne unge mennesker som likeverdige medborgere er den norske skole en viktig del av velferdsstaten. På lik linje med barn og unge, trer lærere inn i skolesystemet med ulike erfaringer og ressurser i ryggsekken basert på deres oppvekst og sosiale miljøer. Siden midten av 90-tallet har skolen vært preget av et inkluderende ideal med mål om å utjevne sosial ulikhet blant elever. Til tross for et felles mål om å oppnå en inkluderende utdanning for alle elever, framstår operasjonaliseringen av en inkluderende skole som uklar i praksis. Når noen faller utenfor fellesskapet, kan det bli opprør. Viktigheten av en inkluderende utdanning formuleres derfor skriftlig gjennom både styringsdokumenter, læreplaner og stortingsmeldinger. Likevel finner man ikke en nøyaktig framgangsmåte for hvordan dette skal praktiseres i skolen.

I dette prosjektet var jeg opptatt av å finne ut hvilke faktorer som er viktig for at å kunne lykkes med å drive inkluderende friluftslivsundervisning, samt se på hva som bidrar til å hemme mulighetene for dette. Problemstillingen jeg har forsøkt å besvare er: «*Hvilke muligheter og utfordringer møter lærere på i forsøk på å legge til rette for inkluderende friluftslivsundervisning?*». Jeg har i hovedsak analysert dataene i lys av Bourdieus habitusbegrep. Det var flere hovedfunn i undersøkelsen min, men de tre funnene jeg ser som mest interessant er:

1. Lærerens friluftslivshabitus påvirker friluftslivundervisningen, og dermed inkludering
2. Kollegaer og ledelsen er ifølge kroppsøvlingslærerne de viktigste rammebetingelsene for et inkluderende friluftsliv
3. Mer friluftsliv vil bidra til at alle elever lettere inkluderes

Ut fra mine funn og drøftingen kan vi se at intervjuobjektene friluftslivshabitus former undervisningen mer enn de kanskje tror selv. Tidligere erfaringer, preferanser og holdninger påvirker friluftslivundervisningen i stor grad. Jeg har tidligere vist til en tendens om at inkludering lettere skjer i aktivitet utendørs, noe som forsterker indikasjonen om at lærerens friluftslivshabitus er av stor betydning for å få til en inkluderende friluftslivundervisning. Videre forklarer lærere selv at kollegaer og ledelsen anses som viktige rammebetingelser for å

få til friluftslivundervisning. Samtlige av informantene la vekt på viktigheten av tverrfaglig undervisning, eller viktigheten av å få kollegaer med på laget, for å kunne bruke hele og halve dager til friluftsliv. Dette vil gi kroppsøvfingsfaget og friluftslivundervisningen bedre vilkår, da tverrfaglig undervisning bidrar til at lærerne kan overføre sin friluftslivinteresse til skolen. En gjensidig friluftslivinteresse på skolen, eller i lærerteamet, vil kunne bidra til mer friluftslivundervisning, og dermed mer inkludering. En støttende ledelse blir også forklart som sentral når det kommer til ressurser og muligheter. Likevel vil jeg argumentere for at lærernes egen friluftslivhabitus er viktigere enn rammefaktorene. Dersom informantene ikke hadde hatt interesse, kompetanse eller ønske om friluftslivundervisning, ville ressurser fra ledelsen eller tid og hjelp fra kollegaer antageligvis heller ikke vært etterspurt. Dette er lett å overse dersom man tar friluftslivinteressen for gitt. Vi finner viktigheten av friluftslivhabitus igjen i lærernes ønske om å videreføre friluftslivgleden til elevene gjennom friluftslivundervisning. Dersom elevene trives utendørs fordi de inkluderes og mestrer, vil det sannsynligvis føre til økt inkludering og til at flere elever trives på skolen.

Denne forskningen lar seg vanskelig generaliserer, på bakgrunn av få informanter og mangel på kvantitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 197-198). Jeg kan kun si noe om lærerne jeg har intervjuet og deres undervisning. Det er likevel spesielle trekk med utvalget av intervjuobjekter som gir studien en form for overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 194-195). Alle informantene er kroppsøvlingslærere som virker å ha et genuint ønske om å inkludere alle. De tilrettelegger like bra for friluftsliv, og har gode refleksjoner og ideer om hva som hemmer og fremmer inkluderende friluftslivundervisning. Jeg vil derfor argumentere for at funnene gir informasjon om hvordan friluftslivet kan brukes for å inkludere alle elevene, og hvilke hindringer lærere kan møte på veien. Dette kan for eksempel være nyttig for ansatte på skoler som har kroppsøving med klasser hvor de opplever at klassemiljøet er dårlig eller at noen elever faller utenfor.

Avslutningsvis vil jeg si det er nødvendig å intervju flere kroppsøvlingslærere for å kunne si mer om overførbarheten av min forskning. Det hadde vært særlig interessant å se på flere skoler, kanskje rundt om i hele landet, for å se om det gir sammenfallende resultater. I tillegg ville det vært spennende å sammenligne skoler i samme område, eller flere lærere på samme skole, for å kunne generalisere til område eller skole. Friluftslivundervisningen har en sentral

rolle i alt planverk i skolen. Likevel tyder min studie på at det for enkeltlæreren kan være vanskelig å skape inkluderende undervisning i friluftsliv.

6.0 Litteraturliste

- Abelsen, K., Arnesen, T. & Leirhaug, P. (2019). *Friluftsliv i morgendagens skole - lite nytt under solen?* [Paper delivered at the conference *Forskning i Friluft 2018* about 'Outdoor education in the Norwegian school of the future'].
- 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), 18-31.
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Abelsen, K., Leirhaug, P. E. & Rustad, H. (2023). Friluftsliv. I K. M. Moen & A. N. Jordet (Red.), *Et anerkjennende kroppsøvfingsfag* (s. 146-164). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen* Gyldendal akademisk.
- Bourdieu, P. (1977). The Disenchantment of the World, the Sense of Honour, the Kabyle House or the World Reversed: Eyes. I R. Nice (Red.), *Alegria 1960*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1983). Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. I J. G. Richardson (Red.), *The Forms of Capital* (s. 241-258). Greenwood Press. .
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice* Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften* Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner (Pascalian meditations)* Pax Forlag A/S.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, T., Jeanes, R. & Cutter-Macenzie-Knowles, A. (2013). Social Ecology as Education. *The Socioecological Educator: A 21st Century Renewal of Physical, Health, Environment and Outdoor Education*. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7167-3_2
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* Fagbokforlaget.
- Giddens, A. & Sutton, P. W. (2021). *Sociology* (9. utg.) Polity Press.
- Gurholt, K., Torp, I. H. & Eriksen, J. W. (2020). Studie av friluftsliv blant barn og unge i Oslo: Sosial ulikhet og sosial utjevning. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Kirsti-Gurholt/publication/344865555_Studie_av_friluftsliv_blant_barn_og_unge_i_Oslo_Sosial_ulikhet_og_sosial_utjevning/links/5f94a0fc92851c14bce559fe/Studie-av-friluftsliv-blant-barn-og-unge-i-Oslo-Sosial-ulikhet-og-sosial-utjevning.pdf
- Haug, P. (2014). *Inkludering* Gyldendal Akademisk.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse - om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* Pax.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.) Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring* Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2023). Anerkjennelse i kroppsøving. I K. M. Moen & A. N. Jordet (Red.), *Et anerkjennende kroppsøvfingsfag* (s. 23-47). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Gyldedal akademisk.
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole: utdanningshistorie for lærere* Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). Fellesskapets betydning. I *Livet i skolen 2* (s. 64-99). Bergen: Fagbokforlaget.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1996). no#: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Mandelid, M. B., Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2022). Vurdering i kroppsøving for livslang friluftslivs glede. *Acta Didactica Norge*, 16(3), 17. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.8351>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). Klasseledelse. I *Livet i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5. -10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1). Høgskolen i Innlandet.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (Rapport 19/05. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring). Hentet fra <https://evalueringsportalen.no/evaluering/laeringsmiljo-og-pedagogisk-analyse-en-beskrivelse-og-evaluering-av-lp-modellen/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20og%20pedagogisk%20analyse.pdf/@@i nline>
- Nordahl, T. (2013). Eleven som aktør. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2* (s. 101-130). Fagbokforlaget.
- Normalplan for byfolkeskolen*. (1939). xx: Aschehoug.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). Fyller ut meldeskjema for personopplysninger. Hentet fra <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://skoleneslandsforbund.no/wp-content/uploads/2015/02/04.12.2009_Rett_til_laring_-_Midtlyngutvalget.pdf
- Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*, 3, 58-63. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Repp, G. (1993). *Natur og friluftsliv i grunnskolen*. Møreforskning.
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2021). *Inkluderende kroppsøving* Cappelen Damm Akademisk.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Oplandske Bokforlag AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.) Fagbokforlaget.
- Tinning, R. (2012). A Socially Critical HPE (aka Physical Education) and the Challenge for Teacher Education. I B. Down & J. Smyth (Red.), *CriticalVoices in Teacher Education: Teaching for Social Justice in Conservative Times* (s. 223-238). Springer.
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn* Høyskoleforlaget AS.
- Tronstad, I. M. & Lyngstad, I. K. (2022). «...for eg skal ha eit godt lag...» Friluftslivslærarar si organisering av klassen på tur. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(1), 4-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/jased.v6.3007>

- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04)*. Læreplan for kunnskapsløftet 2006. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/kro1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Læreplan for kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Vinje, E. E., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Brattenborg, S., ... Aasland, M. (2023). *Et forståelig kroppsøvingfag?* (FUSK-rapport 1/23). Universitetet i Sørøst-Norge, OsloMet – storbyuniversitetet. Hentet fra https://www.usn.no/getfile.php/13757556-1676988014/usn.no/aktuelt/FUSK_RAPPORT_1-23.pdf
- Wacquant, L. (1998). Pierre Bourdieu. I Stones (Red.), *Key Sociological Thinkers* (s. 215-228). NYU Press.
- Westlie, K. & Moen, K. M. (2020). Kroppsøvlingslæreren som en inkluderende pedagog i skjæringspunktet mellom individ og samfunn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 19-33. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/jased.v4.1530>
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu* Tapir Akademsiek Forlag.

7.0 Vedlegg

7.1 Intervjuguide

Semistrukturert intervju

Presentasjon av meg og prosjektet

- Fortell målet med oppgaven
 - > Konfidensialitet
 - > Rett til å avbryte
 - > Samtykke til å ta opp

Presentasjon av forskningsdeltakeren

- Alder
- Utdannelse
- Arbeidserfaring
- Barneskole/ungdomsskole/videregående?
 - > Skolens rammevilkår
 - > Elevenes forutsetninger
- Hvorfor ble du KRØ lærer?
- Hva liker du best å undervise? Hvorfor?

Egne forutsetninger

- Hva er friluftsliv for deg?
 - > Hvilke erfaringer har du fra friluftslivet?
- Hvilken plass har friluftsliv hatt i din oppvekst?
 - > Har du/hadde du aktive foreldre?
- Er du glad i friluftslivsaktivitet?
 - > Driver du med det på egen fritid?

Erfaringer med bruk av friluftsliv i undervisning

- Hva er friluftsliv for dine elever?
 - > Kan du si litt om hvordan du underviser i friluftsliv?
 - > Hva opplever du at elevene synes?
 - > Hvor ofte underviser du i naturferdsel i løpet av et år i en og samme klasse?
 - I prosent?
 - > Kunne du tenke deg å ha friluftslivsundervisning oftere/sjeldnere? Hvorfor? Hvordan?
- Har noe endret seg med ny læreplan?
- Hva er begrensningene for å kunne gjennomføre friluftslivundervisningen?

Hva tenker du om inkludering sin plass i kroppsøvingsundervisningen?

- Hvorfor er inkludering med i læreplanene?
- Hva legger du i inkluderende undervisning?
 - > I hvilken grad tar du hensyn til dette i enkelttimer/friluftslivsundervisning
- På hvilken måte kan undervisningen din i friluftsliv bidra til inkludering?
 - > Hva er utfordringen(e)? Eventuelt hvorfor er det ikke en utfordring?
- Har du noe inntrykk av hva som fungerer og hva som ikke fungerer når det kommer til å inkludere alle elevene?
 - > Hva er dine metoder?
 - > Hva legges i at det «fungerer»?
- Er det elevgrupper som har spesielt nytte av friluftslivundervisningen?
 - > Hvorfor?
- Ser du på friluftslivtimene som en mulighet for å skape et klasse-/læringsmiljø hvor alle blir inkludert?
 - > På hvilken måte?
- Hvis du skulle velge: burde det vært mer fokus på friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen?
 - > Hvorfor/hvorfor ikke?

Ledelse og kollegaer

- Hvordan er fokuset blant ledelse/kollegaer/teamet rundt å bruke kroppsøving med friluftsliv som arena for inkludering?
 - > Er dette noe som diskuteres i teamtid/fagteam eller lignende?
- Har resten av kroppsøvingslærerne på skolen samme syn som deg?
 - > Har du diskutert det med andre?
- Er det noen andre kroppsøvingslærere her på skolen som du tror har interessante synspunkter (for eksempel motsatte synspunkter) som jeg burde intervju?

Tolkning

- Oppsummer hovedsynspunktene til intervjupersonen så godt som mulig, for å få bekreftelse/avkreftelse på at det du har tolket er rett

Avslutning

- Fikk du sagt alt du ville si?
- Har du noen spørsmål til meg?
- Oppfølging: Kan jeg ta kontakt dersom jeg har oppfølgingsspørsmål?
- Spør om de ønsker masteren når den er ferdig

7.2 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse som informant i masteroppgave

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker å finne ut hvordan lærere i kroppsøving kan drive inkluderende undervisning i naturferdsel og uteaktiviteter/friluftsliv.



Formål

Mitt navn er Sarah Malén Gjerstad og er masterstudent i kroppsøving ved OsloMet. Våren 2023 skal jeg gjennomføre mitt masterprosjekt, og lurer på om du kunne tenkt deg å bidra som informant.

I dette prosjektet vil jeg finne ut hvordan lærere jobber for å hindre at elever faller utenfor fellesskapet, og hvordan de jobber mot inkluderende undervisning i friluftslivsdelen av kroppsøvingsfaget.

Jeg har lyst å snakke med 3-5 kroppsøvlingslærere. Jeg håper du vil være med!

Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- Hva er naturferdsel/friluftsliv for dine elever?
- Hvilke hindringer finnes når det kommer til å bruke friluftsliv som inkluderingsarena?

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra kroppsøvlingsseksjonen ved OsloMet – storbyuniversitet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å være med, fordi du er kroppsøvingslærer på barne-, ungdom- eller videregående skole.

Dine rettigheter som informant:

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil jeg ha et intervju med deg som varer ca. 45 minutter. Spørsmålene vil handle om egen erfaring rundt inkludering og friluftsliv. Det vil bli gjort et lydopptak av det som sies. Dette lydopptaket blir gjort med UiO sin Nettskjema-diktafon mobilapp, da den er godkjent til bruk i forskning.



Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Det er bare du som kan samtykke, og du kan når som helst trekke dette samtykket tilbake, uten å oppgi noen grunn. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvordan lærere i kroppsøving kan drive inkluderende undervisning i naturferdsel og uteaktiviteter/friluftsliv.

Jeg vil ikke dele din informasjon med andre, og passer på at ingen kan få tak i informasjonen.

All informasjon lagres på en sikker datamaskin.

Lydopptak fra intervjuet vil bli slettet når det vi har snakket om er skrevet ned.

Jeg passer på at ingen kan gjenkjenne deg i oppgaven. Navn vil anonymiseres.

Jeg følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Jeg er ferdig med prosjektet 15.05.23.

Da vil jeg passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

Informasjon om deg som er samlet inn, har du rett på å se. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke lengre finnes. Dersom noen av opplysningene er feil, kan du be forskeren rette dem. Du har også mulighet til å få en kopi av informasjonen, samt oppgaven. I tillegg kan du klage til Datatilsynet dersom du mener at opplysningene om deg er behandlet på en uforsiktig måte.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- *Oslo Metropolitan University* ved Marin Blaauw Sandell
(martin.sandell@oslomet.no)

Telefon: 481 79 428

- Eller Sarah Malén Gjerstad (s334669@oslomet.no) Telefon: 414 57 009

- Vårt personvernombud: Jorunn Wiig Strømberg (jorunn.stromberg@oslomet.no)
Telefon: 672 37 108

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Martin Blaauw Sandell
(Forsker/veileder)

Sarah Malén Gjerstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Inkluderende undervisning i friluftsliv*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Kvittering NSD

11.05.2023, 18:42

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave - inkludering i friluftsliv](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 783843	Vurderingstype Standard	Dato 16.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Masteroppgave - inkludering i friluftsliv

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Martin Blaauw Sandell

Student

Sarah Malen Gjerstad

Prosjektperiode

01.01.2023 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!