

MASTEROPPGAVE

MGMO5900

Mai 2023

## **Fra friluftsliv til dypere forståelse**

En kvalitativ studie om læreres erfaringer med friluftsliv i kroppsøving

30 sp oppgave

Håkon Trollalden Jensen



**OsloMet- storbyuniversitet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet ved Oslomet-storbyuniversitet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Studieretningen er *Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10* med fordypning i kroppsøving.

Selv om friluftsliv tilsynelatende har hatt en økning i popularitet både i og utenfor skoleverket, vet vi fortsatt lite om hva som foregår i den faktiske friluftslivsundervisningen. Formålet med denne oppgaven er derfor å undersøke hvilke læringsaktiviteter som er sentrale i friluftslivsdelen av kroppsøvingsfaget. Prosjektet har søkt svar på følgende problemformulering: *Hvilke læringsaktiviteter erfarer kroppsøvlingslærer er betydningsfulle i friluftslivsundervisningen i kroppsøving, og finnes det indikasjoner på at disse aktivitetene kan bidra til dybdelæring hos elevene?*

For å undersøke denne problemstillingen, er studiens empiriske grunnlag produsert gjennom kvalitative forskningsintervju av fire kroppsøvlingslærere som underviser i faget på sine respektive ungdomsskoler. Oppgavens tema belyses i hermeneutisk forstand gjennom min tolkning av lærernes beskrivelser.

Funnene viser at undervisningsaktivitetene lærerne legger opp til friluftslivsundervisningen i størst grad baserer seg på bekledning, båltenning og orientering, men at undervisningspraksisen deres i ulike grad utnytter potensiale for dybdelæring. Gjennom studiens resultatkapittel kommer det frem hvordan lærernes undervisning baserer seg på Deweys syn på *educational experiences*, men at de i ulik grad vektlegger Nicols fire former for «knowing». Avslutningsvis oppsummerer jeg med at friluftslivsundervisningen til de fire lærerne kan utnytte potensiale for dyp læring på en bedre måte ved å legge til rette for flere former for «knowing».

## Abstract

This masters- thesis is written at Oslo Metropolian University, Faculty of Teacher Educaton and International Studies. The study program is Primary Teacher Education for Grades 5-10 with a specialization in physical eduaction.

Despite the apparent increase in popularity of outdoor activities both within and outside the education system, we still know little about what takes place in actual outdoor education. The purpose of this thesis is therefore to investigate the key learning activities in the outdoor education component of physical education. The project has sought answers to the following research question: «*What learning activities do physical education teachers consider significant in outdoor education within physical education, and are there indications that these activities can contribute to deep learning among students*»?

To examine this issue, the empirical basis of the study was generated through qualitative reasearch interviews with four physical education teachers who teach the subject at their respective secondary schools. The theme of the thesis is illuminated in a hermeneutic sense through my interpretation of the teachers' descriptions.

The findings show that the teaching activities that the teachers primarily focus on in outdoor education are related to clothing, fire lighting and orienteering. However, their teaching practices vary in terms of exploiting the potential for deep learning. The results chapter of the study reveals how the teachers' instruction is based on Dewey's perspective on educational experiences, but they differ in the extent to which they emphasize Nicol's four forms of «knowing». In conclusion, I summarize that the outdoor education provided by the four teachers could better harness the potensial for deep learning by facilitating multiple form of «knowing».

Innhold	
MASTEROPPGAVE .....	1
<b>Sammendrag .....</b>	<b>2</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>3</b>
<b>Forord.....</b>	<b>6</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Selvbiografisk situering.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 Faglig bakgrunn og forskningsmessig kontekst.....</b>	<b>8</b>
<b>1.3 Problemstilling .....</b>	<b>10</b>
<b>1.4 Litteratursøk og tidligere forskning på friluftsliv .....</b>	<b>10</b>
<b>2 Kontekst på friluftslivsbegrepet.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Historisk perspektiv på friluftsliv i det norske samfunnet .....</b>	<b>13</b>
<b>2.3 Friluftslivsbegrepet i samfunnet i dag.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 Historisk perspektiv på friluftsliv i læreplanen .....</b>	<b>16</b>
<b>2.4 Friluftsliv i læreplanen i dag.....</b>	<b>17</b>
<b>3 Teori og tidligere forskning.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1 Pragmatismen og John Dewey.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1.1 John Dewey og erfaringsbasert perspektiv.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1.2 Læring og erfaring hos John Dewey .....</b>	<b>20</b>
<b>3.2 Opplevelse og erfaring.....</b>	<b>22</b>
<b>3.2.1 Opplevelse .....</b>	<b>22</b>
<b>3.2.2 Erfaring.....</b>	<b>22</b>
<b>3.3 Dybdelæring .....</b>	<b>23</b>
<b>3.3.1 Utviklingen av dybdelæringsbegrepet .....</b>	<b>23</b>
<b>3.3.2 Dybdelæring i læreplanen .....</b>	<b>24</b>
<b>3.3.3 Kroppsøvingfaglige forståelser av dybdelæring .....</b>	<b>25</b>

3.3.4 Meningsfull læring og overføring av læring .....	26
<b>4 Metode .....</b>	<b>29</b>
4.1 Metodologisk tilnærming .....	29
4.2 Kvalitativ forskningsmetode.....	30
4.3 Innsamling av data .....	30
4.3.1 Utvelgelse .....	31
4.4 Validitet, Reliabilitet og overførbarhet .....	31
4.4.1 Reliabilitet.....	32
4.4.2 Validitet.....	33
4.5 Ethiske vurderinger .....	34
4.6 Analyse av data .....	36
<b>5 Resultater .....</b>	<b>38</b>
5.1 Bakgrunnsinformasjon; skoler og informanter .....	38
5.2 Oversikt over kategorier .....	39
5.3 Diskusjon av kategoriene .....	40
5.3.1 Bekledning- noe mer enn klær etter vær? .....	40
5.3.2 Båltanning- noe mer enn lys og varme? .....	45
5.3.3 Orientering- noe mer enn kart og kompass?.....	50
<b>6 Oppsummering .....</b>	<b>55</b>
6.1 Videre forskning .....	56
<b>7 Referanseliste .....</b>	<b>57</b>
<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....</b>	<b>63</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide .....</b>	<b>65</b>
<b>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD .....</b>	<b>68</b>
<b>Vedlegg 4: ROS-skjema .....</b>	<b>70</b>

## **Forord**

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem fine år på Oslomet-storbyuniversitet. Da jeg startet i 2018 hadde jeg ingen anelse om at jeg fem år senere skulle levere en masteroppgave som forsøker å belyse kroppsøvlingslæreres erfaringer med friluftsliv. Det har vært en lang reise som både har gitt meg både kunnskap, selvtillit og lyst til å ta fatt på læreryrket. Det samme gjelder for arbeidet med denne oppgaven.

Dette semesteret har vært en berg- og dalbane av opp- og nedturer. I periodene der det var tyngst har veilederen min, Øystein Winje, vært til stor hjelp. Du har med din ro og trygghet gitt meg troen og motivasjonen til å gyve løs på oppgaven med nytt mot. Jeg vil takke for de gode veiledningssamtalene og de konstruktive tilbakemeldingene jeg har fått. Du har lært meg mye. Uten din hjelp ville dette semesteret blitt mye mer utfordrende.

Jeg vil også rette en stor takk til de fire kroppsøvlingslærerne jeg fikk intervju. Jeg setter enorm pris på samarbeidsviljen og tillitten dere har gitt meg. I tillegg vil jeg takke for at dere har tatt dere tid til å delta i denne masteroppgaven.

Oslo, mai 2023

Håkon Trollaldalen Jensen

# 1 Innledning

Innledningen vil gi et innblikk i de faglige og personlige begrunnelsene og interessene som ligger til grunn for undersøkelsens tema. I dette delkapittelet vil jeg først posisjonere meg som forsker, for deretter å redegjøre for undersøkelsens problemstilling, sentrale begrep knyttet til problemstillingen, tidligere forskning på emnet og til slutt beskrive oppgavens oppbygning.

## 1.1 Selvbiografisk situering

Ifølge Neumann og Neumann (2012, s. 18) er det viktig at forskeren foretar en «*refleksjon over egen sosial posisjon og erfaringsbakgrunn*», en såkalt *selvbiografisk situering*. Dette gjør at forskeren blir bevisst på hva som ligger bak hens interesse for feltet, og hens holdninger og fordommer blir tydeligere både for hen selv og for leseren. Dette er spesielt viktig i kvalitativ forskning, der forskeren bruker seg selv som forskningsinstrument.

Helt fra jeg var liten har jeg hatt en iboende interesse for friluftsliv, og jeg har vokst opp i en familie der friluftsliv har vært en naturlig del av både hverdager og ferier. Dette har gjort at jeg har blitt glad i å dra ut på turer og utforske hva den norske naturen har å by på. Ettersom jeg ble eldre har interessen for friluftsliv fulgt med meg, og det å dra på turer i fjell og skog er blitt en naturlig del av hverdagen min. Denne iboende interessen for friluftsliv var også en av grunnene til at jeg valgte å studere for å bli kroppsøvingslærer.

Jeg er nå masterstudent med to års fordypning i kroppsøving. I tillegg har jeg studert norsk og samfunnsfag ved Oslomet-storbyuniversitet. Jeg har jobbet ett år som vikarlærer på en skole i Oslo. Etter å ha jobbet som vikarlærer satt jeg igjen med et inntrykk av at friluftslivsdelen av kroppsøvingsfaget er noe som til en viss grad blir praktisert, men med begrenset oppmerksomhet rettet mot læring og læringsutbytte. Jeg bestemte meg derfor for å undersøke friluftslivstemaet nøyere og skrive en masteroppgave om det. Jeg gjorde dette for å styrke forutsetningene mine for å overleve i livet som kroppsøvingslærer, og gi meg faglig tyngde til å kunne argumentere for kroppsøvingsfagets plass i skolen. På masterstudiet ble jeg introdusert for en *dialektisk* forståelse av kroppen (Engelsrud, 2006) som tar utgangspunkt i at kroppen både sanser, erfarer og lærer i møte med undervisningsinnholdet. Når man ser på kroppen på denne måten får det blant annet konsekvenser for hvilke muligheter vi tillegger den, og hvilke undervisningsinnhold vi gir den i skolesammenheng. Ut ifra min lesning av (Engelsrud, 2006) forstår jeg det som at kroppen ikke kan isoleres fra samfunnet og den sosiale konteksten den befinner seg i, men at den påvirkes av og påvirker samfunnsmessige

strukturer og kulturelle normer. En didaktikk som forsøker å engasjere hele kroppen i læringsprosessen vil derfor være bærende for filosofien jeg har.

## 1.2 Faglig bakgrunn og forskningsmessig kontekst

Friluftslivet har en svært sentral rolle i det norske samfunnet og den norske nasjonalidentiteten (Gelter, 2000) (Miljødepartementet, 2016). Mange i den norske befolkningen har et forhold til friluftslivsbegrepet, og den preger blant annet Norges befolknings fritidssystemer, underholdningsbransje og økonomi gjennom turisme. I tillegg har friluftslivet fått stor plass i politikken vår, der Miljødepartementet har opprettet nasjonale mål for friluftslivspolitikken i Norge. I en stortingsmelding fra 2016 skriver Miljødepartementet (2016) at friluftsliv innebærer «*Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse*». Relatert til denne definisjonen er det viktig å trekke frem at skole ikke er fritid, men at det likevel gir mening å bruke definisjonen til stortinget hvis man ser på den utvidende forståelsen, da skolen kan sees på som en viktig rekrutteringsarena for friluftsliv (Abelsen et al., 2019, s. 45).

I skole og opplæring synes friluftsliv å ha gode kvaliteter ved seg. (Abelsen et al., 2019, s. 48); Abelsen og Leirhaug (2017, s. 28-29); (Backman, 2008) viser blant annet til at friluftslivsundervisningen kan bidra til at elevene utvikler samhold, samarbeid, økt elevmedvirkning og bærekraft. I forbindelse med å innfri ønsket om opphold og fysisk aktivitet i friluft, kommer friluftslivsbegrepet til syne i læreplanen av 2020, der det i kroppsøvningsfagets relevans og sentrale verdier står at *lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ut ifra styringsdokumentene fremstår derfor friluftsliv som en sentral del av norsk skole, og noe som bør prioriteres på lik linje med andre bevegelsesaktiviteter i kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Likevel har det blitt pekt på at friluftsliv er noe elever i norsk skole i dag i liten grad møter i kroppsøvningsundervisningen og at det er noe elevene ønsker seg mer av (Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018, s. 61-62).

Abelsen og Leirhaug (2017) viser i sin oversiktsstudie på friluftsliv at dagens forskningsbaserte kunnskap om elevers erfaringer med friluftsliv og naturbasert friluftslivsundervisning i skolen er begrenset. Lignende funn ble gjort i Remmen og Iversen (2022), der de viser til at det er få forskningsbaserte artikler som tar for seg læring og læringsprosesser i utendørsundervisning i nordisk skole.



I forbindelse med fagfornyelsen ble det utarbeidet en ny overordnet del av læreplanverket, hvor begrepet dybdelæring spiller en sentral rolle (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Den overordnede delen av læreplanverket understreker at det er *«viktig å legge til rette for dybdelæring for at barn og unge skal utvikle kompetansen de trenger i en framtid som endrer seg raskt»* (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg til at dybdelæring kom inn i læreplanen, kom det også inn tverrfaglige temaer og kjerneelementer som skulle være prioriterte områder. Mens dybdelæring beskrives i den overordnede delen av læreplanverket, har hvert fag sine egne kjerneelementer som er koblet til de tverrfaglige temaene. Dermed kan dybdelæring betraktes som en overordnet strategi, mens kjerneelementene og de tverrfaglige temaene fungerer som verktøy for å oppnå dybdelæring. Videre definerer (Utdanningsdirektoratet, 2019) dybdelæring som *«det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre»*. Denne definisjonen innebærer at elevene lærer noe så godt at de forstår sammenhengene og kan bruke ferdighetene sine i nye situasjoner. Dybdelæring er altså noe mer enn bare faglig fordypning (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Selv om begrepet dybdelæring blir mye brukt, synes det ikke å være en felles forståelse av hva begrepet betyr (Dahl & Østern, 2019). Ifølge Ludvigsen (2014) & Gilje (2018) brukes dybdelæring på forskjellige måter i ulike områder av læringsforskning og i internasjonal politisk litteratur. Birch og Moser (2019) hevder at dybdelæring er sentralt for fremtidens kroppsøvingslærere. Likevel finnes det per i dag ikke en god beskrivelse av hva dyp læring i kroppsøving er. Standal et al. (2020) undersøker undervisningen i kroppsøving på ungdomstrinnet i Norge, og konkluderer i sin artikkel med at fagfeltet trenger å finne ut mer om hva dybdelæring i kroppsøving kan bety. Oppsummert ser det derfor ut til at det ikke er noe klart svar på hva dybdelæring i kroppsøvingsfaget innebærer.

Det vil derfor være interessant å utforske dybdelæringsbegrepet i kroppsøving, da det har vært en pågående diskusjon i akademiske kretser om hva kroppsøving bør være. Säfvenbom og Rustad (2018) og Vinje (2018) stiller blant annet spørsmålet om kroppsøving skal være et fag som fokuserer på læring og dannelse, eller om det skal det være et fag som handler om trivsel og mestring. Til tross for at det er bred enighet om at læring er viktig i kroppsøving, ser det ut til å være vanskelig å enes om hva elevene faktisk bør lære (Aasland & Engelsrud, 2018). Flere studier viser at kroppsøvingsfaget ikke alltid praktiseres som et læringsfag, men heller som et fag der aktiviteter, trivsel, glede og disiplin får prioritet i undervisningen (Abelsen &

Leirhaug, 2017). Aasland og Engelsrud (2018) argumenterer for at det er på tide å betrakte kroppsøving som et fag som fokuserer på læring og dannelse, der det tas seriøst hva elevene faktisk skal lære i faget.

Oppsummert kan det ut ifra forskningen som har blitt lagt frem se ut til at kroppsøvfingsfaget har en vei å gå når det kommer til læring. Det kan også se ut til at friluftslivsdelen av kroppsøvfingsfaget blir nedprioritert og derfor mister sin faglige tyngde. For å undersøke om disse antakelsene stemmer, vil jeg derfor i dette masterprosjektet undersøke læreres erfaringer med friluftsliv i kroppsøvfingsfaget, og analysere om undervisningen deres kan bidra til dybdelæring hos elevene.

### **1.3 Problemstilling**

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke om antakelsene som forskningslitteraturen legger frem om at friluftsliv er et nedprioritert emne i kroppsøvfingsfaget stemmer. Videre er hensikten med oppgaven å undersøke læringen som foregår i friluftslivsdelen av kroppsøvfingsfaget. For å undersøke dette har jeg utviklet følgende problemstilling:

*Hvilke læringsaktiviteter erfarer kroppsøvfingslærer er betydningsfulle i friluftslivsundervisningen i kroppsøving, og finnes det indikasjoner på at disse aktivitetene kan bidra til dybdelæring hos elevene?*

Problemstillingen er todelt. Jeg har først undersøkt hvilke elementer kroppsøvfingslærere mener er betydningsfulle i friluftslivsundervisningen sin. Deretter har jeg analysert læringsaktivitetene og sett de i lys av Dewey (1938) sitt perspektiv på læring og erfaring og Winje og Løndal (2020); (Winje & Løndal, 2021) sin operasjonalisering av dybdelæringsbegrepet gjennom Nicol (2003) sitt rammeverk for «knowing».

### **1.4 Litteratursøk og tidligere forskning på friluftsliv**

I forbindelse med denne masteroppgaven har jeg arbeidet med å kartlegge relevant forskning som belyser dagens situasjon innenfor oppgavens aktuelle problemområde; læringsperspektiver i friluftslivsdelen av kroppsøvfingsfaget. Videre har jeg fokusert på forskning som tar for seg læreres perspektiver og tilnærminger. Jeg har valgt å ikke ta utgangspunkt i utenlandsk litteratur om friluftsliv, da friluftsliv som tradisjon ikke preger resten av verden på samme måte som i Norge (Hofmann et al., 2018, s. 9-10)

Jeg har i litteratursøket benyttet en systematisk metode samt kjedesøking Rienecker (2013, s. 208-211). Det systematiske søket har foregått i perioden 01.09.22 til 15.04.23, og nøkkelordene har endret seg etter hvert som jeg har kommet frem til fokuset for oppgaven. Nøkkelordene til slutt endte opp med å bruke er: *friluftsliv, outdoor education, nature, physical education pedagogies, dybdelæring og deep learning*. Videre har jeg brukt artikkelbasene *Sport, education & society, Journal for research in art and sports education og Oria* for å finne relevante forskningsartikler.

Gjennom det systematiske søket har jeg valgt å ta utgangspunkt i to fagfellesvurderte oversiktsstudier jeg vurderte som relevante for å besvare problemstillingen min. Abelsen og Leirhaug (2017) har gjort en oversiktsstudie der de kartlegger av eksisterende litteratur omhandlende friluftsliv i norsk skole. I Artikkelen deres; «*Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole- en gjennomgang av empiriske studier fra 1974-2014*» har de som hensikt å gjennomgå og analysere empiriske studier om elevers opplevelser med friluftsliv i skolen fra 1974-2014. Selv om min masteroppgaves fokus og problemstilling er rettet mot læreres perspektiver, mener jeg dette er en artikkel som gir et tydelig bilde på hva som er gjort innenfor feltet i den respektive tidsperioden.

I artikkelen sin har Abelsen og Leirhaug (2017) avdekket og analysert 24 studier som møtte inklusjonskriteriene de hadde satt for studien. Av disse 24 studiene fant de i hovedsak kvalitative studier (21). Noe som er verdt å bemerke seg er at kun en av disse artiklene er fagfellesvurdert, mens resterende forskningsrapporter baserer seg på bachelor- eller masteroppgaver. Et sentralt funn Abelsen og Leirhaug (2017) gjør seg etter en gjennomgang av den inkluderte empirien er at forskningen i liten grad forteller om hva som læres i skolens friluftslivsundervisning.

I konklusjonen sin kommer det frem at det knapt finnes empirisk forskningsbasert kunnskap om den erfarte læreplanen, og de tillater seg derfor ikke å trekke noen samlende konklusjon om hva som er typiske elevopplevelser fra friluftsliv i skolen, eller hva som preger effektiv friluftslivsundervisning. Men innenfor rammene av de 24 studiene som blir inkludert, ser det ut til at elevene på tvers av skoleslag og alder uttrykker at friluftsliv i skolen har kvaliteter som fremmer samhold, samarbeid og andre sider ved sosial kompetanse (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28). Avslutningsvis i artikkelen viser Abelsen og Leirhaug (2017) til Leirhaug og Arnesen (2016) sin påpekning om at det er et akutt behov for å utforske og dokumentere hva elever får ut av eksisterende friluftslivsundervisning (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28).

En annen oversiktsstudie som tar for seg utendørsundervisning i nordisk skole er Remmen og Iversen (2022) sin artikkel «*A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries*». Denne oversiktsstudien har til hensikt å gjennomgå forskningslitteratur for å få en oversikt over empirisk forskning på skolebasert utendørsopplæring i de nordiske landene. Innholdsanalysen indikerer at det er lærernes perspektiver som i størst grad blir undersøkt, etterfulgt av naturen, trivsel og kognitiv læring. De skriver at det er færre studier som blant annet tar for seg undervisnings- og læringsprosesser. Videre konkluderer de i artikkelen sin med at et fellestrekk for studiene som er inkludert, er at de nordiske lærerne opplever få hindringer når det kommer til uteskole. Dette står i kontrast til annen internasjonal forskning som dokumenterer læreres opplevelser av hindringer for uteskole (Remmen & Iversen, 2022, s. 13). Et annet sentralt funn ved forskningsartikkelen deres er at det ikke alltid er sammenheng mellom læringsoppgavene som blir gitt og mulighetene for læring i utendørsomgivelsene. De argumenterer videre for at kvaliteten på oppgavene påvirker potensiale for læring i utendørsopplevelsene (Remmen & Iversen, 2022). Dette er imidlertid kun en hypotese basert på et utvalg av kvalitative studier og de argumenterer derfor for at videre forskning på friluftsliv kan se nærmere på hvilke typer oppgaver og aktiviteter lærere faktisk legger opp til for å støtte elevenes læring under uteskoleaktiviteter.

Med bakgrunn i disse to oversiktsstudiene, kan det derfor se ut til at det er et behov for å undersøke læreres opplevelser av friluftslivsdelen av kroppsøvningsfaget. Videre vil det være sentralt å undersøke hvilke læringsaktiviteter kroppsøvningslærere faktisk designer for å støtte elevenes læring i friluftslivsundervisningen.

## **2 Kontekst på friluftslivsbegrepet**

Denne masteroppgavens problemstilling vil forsøke å gi svar på hvilke læringsaktiviteter lærere legger opp til i friluftslivsdelen av kroppsøvningsfaget, og om det finnes noen indikasjoner på dybdelæring i denne undervisningen. En forståelse av begrepet *friluftsliv* vil derfor være sentralt for å forstå oppgavens resultater. Med bakgrunn i dette vil jeg i dette delkapittelet gi en systematisk og historisk oversikt over friluftslivets historie i Norge, som kan bidra til å gi leseren en forståelse for hvordan friluftslivet har utviklet seg som et sosialt, kulturelt og filosofisk fenomen i Norge. En slik redegjørelse for friluftsliv danner også grunnlag for videre å gjøre rede for hvorfor friluftsliv er en sentral del av den norske skolen og hvordan friluftslivsbegrepet forstås i dag.

## 2.1 Historisk perspektiv på friluftsliv i det norske samfunnet

På begynnelsen av 1800-tallet kjempet en gruppe av borgerskapet i Norge for frihet for nasjonen, etter nesten 500 år under nabonasjonene Danmark og Sverige (Faarlund, 2009). Vi fikk vår selvstendighet fra Danmark i 1814 og den norske befolkningen måtte finne en ny nasjonal identitet. For hva ville det egentlig si å være norsk? Hva skilte oss fra for eksempel folkene som levde i Sveits, Tyskland eller Danmark? Søken etter det «typisk norske» begynte.

I perioden fra 1814-1905 følte middel- og overklassen i Norge på en trang til å komme seg vekk fra det urbane og industrielle samfunnet de levde i (Faarlund, 2009). Romantiske idealer med fokus på natur, følelser og fantasi var sentrale på denne tiden og virket som en inspirasjon for den norske befolkningen. For å komme seg vekk fra det hektiske og «uromantiske» livet de vanligvis levde i begynte folk å søke tilbake til naturen. I tillegg kom det sterke norske forbilder (som f.eks. Nansen) på banen, og det er sannsynligvis Henrik Ibsen som først brukte ordet *friluftsliv* i diktet «*På Viddene*» tilbake i 1859 (Faarlund, 2009).

Senere, da Norge fikk sin selvstendighet fra unionen med Sverige i 1905, begynte en liten norsk elite, assistert av kloke politikere og eventyrlystne polarhelter å kjempe en kamp for å overbevise den norske middel- og overklassen om en unik, nasjonal kultur hjemme i fjell- og fjordlandskapet (Drury, 2022).

Destinasjonen Norge ble sett på som et uoppdaget sted, og et sted man kunne dra på turer i «urørt» natur. Det førte til at det etter hvert kom en del turister fra blant annet Tyskland og England til landet for å dra på turer i den norske fjellheimen. Turistene var ikke underklasse- og arbeiderfolk. Det var sterkt bemidlede mennesker som brukte fritiden sin på å bestige fjell og «erobre» norsk natur. Den norske middel- og overklassen hentet inspirasjon fra disse engelske og tyske overklasse-turistene, og som en følge av både turistbevegelsen og søken etter det «typisk norske», begynte også de godt bemidlede nordmennene å søke ut i den norske naturen. På denne tiden ble det sett på som eksklusivt å bruke fritiden sin på noe sånt, og det var stort sett bare de rike som drev med friluftsliv. Fenomenet *overskuddsliv* i naturen kom inn som et sentralt fenomen, og det å bruke overskuddet av fritid på å dra ut i naturen var noe de færreste hadde muligheten til (Faarlund, 2009). Det ble derfor sett på som noe eksklusivt. Denne eksklusiviteten førte til at også de mindre bemidlede menneskene i Norge også ville ut på tur.

I siste halvdel av 1800-tallet ble det stadig mer populært å drive med friluftsliv i Norge. I den forbindelse vokste det frem store norske interesseorganisasjoner med Den norske

turistforeningen (1868) i spissen (Drury, 2022). DNT gjorde naturen lettere tilgjengelig for folk flest i Norge, ved for eksempel å lage stier, hytter og guide folk rundt i naturen. Dette gjorde at også de mindre bemidlede folkene i Norge hadde mulighet til å dra på turer. Med den økende interessen for friluftsliv som steg frem, ble det å være ute i naturen en del av den nasjonale identiteten til det norske folk. DNT ble derfor viktig for nasjonsbyggingen av Norge. I tillegg til DNT, kom det også en rekke moderne fremkomstmidler som bidro til å gjøre naturen lettere tilgjengelig for befolkningen. Hurtigruten (1893), Bergensbanen (1909) og Nordlandsbanen (1927-1962) var alle viktige bidragsytere for at den norske befolkningen skulle få oppleve hvor «vakkert og vilt» det landstrakte landet vårt var. Alle disse faktorene var sentrale for å bygge opp den nasjonale identiteten og friluftslivsbegrepet som er særegent for Norge (Faarlund, 2009).

### **2.3 Friluftslivsbegrepet i samfunnet i dag**

I dag er friluftslivsbegrepet godt kjent blant det norske folk, og store deler av befolkningen har et forhold til det å dra ut på tur. Samtidig er friluftslivsbegrepet noe ganske annerledes enn det det var før. Ibsen kopler termene «friluftslivsvandring» og «friluftsliv» til det å ferdes i natur for turens egen del (Horgen, 2022). Denne koplingen finner vi også igjen i annen forskningslitteratur på begrepet, gjennom blant annet (Johnsen, 1995) og (Tordsson, 2003). Felles for disse er at de mener friluftslivet ikke skal være et rekordjag eller en sport der man konkurrerer om å komme først eller være best, men heller en fritidssysssel der man er ute i naturen og nyter den som den er (Horgen, 2022). Dette synet ble ikke ledende innenfor friluftslivsdiskursen før på 1970-tallet, der det før denne tid var vanlig å sammenligne friluftsliv med sport og idrett (Horgen, 2022). Nils Petter Faarlund er sentral i denne sammenheng. Han er en norsk fjellfører, fjellklatrer og naturfilosof som argumenterer for et friluftsliv med enkle midler og naturlige materialer. Gjennom Faarlund (2009) ble det gradvis konstruert en forståelse av friluftsliv som noe vesentlig annet enn idrett og sport. Med dette som bakgrunn ble det etablert en forståelse for friluftsliv som naturvennlig ferdsel, med enkelt utstyr, uten innslag av konkurranse. I samme prosess ble det også etablert en forestilling om at denne formen for friluftslivstradisjon strekker seg langt tilbake i tid og er unik for nordmenn.

Helt fra friluftslivsbegrepet først ble brukt av Henrik Ibsen, har det skjedd store forandringer i måten man forstår friluftslivsbegrepet. Diskusjoner om ideologier og hva friluftsliv skal være og har vært, er stadig gjenstand for debatt her i landet jf., (Herland, 2021) og (Aasheim, 2020). Helt siden Fridtjof Nansens tid, hvor han manet om å la barn og unge lære seg det tradisjonelle friluftslivet ved hjelp av enkle hjelpemidler, har en ide om at det er positivt å

være ute i naturen vært rådende (Horgen, 2022). Nansen tilla friluftslivsbegrepet en mening. Han hevdet at friluftslivet skulle gi *«kroppslig utfoldelse og naturopplevelse, bidra til en sunn sjel i et sunt legeme, samt bidra til å utvikle høyverdige karaktertrekk»*. Friluftslivet har siden Nansen tid utviklet seg til å bli en arena for alt fra filosofi, sosiologi, fysisk aktivitet utendørs og ekstremsport til å etter hvert stadfeste sin posisjon som en naturlig del av både skolehverdagen og fritiden til barn og unge i Norge. Enkelte hevder at friluftsliv i Norge ofte blir assosiert med ulike utendørsaktiviteter (Lyngstad & Sæther, 2021), men friluftslivsbegrepet formes av mer enn bare det. Det kan f.eks. være alt fra friluftslivets historie, undersøkelser rundt begrepet, lovverket til friluftsliv eller ulike gruppers formening om friluftslivsbegrepet.

Knyttet opp mot hva friluftsliv innebærer, har regjeringen forsøkt å definere friluftslivsbegrepet. Den første stortingsmeldingen som tok for seg friluftsliv kom i 1987 (Miljødepartementet, 2016), og står seg gjeldende også den dag i dag. I stortingsmelding 18 (2015-2016), defineres friluftsliv som:

*«Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse. Denne forståelsen inkluderer også ferdsel og opphold i grøntområder inne i byer og tettsteder, som for eksempel parker og andre grønnstrukturer»*.

Denne definisjonen innebærer med andre ord all form for opphold og fysisk aktivitet i friluft på fritiden der det skjer en miljøforandring og man får en naturopplevelse.

En annen definisjon på friluftslivsbegrepet kommer frem i (Gelter, 2000). Han hevder at

*«friluftsliv ikke krever tilgang til urørt villmark, men jo mer vekk fra den urbane livsstilen man kommer, jo større blir opplevelsen. Det er ikke påkrevd noen spesifikke aktiviteter i naturen, men det er selve opplevelsen av å være ute i naturen som er det sentrale»*

Ut ifra denne definisjonen ser det ut til at friluftsliv innebærer å være i friluft, utendørs. Med dette utelukker han blant annet innendørsaktiviteter som innendørs klatring.

Den siste definisjonen av friluftslivsbegrepet jeg vil legge frem er Faarlund (2009) sin. Han hevder at friluftslivsbegrepet kan defineres på følgende vis:

WHAT: *«Friluftsliv is a Norwegian Tradition for seeking the Joy of Identification with free Nature.*

*WHY: Identification with free Nature in Accord with the Norwegian Tradition of Friluftsliv has intrinsic Value, as well as it is an approach to challenging the patterns of thought/Paradigm, Values and Life Styles imposed by Modernity».*

Han kobler friluftslivsbegrepet til norske tradisjoner og mener at dette at det har en iboende verdi i seg. Videre presiserer han at det også er en måte å utfordre og sette spørsmålstegn ved de rådende tankemønstrene, verdiene og livsstilene som dagens samfunn pålegger oss.

Relatert til definisjonene, er det viktig å presisere at skole ikke er fritid, men at det likevel gir mening å bruke definisjonen til stortinget hvis man ser på den utvidende forståelsen, da skolen kan sees på som en viktig rekrutteringsarena for friluftsliv (Abelsen et al., 2019, s. 45).

Derfor vil denne oppgavens forståelse av begrepet friluftsliv ta utgangspunkt i hvordan det kan leses ut av læreplaner og skoledokumenter. For å nå hensikten om å undersøke hvordan kroppsøvingslærere underviser i friluftsliv, vil masterprosjektet mitt kun ta for seg kroppsøvingsfagets tilknytning til friluftsliv.

## **2.2 Historisk perspektiv på friluftsliv i læreplanen**

Historien til læreplanen i kroppsøving beskriver hvordan faget har endret seg gjennom årene. Det ble drevet friluftsliv i skolen i perioden 1939 til 1974, men det finnes få indikasjoner som tyder på at det var et krav om at undervisningen skulle omfatte friluftsliv. I N39 under emnet gymnastikk, stod det at minst to dager i året skulle benyttes til utendørsaktiviteter i sammenheng med klasseturer (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 15). I perioden mellom N39 og Mønsterplan av 1974 (M74) kan det imidlertid virke som det var mer friluftsliv i skolen enn det læreplanen la opp til (Jørgensen-Vittersø, 2021).

I 1974 kom det en ny læreplan i skolen, M74. I denne læreplanen var det sentralt at elevene skulle klare å følge utviklingen til resten av samfunnet. I M74 skulle man fokusere mindre på kunnskapsmengde, faste kunnskaper og ferdigheter, og heller legge vekt på omstillingsevne, sosiale evner, bredde-ferdigheter, personlig vekst og problemorientering (Jørgensen-Vittersø, 2021). M74 var den første læreplanen der friluftsliv for alvor fikk gjennomslag i kroppsøvingsfaget.

I 1997 kom det igjen en ny læreplan (L97), der det skjedde endringer i måten friluftsliv i skolen skulle drives. Endringene innebar blant annet at deler av friluftslivsbegrepet også skulle bli inkludert på barnetrinnet. I denne læreplanen var det for første gang et større fokus på lek i naturen. På ungdomsskolen kom begrepet friluftsliv eksplisitt frem som et målområde (Haslestad, 2002). Et av formålene som ble beskrevet i denne læreplanen var at friluftsliv



skulle utvikle «miljøbevisste mennesker» (Haslestad, 2002, s. 261). Dette ble sett på som sentralt i samfunnet generelt også. Læreplan av 1997 skilte grunnskolen klart fra den videregående opplæringen, hvilket kunne by på utfordringer med tanke på progresjon i opplæringen.

I 2006 kom det igjen en ny læreplan for norsk skole. I LK06 kom det tydelig fram at friluftsliv skulle ha en sentral plass i kroppsøvfingsfaget, og innføringen av kompetansemål var det som skilte seg mest fra tidligere læreplaner.

## **2.4 Friluftsliv i læreplanen i dag**

I LK20 blir «uteaktiviteter og naturferdsel» trukket frem som ett av tre kjerneelementer allerede fra 5.trinn. I kjerneelementet står det at elevene skal «bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det vil med andre ord si at elevene skal gis mulighet til å være ute i naturen gjennom hele skoleåret, sommer som vinter. I læreplanen for kroppsøving er det også sentralt at elevene skal få opplevelser i naturen. Trygg og bærekraftig ferdsel står også sentralt. Denne oppgavens fokus vil være på elever på ungdomstrinnet, og kompetansemålene for 10.trinn vil derfor være sentrale. I LK20s kompetansemål etter 10.trinn, kan fire av tretten kompetansemål knyttes til kjerneelementet «uteaktiviteter og naturferdsel». De sentrale kompetansemålene for friluftsliv for utgangen av 10. trinn i dagens læreplan i kroppsøving er:

- Forstå flere typer kart og digitale verktøy og bruke dem til å orientere seg i kjente eller ukjente miljøer.
- Forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen.
- Gjennomføre friluftslivsaktiviteter til ulike årstider, også med overnatting ute, og reflektere over hva naturopplevelser kan bety for seg selv og andre.
- Vurdere risiko og sikkerhet ved ulike uteaktiviteter, og forstå og gjennomføre sporløs og trygg ferdsel.

(Utdanningsdirektoratet, 2020a).

For at elevene skal kunne oppnå disse kompetansemålene, er de avhengige av å være ute i naturen og utøve friluftslivsaktiviteter. Noen av kompetansemålene som for eksempel å overnatte ute, krever at det blir satt av tid utover skolens normale tider. Det er dermed viktig at skolen setter av tid og planlegger for utflukter slik at elevene får mulighet til å oppnå dette kompetansemålet.

### 3 Teori og tidligere forskning

Dette teorikapittelet består av tre deler. Først vil jeg redegjøre oppgavens teoretiske retning, der jeg i hovedsak bygger på John Deweys syn på *educational experiences*. Deretter redegjør jeg for begrepene *opplevelse* og *erfaring*. Dette gjør jeg hovedsakelig fordi det er viktig å forstå forskjellen mellom de to begrepene for å kunne analysere om det finnes indikasjoner på dybdelæring i undervisningen deres. I tillegg retter problemstillingen min seg inn mot læreres erfaringer med friluftsliv i kroppsøvfingsfaget og det vil derfor være relevant å undersøke forskjellen på *erfaring* og *opplevelse*. Etter jeg har redegjort for de to begrepene, vil jeg gjøre rede for utviklingen- og noen ulike forståelser av dybdelæringsbegrepet. Det finnes mange ulike definisjoner på hva dyp læring innebærer, men jeg har i denne oppgaven valgt å ta utgangspunkt i Dewey (1938) sitt syn på *educational experiences* og Nicol (2003) sitt rammeverk for «knowing». I tillegg benytter jeg meg av (Winje & Løndal, 2020; Winje & Løndal, 2021) sin operasjonalisering av Nicol (2003), for å finne indikasjoner på dybdelæring i lærernes undervisning.

#### 3.1 Pragmatismen og John Dewey

Pragmatismen kommer fra det greske ordet «pragma» som betyr «handling» Pragmatismen er dermed en praktisk handlingsfilosofi som går ut på å løse hverdagslige problemer. På den måten brøt det med tidligere filosofier som ofte ville besvare de fundamentale og eksistensielle spørsmålene i livet (Thurén, 2009).

John Dewey er en tidligere amerikansk pedagogisk filosof (Thurén, 2009). Han blir plassert innenfor den filosofiske retningen pragmatismen og blir sammen med filosofer som Charles Sanders Peirce og William James sett på som en av de mest betydningsfulle filosofene som utviklet denne filosofien (Thurén, 2009). Dewey (1938) utviklet pragmatismen i en sosiologisk og positivistisk retning der prøving og feiling er sentrale elementer i søken etter sannheten. Denne sannheten er ikke en type sannhet som for alltid er gyldig eller fastlagt, og Dewey argumenterte derfor for at det var sentralt at man var villig til å endre synspunkter på hva som var sant ut ifra de erfaringene man gjorde.

Biesta og Burbules (2003) beskriver hvordan pragmatisme kan gi oss en alternativ tilnærming til å forstå forholdet mellom kunnskap og handling. Kunnskap kan gi oss muligheter og støtte oss når vi løser hverdagslige problemer, men det gir oss ingen garanti for at handlingene våre er idiotsikre, på grunn av kontekster og situasjoner. Biesta og Burbules (2003) argumenterer for at dette påvirker valget av forskningsspørsmål i en studie. I likhet med Dewey (1938),

argumenterer Biesta og Burbules (2003) for at man ikke skal fokusere på å formulere universelle lover og regler for handling, men heller på å undersøke fenomener og beskrive dem i forhold til nåværende situasjoner. Som følge av dette får pragmatisme en alternativ måte å forstå kunnskapsobjekter på. Som Biesta og Burbules (2003) beskriver:

*«kunnskapsobjekter er instrumenter for handling, og ulike objekter, ulike verdener, gir oss ulike muligheter og handlingsmuligheter»* (s.108).

De kunnskapene jeg samler inn i denne undersøkelsen er derfor kun ett av flere instrumenter for hvordan lærere erfarer friluftsliv i kroppsøving. Biesta og Burbules (2003) angir ikke noen spesifikke metoder for å undersøke noe ut ifra et pragmatisk perspektiv. Mitt valg av metode baserer seg derfor på pragmatisk forståelse som vektlegger praktisk handling, erfaring og konsekvenser som grunnlag for kunnskap og sannhet. I pragmatisk metode kan forskeren blant annet benytte seg av kvalitativ forskning. Dette vil jeg komme nærmere inn på i metodekapittelet.

### **3.1.1 John Dewey og erfaringsbasert perspektiv**

John Dewey benyttet seg av begrepet Education i sin læringsteori. Dette kan på norsk oversettes som «utdanning», «danning» og «opplæring», men ut ifra min tolkning av begrepet vil ingen av disse oversettelsene dekke begrepet på en tilstrekkelig måte. I denne oppgaven vil *education* bli oversatt til utdanning grunnet prosjektets utdanningskontekst som er ungdomsskolen. Vekst er et begrep som også kommer til å inngå under *education*-begrepet. I tillegg vil jeg benytte meg av begrepet *experience*, som Dewey brukte mye. Experience kan oversettes til både erfaring og opplevelse. Jeg har valgt å oversette dette begrepet til erfaringer, siden skillet mellom opplevelse og erfaring i norsk sammenheng har ulik betydning.

Dewey (1938) hevder at ikke alle erfaringer er utdannende, og legger vekt på læring som en sosial aktivitet. Han argumenterer for at læring oppstår gjennom interaksjon mellom individet og omgivelsene og vektlegger derfor to kriterier når han skriver om *educative experiences*; *transaksjon* og *kontinuitet*. Han hevder at alle erfaringer innebærer en *transaksjon* mellom individet og miljøet hen handler i. Videre argumenterer Dewey (1938) for at erfaringer har et aktivt og et passivt element ved seg. Det aktive elementet innebærer det å forsøke eller eksperimentere, med andre ord prøve eller feile og få erfaring fra dette. Det passive elementet går på motsatt side ut på at man blir utsatt for noe som påvirker erfaringene dine. Erfaringene man da får, er det som gjør at man kan endre adferd. Individet handler da i forhold til det de

tidligere erfarte og kan gjøre en endring i adferd slik at man får en annen konsekvens eller lik konsekvens av det individet ønsket. Det vil si at læring ikke bare handler om at individet mottar informasjon fra omgivelsene, men også om hvordan individet påvirker omgivelsene.

Dewey (1938) vektlegger videre betydningen av erfaring i læring. Han mener at læring er en kontinuerlig prosess som skjer gjennom handling og erfaring. Når individet deltar i en transaksjon, vil de oppleve en situasjon og reagere på den. Gjennom denne handlingen vil de tilegne seg ny kunnskap og erfaring som kan brukes i fremtidige transaksjoner. Dewey (1938) knytter dette opp mot begrepet *kontinuitet*. Kontinuitet handler i Deweys teori om at læring skjer gjennom en kontinuerlig flyt av erfaringer og handlinger. Individet vil konstant møte nye situasjoner og utfordringer, og gjennom å forstå sammenhengen mellom disse situasjonene og ens tidligere erfaringer, vil man kunne lære og utvikle seg.

I en senere forskning viser Biesta og Burbules (2003) tilbake til sentrale pragmatiske tenkere som Charles Sanders Peirce og John Dewey som understreker at for å tillegge begreper mening, må individet kunne anvende dem og erfare konsekvensene av disse erfaringene. Biesta og Burbules (2003) viser videre til at transaksjonene som oppstår mellom individet og miljøet er selve grunnmuren for å skape meningsfulle opplevelser. For å utdype Deweys forestilling om transaksjon ytterligere, viser Ord og Leather (2011) til at hver transaksjon innebærer å prøve ut noe eller gjennomgå noe i et miljø som videre endrer måten individet oppfatter miljøet. Dewey (1938) sin forestilling om kontinuitet er dermed sentral i den meningsskapende prosessen i *educative experiences* (Ord & Leather, 2011). De hevder at individenes tidligere erfaringer har betydning for hvordan en oppgave løses i fremtiden.

### **3.1.2 Læring og erfaring hos John Dewey**

Ifølge Dewey (1938) er læring en kontinuerlig og livslang prosess som foregår gjennom erfaring. Han ser på erfaring som kunnskap og ferdigheter man tilegner seg i gitte situasjoner som man igjen tar opp igjen og skaper forståelse av i senere situasjoner. Videre hevder han at erfaring er noe som berører og endrer hele individet og ikke bare er et instrument for forståelse. For å forstå denne endringen innfører han begrepet «habits». Dette begrepet kjenner man i forskningslitteraturen igjen fra Pierre Bourdieu, som hevder at «habitus» blant annet kan handle om hvordan man responderer til situasjoner i dagliglivet (Bourdieu, 1996). En persons «habitus» blir stadig endret etter hvilke erfaringer man møter og hvilke personer man omgås med. Deweys «habit» har mange likheter med Bourdieus «habitus-begrep». Men for Dewey representerer ikke bare begrepet «habit» automatiske vaner eller rutiner. Det representerer også en mer dyptgående forståelse av hvordan handlinger og erfaringer former

vårt tankesett og atferd. På norsk kan det oversettes til vane. Imidlertid dekker ikke denne oversettelsen begrepet fullstendig. Jeg vil derfor benytte meg av begrepet «habits» videre i denne oppgaven. Dewey (1938) hevder at endringer i kunnskap og ferdigheter tilegnet i tidligere situasjoner og senere påvirkninger vil bidra til å endre et individs «habits».

Et eksempel på dette kan være om man legger hånden på en varm kokeplate. Hvis man ikke vet hva konsekvensene av dette er på forhånd, vil en ta på kokeplata uten å vite at man brenner seg. Ved at man brenner seg vil en forbinde det å legge hånda på en kokeplate med smerte og ubehag. Likevel er det to mulige utfall her. Enten kan personen la være å ta på den varme kokeplata igjen siden det medførte negative konsekvenser gjennom smerte, eller så kan personen reflektere over det. Dersom personen velger å gjøre det siste, hevder Dewey (1938) at man har *lært* noe. Gjennom å erfare at man brenner seg når man tar på en varm kokeplate, vil man mest sannsynlig ikke gjøre dette igjen. Man endrer dermed adferd gjennom de erfaringene man har gjort seg. Det er refleksjonen av handlingen som gjør at vi forandrer oss. Derfor er det ikke erfaringene i seg selv som lærer oss noe, men refleksjonene rundt erfaringene (Dewey, 1938).

Dewey (1938) skiller videre mellom tre typer av erfaringer; *educative*, *miseducative* og *non-educative experiences* (s.91). Den første typen av erfaringer Dewey nevner er de erfaringene som bidrar til ønsket vekst (*educative*) (Dewey, 1938, s. 91). Hva som sees på som ønsket styres blant annet av samfunnets forståelse av hvilke verdier og mål som er viktige. I denne oppgaven undersøker jeg lærere og deres erfaringer i en utdanningssituasjon. Det vil derfor være læreplanens mål som vil være det en ser på som ønsket.

Videre hevder Dewey (1938) at all vekst krever erfaring, men at ikke alle erfaringer gir vekst (s.25). Noen erfaringer kan føre til feillæring og dermed skade individets utvikling og vekst. Dewey kaller slike erfaringer for «miseducative», og hevder videre at slike erfaringer også kan oppstå hvis erfaringene elevene gjør seg hindrer eleven i å gjøre fremtidige erfaringer (Dewey, 1938, s. 46). Et eksempel på dette, er om en elev har en dårlig erfaring med friluftsliv i kroppsøving fordi det som undervises om i friluftsliv ikke fører til mestring og derfor oppleves som meningsløst for eleven. Når eleven møter dette i en senere situasjon vil elevens «habit» være negativt innstilt og derfor ha en negativ holdning om at friluftsliv er meningsløst.

Til slutt nevner Dewey begrepet *non-educative*, som omhandler situasjoner der man ikke tilegner seg noen form for lærdom (Dewey, 1938, s. 46-47). Et eksempel på dette kan være

der eleven kommer i en situasjon der hen ikke forstår betydningen av det som skjer. Eleven registrerer at det er en «situasjon», men tilegner seg ikke læring fordi hen ikke forstår den. Det kan for eksempel være elever som føler de ikke lærer noe i undervisningen fordi de kan det fra før og derfor ikke lærer noe nytt. Dersom dette skjer over lengre perioder, vil eleven til slutt stagnere, og det vil kunne oppleves som meningsløst for eleven å ta del i undervisningen.

## **3.2 Opplevelse og erfaring**

Siden jeg skal undersøke læreres erfaringer med friluftsliv i kroppsøvingfaget, vil være relevant å klargjøre forskjellen på *opplevelse* og *erfaring*. Opplevelser og erfaringer vil være subjektivt knyttet til individet som opplever eller erfarer noe i naturen (Pedersen Gurholt, 2010). I dag blir ofte begrepet erfaring ofte erstattet av opplevelse, eller begrepene brukes om hverandre som om de betyr det samme (Pedersen Gurholt, 2010). Det er derfor flere god grunner til å utdype forholdet mellom erfaringer og opplevelser nærmere.

### **3.2.1 Opplevelse**

Ifølge Gadamer stammer ordet *opplevelse* fra det tyske begrepet *erleben*, som opprinnelig betydde å «*stadig at leve, når noget skjer*» (Gadamer, gjengitt av Pedersen Gurholt (2010, s. 192). Begrepet er godt egnet for å beskrive situasjoner der mennesker møter noe som vekker interesse og oppmerksomhet i livsverdenen. Det kan for eksempel være en hendelse eller et fenomen som skiller seg ut fra det dagligdagse og fanger oppmerksomheten vår. I masterprosjektet mitt har jeg valgt å bruke begrepet opplevelse for å beskrive en subjektiv oppfatning av en gjenstand eller et fenomen fra et førstepersonsperspektiv.

### **3.2.2 Erfaring**

Verbet «å erfare» og substantivet «erfaring» kommer av gammeltysk *erfahren* og *erfahrung* (Gadamer, gjengitt av Pedersen Gurholt (2010). Begrepets stamme betyr å fare eller reise, mens forstavelsen *er-* angir retning (Jordet, 2010). Endelsene *ung-* og *ing* viser til prosesser. Etymologisk dreier det seg om å gå gjennom, gjennomgå eller gjennomreise, om å utforske, oppdage, prøve, få vite, bli dreven, utstå og lide (Steinsholt & Gurholt, 2010, s. 184). Å erfare handler altså om viten, ferdigheter og innsikter en må ut å gjøre eller skaffe seg selv, ved å «spørre, lete, grave og prøve». Å erfare er dermed en kontinuerlig prosess hvor det man har opplevd reflekteres over og «løftes» til et stadig høyere erfaringsnivå (Jordet, 2010). Jeg har derfor valgt å bruke begrepet *erfaring* om prosessen underveis og i etterkant av en opplevelse, der man fortolker og forsøker å forstå det man har opplevd, og omformer det til personlig kunnskap. Dette har flere likhetstrekk med regjeringens definisjon på dybdelæring.

### **3.3 Dybdelæring**

Samfunnet er i stor endring, både med tanke på teknologi, kommunikasjon, økende mangfold og globalisering. Grunnopplæringen skal bidra til å ruste elevene for fremtiden, men det har vist seg å være store utfordringer knyttet til for svakt faglig utbytte av opplæringen.

Delutredningene som er lagt til grunn for LK20 beskriver blant annet noen sentrale utviklingstrekk som bakgrunn for spørsmål om hva som vil være viktige kompetanser i arbeids- og samfunnsliv i fremtiden (Ludvigsen, 2014, s. 12). Disse er teknologiutvikling, globalisering, kulturelt mangfold og demokrati, klima og miljø og den raske utviklingen i kunnskapsamfunnet» Det stilles dermed økte krav til kompetanse for både enkeltindividet og for skolen. Kunnskapsdepartementet viser til at tidligere læreplaner har hatt for omfattende innhold som har gjort det utfordrende for lærere å legge til rette for dybdelæring. For å svare på utfordringene, har styringsmaktene arbeidet mot en fagfornyelse med en tydeliggjøring av hva som er det viktigste elevene skal lære (Ludvigsen, 2014). Dette ligger også til grunn for innføringen av dybdelæringsbegrepet som har kommet inn i fagfornyelsen.

#### **3.3.1 Utviklingen av dybdelæringsbegrepet**

Ifølge Beattie et al. (1997) ble termene dybde og overflate i relasjon til læring først beskrevet av Craik og Lockhart (1972) i forbindelse med en undersøkelse av kognitive prosesser. Siden 1970-tallet har det vært gjort flere undersøkelser som har undersøkt forskjellen mellom dybde- og overflatelæring (Beattie et al., 1997).

F. Marton og R. Säljö (1976) kjente for sin teori om læring som fant sted for nesten 50 år siden. De var begge opptatt av å forstå hva og hvordan studenter og elever lærer. Fremfor å legge vekt på hvor mye en student klarte å lære, var de opptatt av å finne ut av hvordan studentene lærte. Forskerne var interessert i å undersøke hvordan ulike måter å tilnærme seg en akademisk tekst på ville påvirke studenters læringsstrategier. Marton og Säljö delte studenter i to grupper, der den ene gruppa skulle benytte seg av det de omtalte som dybdelæringsstrategier, mens den andre gruppa skulle benytte seg av det de omtalte som overflatelæringsstrategier. Ut ifra analysene av materialet deres kom det frem et tydelig mønster. Den ene gruppa med studenter pugget detaljert kunnskap for å stå på eksamen (overflatelæringsstrategi), mens den andre gruppen forsøkte å sette teksten de leste inn i en større sammenheng (dybdelæringsstrategi). Resultatene viste at studentene som hadde en dyp tilnærming til læringen satte innholdet i den akademiske teksten inn i en større meningsfull faglig sammenheng. I tillegg viste det seg at flere av studentene i denne gruppa også hadde en indre motivasjon om å lære og forstå fagstoffet, ut over det å stå på eksamen.

Senere forskning gjort av Tochon og Hanson (2003) foreslår at dybdelæring slik F. Marton og R Säljö (1976), Entwistle og Wilson (1977) og Biggs (1979) legger det frem kan lede mot «deep education». Lignende funn er gjort med andre perspektiver fra for eksempel Tochon og Hanson (2003), Hargreaves A. og Fink D. (2006) og Smith og Colby (2007) som undersøker dybdeundervisning, O'Sullivan (1999) og Næss et al. (1989) som undersøker dybdeutdanning og filosofi og Chomsky (2014) som undersøker dyp lingvistikk. Alle disse perspektivene leder ifølge Tochon (2010, s. 8) til *deep education*. «Deep education» fordrer et holistisk perspektiv som inkluderer både studentene og læreren som jobber mot en økologisk forståelse og ansvar for en bærekraftig fremtid (Tochon, 2010). Slik jeg forstår det, innebærer det at man anerkjenner at læring ikke bare handler om å tilegne seg kunnskap og ferdigheter, men at det også handler om å forstå og anerkjenne sammenhengen mellom oss selv, samfunnet og miljøet rundt oss. Dybdelæring forstått på denne måten, er dermed en helhetlig forståelse, der både meningsskapning og overføring av læring inkluderes. Det sentrale poenget slik Tochon (2010) definerer det, er at *deep education* holder fokus på hele eleven og hele læreren og jobber mot en helhetlig, økologisk forståelse og ansvar for en bærekraftig fremtid (Dahl & Østern, 2019, s. 48). Dybdelæring ut fra Tochons redefinisjon av *deep education* fokuserer altså på meningsskapning og engasjerer elever både kognitivt, sosialt, affektivt og kroppslig.

### **3.3.2 Dybdelæring i læreplanen**

Den nasjonale læreplanen er et utdanningspolitisk dokument som i all hovedsak har to formål. For det første er den et verktøy for nasjonal politisk styring (Aasen et al., 2015). For det andre angir den en faglig og pedagogisk plattform for yrkesutøvelse. I senere tid har det vært forsket mye på dybdelæring (F. Marton & R Säljö, 1976; Tochon, 2010; Tochon & Hanson, 2003; Winje & Løndal, 2020; Winje & Løndal, 2021), og innføringen av dybdelæringsbegrepet i norsk læreplan har bidratt til å sette ytterligere fokus på begrepet. Da Ludvigsen-utvalget la frem dybdelæringsbegrepet i styringsdokumentene, gjør de en kobling mellom dybdelæring og elevens sosiale og emosjonelle utvikling (Dahl & Østern, 2019, s. 48). Samtidig er det viktig å poengtere at utdanningspolitiske dokumenter har andre funksjoner enn teoretiske tilnærminger og empiriske eksempler (Gilje, 2018).

De norske utdanningspolitiske dokumentene baserer seg blant annet på forskningsoppsummeringer som sammenfatter de viktigste forskningsresultatene innenfor kognitive og sosiokulturelle perspektiver på hvordan elever lærer og hva som kjennetegner god opplæring (Ludvigsen, 2014). Disse to perspektivene skal gi en bedre forståelse av elevenes individuelle utvikling, hva læring er i samhandling mellom lærer og elev og elevene



seg imellom. Da prosessen med utredningene var ferdig revidert, kom utdanningsdirektoratet med følgende definisjon på dybdeløring: *«dybdeløring defineres som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre»* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Å kunne overføre tidligere erfaringer inn i nye situasjoner og ha bevissthet rundt egen læring fremstår derfor for meg som sentrale elementer ved begrepet. Disse beskrivelsene samsvarer i stor grad med læreplanverkets overordnede del, som er sentral fordi den danner grunnlaget for hva det skal arbeides med i fagene i skolen. I den overordnede delen står det blant annet at *«skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstå sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis»*. (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ut ifra beskrivelsene (Ludvigsen, 2014) legger frem om dybdeløring i utredningene sine, fremstår det for meg som at dybdeløring omhandler kognitive og sosiokulturelle perspektiver. Dette kan etter min forståelse føre til at lærere i dagens skole ser på dybdeløring som en ren kognitiv og sosiokulturell prosess og at kroppslige erfaringer dermed blir utelatt.

### **3.3.3 Kroppsøvingfaglige forståelser av dybdeløring**

Det økte fokuset på dyp læring som et sentralt element i utdanningspolitiske dokumenter har ført til at Tochon (2010) og Dahl og Østern (2019) har forsøkt å synliggjøre behovet for studier om dybdeløring der det anvendes et bredere teoretisk rammeverk enn bare det kognitive og sosiokulturelle. De mener at det teoretiske rammeverket bør inkludere kroppslige, sosiale, emosjonelle og kognitive aspekter ved læring. I forlengelse av dette har Dahl og Østern (2019) stilt seg kritisk til utdanningsdirektoratets forståelsen av dybdeløring som en ren kognitiv prosess. De hevder at forskningen som er lagt til grunn for LK20 er for snever. Videre kritiserer Dahl og Østern (2019) Ludvigsen-utvalget fordi det ikke settes nok fokus på kroppslige aspekter ved læring i utredningene av læreplanen. Denne forståelsen av dybdeløring legger størst vekt på de kognitive aspektene ved læring, og kan føre til at perspektivet på dybdeløring blir for snever.

I bokkapittelet til Dahl og Østern (2019) kommer det også frem at dybdeløring i kroppsøving er noe «mer» enn bare kognitiv læring. De hevder at dersom man forstår dybdeløring ut fra den kognitive læringsteorien, vil en konsekvens være at lærerne legger opp til kognitive prosesser i undervisningen. Slike kognitive prosesser kan for eksempel være refleksjon, repetisjon, memorering eller meta-refleksjon. I slike prosesser hevder de at kroppen vil settes

til side. Dette skiller seg fra de de har valgt å kalle performativ læring, som er en annen tilnærming til dybdelæring som også tar med seg andre deler av en læringsprosess. Den performative læringen vil ifølge Dahl og Østern (2019) være både kroppslig, skapende, affektiv, relasjonell og kognitiv. Dette ligner på (Dewey, 1938) sine beskrivelser av *educative experiences*, der både det kroppslige, affektive og kognitive er sentrale i læringsprosesser. For at slike læringsprosesser skal oppstå, må elevene sanse, bevege, tenke, relatere, skape, agere, uttrykke og samhandle. De utelater på ingen måte kognitive læringsprosesser ved å legge vekt på performative læringsprosesser, men mener at det ikke er nok å ha fokus på dette da det ikke finnes kognitive læringsteorier uten kropp da hjernen er en del av kroppen (Dahl & Østern, 2019).

### **3.3.4 Meningsfull læring og overføring av læring**

Undersøkelser gjort av Winje og Løndal (2020) viser til to sentrale forståelser av dybdelæring gjennom begrepene «*meningsfull læring*» og «*overføring av læring*». *Meningsfull læring* er konseptualisert som en tilnærming der elevene lærer ved å prøve å forstå meningen med læringen og knytte nye ideer til det de allerede har kunnskap om fra før. Dette kan etter min forståelse knyttes til Dewey (1938) sitt kontinuitetsbegrep, der det legges opp til undervisning der elevene får knyttet sine tidligere opplevelser opp mot nye opplevelser. Videre drives denne meningsfulle læringen av elevens indre motivasjon for å lære. *Overføring av læring* er konseptualisert som elevenes evne til å overføre ferdighetene og kunnskapene sin i en ny kontekst (Winje & Løndal, 2020). Funnene Winje og Løndal (2020) legger frem i artikkelen sin viser til at den nåværende utdanningsdiskursens syn på dybdelæring som en kognitiv og sosiokulturell prosess kan føre til at lærere kun tilrettelegger for en undervisningspraksis som baserer seg på slike prosesser. Winje og Løndal (2020) viser videre til Tochon (2010), Dahl og Østern (2019) og Damasio (1994);(2000) sine forståelser, der kroppslige, emosjonelle og sosiale aspekter ved læring også må vurderes sammen med de kognitive aspektene.

Winje og Løndal (2021) foreslår i en senere fagfellesvurdert tidsskrift at man kan bruke Dewey (1938) sine tanker om transaksjon og kontinuitet for å legge til rette for meningsfull læring. Alle erfaringer innebærer en transaksjon mellom individet og miljøet. Denne transaksjonen skjer ved at elevene får en førstehåndserfaring med læringsopplevelsen når de løser en oppgave. Etterfulgt av denne erfaringen skjer det en refleksjon, der eleven får mulighet til å utvikle en forståelse av hvordan læringsoppgaven kan løses. Dette kan for eksempel skje ved at læreren veileder eleven som videre reflekterer over hvordan hen opplevde oppgaven som skulle løses. Winje og Løndal (2021) viser videre til Dewey (1938)

sitt begrep *kontinuitet*, som handler om å trekke linjer mellom tidligere, aktuelle og fremtidige erfaringer, samt mellom egne erfaringer og skolen innhold. Kontinuitet handler dermed om at elevene kan bruke allerede tillært kunnskap for å tilegne seg ny kunnskap. Dette er sentralt, fordi mennesker alltid forstår ny informasjon i lys av det de kan og vet om fra før.

Videre bruker Winje og Løndal (2021) Nicol (2003) sitt rammeverk for «knowing» for å operasjonalisere dybdelæringsbegrepet og for å analysere dybdelæringspotensiale i uteskole. Nicol (2003) gir et alternativt rammeverk som kan gi en sammenheng mellom pragmatisk meningsforståelse og et alternativt situert overføringsperspektiv. Nicol (2003) vektlegger fire former for «knowing»: *experiential knowing*, *presentational knowing*, *propositional knowing* og *practical knowing*. Begrepet «knowing» kan på norsk oversettes som «kunnen». Da denne oversettelsen ikke gir tilstrekkelig mening på norsk, vil jeg derfor videre i oppgaven benytte meg av det engelske begrepet «knowing».

I likhet med pragmatisk filosofi vektlegger disse fire formene for «knowing» transaksjoner og kontinuitet som forener subjektet og objektet (Nicol, 2003). Dette er i tråd med Deweys forestilling om kunnskap som konstruksjoner lokalisert i selve organisme-miljø-transaksjonen (Dewey & Bentley, 1949). Ifølge Nicol (2003) har friluftslivsundervisningen stort potensial til å bidra til *experiential knowing* fordi den beveger seg utover de fysiske rammene for klasseromsbasert opplæring. Nicol (2003) argumenterer for at hvis *experiential knowing* er avhengig av en direkte opplevelse av det naturlige miljøet. Derfor er det også et behov for midler for å identifisere kvaliteten av opplevelsene. Argumentet til Nicol (2003) om midler for identifisering av kvaliteten av opplevelser kan henge sammen med Dewey (1938) kriterier for *educative experiences*, med transaksjon og kontinuitet fordi *experiential knowing* innebærer en transaksjon mellom individet og miljøet. Nicol (2003) fremhever at direkte opplevelser bare er begynnelsen av læringsprosessen og grunnleggende før elevene introduseres til mer avanserte kunnskapsnivåer. Han understreker lærerens rolle fordi *experiential knowing* i seg selv ikke gir veiledning om kvaliteten av opplevelsen. Sagt på en annen måte vil det si at opplevelsene elevene får gjennom undervisningen ikke garanterer at de faktisk lærer noe. Ifølge Nicol (2003) er det derfor et behov for å koble opplevelsene en gjør seg med kultur. Man må bevege seg mot en mer avansert form for «knowing»: *presentational knowing*.

Nicol (2003) fremhever *presentational knowing* som en måte å la elevene reflektere over sine egne opplevelser på. Denne tilnærmingen gjør det mulig for opplevelser å smelte sammen med sinnet og verden, da elevene forsøker å internalisere opplevelsene sine. Dette kan skje

gjennom for eksempel samtaler, tekster eller bilder. Det innebærer en bevisst innsats fra eleven og er fasen der lærerens rolle blir tydeligere. Dette har mange likhetstrekk med Dewey (1938) sin forståelse av læring gjennom refleksjonsprosesser, der opplevelsene reflekteres over, bearbeides og utvikles videre. Nicol (2003) understreker at det i denne fasen er viktig å ikke kun se på refleksjon som en ren kognitiv prosess, men at man også må inkludere de kroppslige, affektive og sosiale aspektene ved læring. Ut ifra min tolkning må dermed refleksjonen kunne trekkes opp mot elevenes opplevelser i undervisningen.

Den tredje formen for «knowing» som Nicol (2003) legger frem, er *propositional knowing*. Denne formen for «knowing» handler om å vite om noe i intellektuelle termer av ideer og teorier (Nicol, 2003). Dette kan komme til uttrykk gjennom eksempelvis samtaler mellom lærer og elever. Denne formen for kunnskap tillater elevene å utforske verden utenfor deres *experiential knowing* og *presentational knowing*. Gjennom *propositional knowing* kan de kritisk vurdere tekster, proposisjoner og teorier etter styrker og svakheter og dermed utvikle egne teorier (Nicol, 2003). Denne formen for «knowing» er avhengig av at elevene evner å uttrykke og forstå kunnskap gjennom språk. Det å uttrykke kunnskap gjennom språk, har mange likhetstrekk med (Dewey, 1938) sin forestilling om bearbeiding av erfaringer gjennom å formulere hypoteser og uttrykke foreslåtte forhold mellom handlinger og konsekvenser. Han hevder at denne prosessen fungerer i to retninger. Først blir erfaringene kodifisert. Deretter blir elevenes teoretiske kunnskap strukturert og ordnet på en måte som rommer nye opplevelser. Ut ifra min tolkning av Nicol (2003) vil det si at elevene gjennom *propositional knowing* får kunnskap gjennom teori som de videre kan bruke i praksis.

Den siste og mest avanserte formen for «knowing» som legges frem i Nicol (2003) sitt rammeverk, er *practical knowing*. Denne formen for «knowing» kommer gjerne til uttrykk som en konkret ferdighet, evne eller kompetanse. Videre understreker Nicol (2003) betydningen av å skille mellom aktivitet som vilje til å delta med de utfallene som ligger i aktiviteten, og aktiviteten som en bevisst beslutning om å handle. Han hevder videre at *practical knowing* ikke er relatert til å være fysisk aktiv, men at man gjør handlinger som er i tråd med troen sin, basert på kunnskapen sin om en gitt situasjon. På samme måte understreker Dewey (1938) at når et individ blir bevisst på forholdet mellom handlinger og konsekvenser, fører det til et moralsk ansvar for å handle tilsvarende. Videre trekker Dewey (1938) frem at selv om handling er realiseringen av bearbeidelsen av opplevelsen, er det også begynnelsen på prosessen på nytt, der nye erfaringer reflekteres over og bearbeides. Denne

kontinuerlige revisjonsrekken er i tråd med den pragmatiske ideen om anti-fundamentalisme (Roberts, 2012).

## **4 Metode**

Formålet med metodekapitlet er å gi en grundig beskrivelse hva og hvordan jeg som forsker har gått frem for å finne ut hvordan kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet underviser i friluftsliv i kroppsøving. Dette innebærer at jeg også vil diskutere de valgene jeg har tatt underveis i prosessen.

Først vil jeg gjøre rede for den metodologiske tilnærmingen for denne oppgaven. Deretter beskriver jeg hvilken metode som er brukt og begrunnelsen for valg av metode. Så vil jeg gjøre rede for valget av kvalitativ metode for deretter å redegjøre for hvordan jeg analyserte dataene jeg hentet inn. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for forskingsprosjektets validitet, reliabilitet, etiske overveielser og analysemetoden som ble brukt.

### **4.1 Metodologisk tilnærming**

I dette masterprosjektet har jeg vagt et pragmatisk perspektiv med vekt på Dewey (1938) sin forståelse av erfaring, noe som sammen med problemstillingen gir føringer når det kommer til valg av metode.

Masteroppgaven vil bli skrevet i en samfunnsvitenskapelig vitenskapstradisjon. Innenfor samfunnsvitenskapelig vitenskapstradisjon står positivismen sterk, der man forsker på faktisk gitte empiriske fenomener i samfunnet (Kvernbekk, 1997). Undersøkelsene skal være systematiske, og man skal forske på fenomener som faktisk eksisterer og som kan observeres i samfunnet (Grønmo, 2016, s. 9). Med positivistisk syn kan forskjellige metoder utfylle hverandre, avhengig av hvilken type data som skal presenteres. Dataene samles gjerne inn gjennom kvantitative eller kvalitative metoder. Valget av metode avhenger av forskningsspørsmålet (Grønmo, 2016, s. 11). Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å bidra til å få en større forståelse av hvilke læringsaktiviteter lærere i ungdomsskolen erfarer er sentrale i friluftslivsdelen av kroppsøvingsfaget. Målet er å presentere lærernes egne perspektiver av hva de har erfart i friluftslivsundervisningen. Jeg har derfor valgt å benytte meg av en kvalitativ metode. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i dette delkapittelet.

Selv om oppgaven vil ha en pragmatisk tilnærming, vil fortolkningen ha noen hermeneutiske preg. En hermeneutisk tilnærming fokuserer på tolkning, og understreker at det ikke finnes absolutte sannheter, men at fenomener kan tolkes på forskjellige måter avhengig av

konteksten (Thagaard, 2018). For å forstå helheten, må man derfor sette seg inn i den konteksten man forsker på. Dette vil være relevant når jeg tolker lærernes utsagn og mine egne forståelser. Imidlertid vil jeg ikke bruke hermeneutikken fullt ut, da jeg analyserer innenfor en teoretisk ramme og ikke fokuserer på å finne mening i hvert enkelt utsagn fra lærerne, men heller prøver å forstå helheten.

## **4.2 Kvalitativ forskningsmetode**

For å avdekke hvilke erfaringer kroppsøvlingslærere har med friluftslivsundervisningen, har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ metode. Videre har jeg benyttet meg av informanter som til daglig underviser i kroppsøving på ungdomsskolen, da disse lærerne vil sitte på inngående kunnskaper og erfaringer om temaet og derfor vil kunne gi innsikt i hvilke undervisningsaktiviteter som vektlegges i friluftslivsundervisningen i kroppsøving.

Den kvalitative forskningsmetoden har som mål å oppnå forståelse av sosiale fenomener, og den er beskrivende i sin form (Patton, 2015, s. 54). For å undersøke læreres erfaringer anvender jeg derfor en kvalitativ tilnærming fordi dette gir meg innsikt i deres egen forståelse av sentrale aktiviteter i friluftslivsdelen av kroppsøvlingsfaget.

## **4.3 Innsamling av data**

Datainnsamlingsmetoden som er blitt brukt i dette forskningsprosjektet er semistrukturerte intervjuer. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer semistrukturerte intervjuer som fleksible og planlagte samtaler med formål å samle inn beskrivelser av informantens livsverden med betraktning på fortolkning av meningen med de aktuelle fenomenene. Tjora (2021) hevder at målet med dybdeintervjuer er å skape et grunnlag for en relativt fri samtale rundt noen spesifikke temaer som er forhåndsbestemt av forskeren. Dybdeintervjuer brukes som regel når man er interessert i å få innblikk i erfaringer, holdninger og meninger hos informantene (Tjora, 2021). Med oppgavens problemstilling som bakteppe, vil det være interessant å utforske nyanser i kroppsøvlingslæreres erfaringer med friluftslivsaktiviteter i kroppsøvlingsfaget.

Utvalget som denne studien tar utgangspunkt i, ble strategisk valgt ut med tanke på å finne svar på problemstillingen. Kvale og Brinkmann (2015) definerer et utvalg som de gruppene forskeren bruker for å få informasjon i undersøkelsen sin. Videre påpeker de at utvalget i det kvalitative intervjuet bør være relativt små. Det betyr at antall informanter ikke bør være flere enn at man kan gjennomføre dyptgående analyser av dataene man sitter igjen med etter gjennomført intervju. Dersom man benytter seg av et for stort utvalg kan man risikere at

undersøkelsen ikke blir dyptgående nok, noe som er et av formålene med den kvalitative metoden. Jeg har derfor i denne undersøkelsen begrenset meg til fire informanter.

#### **4.3.1 Utvelgelse**

Målet var å komme i kontakt med kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet. Kriteriene jeg satt for utvelgelse av informanter var at de 1) underviste i kroppsøving i det skoleåret intervjuene ble gjennomført, 2) at informantene hadde jobbet som kroppsøvlingslærere i minst to år. Dette gjorde jeg for å sikre meg informanter som både er relativt ferske som kroppsøvlingslærere samtidig som jeg får med meg kroppsøvlingslærere som har lang erfaring, og 3) at utvalget måtte være rimelig jevnt fordelt når det gjaldt alder, kjønn og erfaringsbakgrunn. Dette kriteriet ble valgt fordi jeg ville få et mest mulig representativt utvalg av lærere. Denne utvelgelsesprosessen omtales ofte i litteraturen som et ikke-sannsynlighetsutvalg som er en kombinasjon av et kriteriebasert utvalg og et tilgjengelighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41).

Rekruttering av respondenter som er benyttet i denne undersøkelsen kalles innenfor forskningsterminologien for «snøballmetoden» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Tidlig i masterprosjektet hadde jeg allerede en avtale med rektoren på den ene skolen om å rekruttere to kroppsøvlingslærere. Videre hjalp han meg med å velge ut to kroppsøvlingslærere som kunne egne seg for deltakelse i undersøkelsen. Den tredje informanten jeg rekrutterte var en lærer jeg kjenner gjennom tidligere studieår. Videre hjalp han meg med å komme i kontakt med en annen lærer som oppfylte kriteriene og som befant seg på samme skole. Den fjerde informanten var en lærer jeg ikke kjente til fra før.

Til slutt endte jeg opp med to mannlige og to kvinnelige kroppsøvlingslærere som alle underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet. Erfaringsbakgrunnen på de ulike informantene strekker seg fra 2,5-25 år. På denne måten dekker undersøkelsen et bredt spekter av erfaringer og bakgrunner. For å sikre at informantene forblir anonyme og for å gjøre arbeidet med datamaterialet så oversiktlig som mulig valgte jeg å gi lærerne følgende fiktive navn: Siv, Kamilla, Anders og Knut. Grunnen til at informantene har fått tildelt fiktive navn, er for å unngå forvirring og øke leservennligheten i teksten. Nærmere beskrivelser av informantene vil komme frem i delkapittel 5.1- *bakgrunnsinformasjon; skoler og informanter*.

#### **4.4 Validitet, Reliabilitet og overførbarhet**

Det er vanlig innenfor kvalitativ forskning å bruke begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som målinger på hvor bekreftbare, troverdige og overførbare resultatene fra

en undersøkelse er (Thurén, 2009). I denne studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015) og Tjora (2021) sin forståelse av reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Disse begrepene blir i Kvale og Brinkmann (2015) oversatt til pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

#### **4.4.1 Reliabilitet**

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). En sterk reliabilitet henviser til at studien kan sees på troverdig. Mens det er ønskelig med en høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, skriver Kvale og Brinkmann (2015) at en for sterk fokusering på reliabilitet kan motvirke kreativ tenkning og variasjon. Dette har bedre vilkår dersom intervjueren kan ha sin egen intervjustil, stille oppfølgingsspørsmål og improvisere.

Studiens troverdighet kan også knyttes til relasjonene mellom informantene og forskeren, og hvordan det redegjøres for denne relasjonen. Dersom en annen person skulle gjennomført samme intervju med den samme intervjuguiden kunne man ikke garantert at resultatene hadde blitt de samme. For å forsøke å øke undersøkelsens troverdighet, har jeg derfor arbeidet grundig med intervjuguiden i forkant av intervjuene. I intervjusituasjonen har jeg forsøkt å skape en åpen og tillitsfull setting slik at informantene kunne føle seg trygge og forhåpentligvis svare så ærlig som mulig. Dette gjorde jeg for å unngå at de svarte på det de trodde jeg ville høre. De gangene jeg stilte oppfølgingsspørsmål brukte jeg åpne spørsmål.

Tjora og Tjora (2021) skriver at forholdet mellom forskeren og hva slags relasjoner hen har i forhold til informantene har betydning for påliteligheten til undersøkelsen. Med tanke på at jeg kjente til to av informantene fra før, kan dette være med på å svekke påliteligheten til denne undersøkelsen. Samtidig var dette et bevisst valg fra min egen del, da det var tidsbesparende å rekruttere informanter på denne måten. Samtidig var jeg bevisst på at relasjonen vi hadde fra før ikke skulle farges i intervjuene. Dette gjorde jeg ved å opptre profesjonelt og intervju informantene så objektivt som mulig. På en annen side påpeker Kvale og Brinkmann (2015) at trygghet og tillitt til forskeren er betydningsfullt for å gjennomføre gode intervjuer. Jeg opplevde at kjennskapet til de to informantene skapte et tillitsbånd mellom oss som gjorde at de tidligere åpnet seg opp og svarte utfyllende på spørsmålene de ble stilt. Dette tillitsbåndet opplevde jeg at jeg måtte jobbe mer for å skape hos de to informantene jeg ikke hadde kjennskap til fra før. Samtidig opplevde jeg at jeg også



i disse intervjuene klarte å skape et godt og trygt bånd mellom meg som forsker og dem som informanter.

#### 4.4.2 Validitet

Validitet blir definert som en uttales sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg i all hovedsak om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet handler ikke bare om metodene som blir benyttet, men forskeren som person og denne personens praktiske klokskap. Dette er avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert.

Tjora og Tjora (2021) bruker begrepet gyldighet knyttet opp mot validiteten til undersøkelsen, og de påpeker at gyldighet i en undersøkelse går ut på at spørsmålene og svarene ved undersøkelsen faktisk besvarer det de er ment å undersøke. Kvale og Brinkmann (2015) kommer med begrepene *kommunikativ* og *pragmatisk gyldighet*. Den *kommunikative gyldigheten* testes i dialog med forskersamfunnet, men den *pragmatiske gyldigheten* testes ved spørsmålet om forskingen fører til endring eller forbedring. Innenfor samfunnsvitenskapene er det primært den *kommunikative gyldigheten* man er opptatt av. Man kan for eksempel teste den i dialoger med forskersamfunnet gjennom seminarer eller konferanser (Tjora, 2021, s. 206). Den *pragmatiske gyldigheten* er et begrep innenfor pragmatismen som referer til en form for sannhet som er knyttet til den praktiske effekten eller konsekvensen av en idé, teori eller handling.

For å styrke gyldigheten ved denne undersøkelsen har jeg blant annet vært åpen om hvordan jeg har praktisert forskningen, og jeg har gjort rede for hvilke valg jeg har tatt. I tillegg har jeg sett på resultatene fra forskningen min i forhold til andre forskninger. Da jeg utformet intervjuguiden var jeg spesielt bevisst på at spørsmålene jeg stilte skulle være innenfor de teoretiske rammene jeg hadde satt (Tjora, 2021).

For å ytterligere kvalitetssikre studien valgte jeg å gjennomføre en *member-check*. Member-check er en metode som brukes i kvalitativ forskning for å validere funnene eller resultatene (Tjora, 2021). I denne undersøkelsen sendte jeg det transkriberte materialet med en kort oppsummering av mine tolkninger til alle informantene, slik at informantene kunne vurdere om de var representative og nøyaktige for deres opplevelser eller synspunkter. Jeg gjorde dette før selve analysen, da jeg kun var interessert i om min overordnede tolkning stemte overens med det lærerne hadde gitt uttrykk for. Ingen av lærerne hadde innvendinger på

materialet jeg sendte dem, og jeg tolker det derfor som at mine tolkninger stemmer overens med deres forståelser. Ved å gjennomføre en member-check kan det ifølge Tjora (2021) bidra til å forbedre kvaliteten på undersøkelsen og øke tillitten til resultatene. Det har også et etisk poeng ved seg fordi det gir deltakerne fikk mulighet til å bekrefte at deres erfaringer og synspunkter har blitt tolket riktig og er representative i studien.

#### **4.5 Etiske vurderinger**

Siden personopplysningsloven ble innført i 2001, har alle prosjekter som inneholder opplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler meldeplikt. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem betydningen av at man som forsker alltid tenker på de etiske aspektene når man gjennomfører en undersøkelse. Innenfor rapporteringsetikk er det tre etiske hovedpunkter man må tenke på når man forsker: *«informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet»*.

##### **Informert samtykke**

Informert samtykke innebærer å informere den man skal intervjuer om prosjektets formål og helst om mulige fordeler eller ulemper ved å ta del i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle forskningsprosjekter som er avhengige av at mennesker deltar aktivt, er nødt til å innhente dette samtykket før intervjuene kan settes i gang. I tillegg har informantene rett til å trekke seg når de måtte ønske det. De etiske retningslinjene er laget for å skåne personers råderett over eget liv i tillegg til at informantene skal ha kontroll på den informasjonen de deler om deg selv, som igjen deles videre med andre.

I Forbindelse med denne undersøkelsen ble alle informantene sendt ved et informasjonsskriv som inneholdt en beskrivelse av prosjektets formål (se vedlegg 1). Før jeg satt i gang selve intervjuet ble informantene igjen minnet på rettighetene sine, og det ble skrevet under på samtykkeerklæringen.

##### **Konfidensialitet**

Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem konfidensialitet som det andre etiske hovedpunktet som forskeren må ta hensyn til. Dette punktet handler om at forskningen ikke skal offentliggjøre data som kan avsløre den personlige identiteten til de som beskrives i forskningsprosjektet. Konfidensialitet innebærer også at informasjonen som informantene gir ikke skal være allmenn tilgjengelig (Kvale & Brinkmann, 2015). Det bør derfor holdes adskilt

fra annet datamateriale knyttet til forskningsprosjektet og oppbevares på en ekstern harddisk som låses inn i en skuff eller lignende.

Kravet om konfidensialitet kan komme i konflikt med to sentrale deler av en forskning. Det første omhandler kravet om etterprøvbarehet. Når man som forsker anonymiserer ved å f.eks. omskrive detaljer som navn, alder, lokasjon osv. kan ikke en annen forsker oppsøke det samme lokalmiljøet, organisasjonen eller enkeltpersonene. Likevel påpeker Kvale og Brinkmann (2015) at kravet om konfidensialitet må være sterkere enn kravet om etterprøvbarehet. Det andre kravet handler om at konfidensialitetskravet kan komme i konflikt med overordnet strafferettslig hensyn (dersom informantene rapporterer om ulovligheter). Hvis man som forsker er helt sikker på at det har skjedd en alvorlig hendelse og man er sikker på at det vil skje igjen, bør det meldes ifra om. Dette var ikke tilfellet i min undersøkelse.

I forhold til min undersøkelse ble det i intervjuguiden ikke laget spørsmål som krevde at informantene måtte oppgi personopplysninger som kunne identifisere dem. Alt materiale som ble utviklet med bakgrunn i intervjuene ble behandlet konfidensielt og lagret på en ekstern harddisk som ble låst inn i en skuff. Det var kun veilederen min og jeg som hadde tilgang til materialet. Ved prosjektets slutt ble alle opptak slettet. I tillegg til dette ble samtlige informanter anonymisert i form av fiktive navn i forskningsrapporten slik at eventuelle lesere ikke skulle kjenne igjen personer eller skoler. Dette ble informantene informert om i informasjonsskrivet (se vedlegg 1).

### **Konsekvens av deltakelse**

Konsekvenser blir trukket frem som hovedpunkt tre når det kommer til forskerens etiske ansvar. Kvalitativ forskning bør ideelt sett både produsere vitenskapelig forskning og bidra til å forbedre menneskets situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). For at forskningen skal bidra til dette, bør ikke informantene som deltar i undersøkelsen utsettes for økt risiko for psykisk eller fysisk skade. De bør heller ikke få belastninger som en konsekvens av deltakelsen. Forskeren skal derfor handle ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet og tenke gjennom eventuelle konsekvenser undersøkelsen kan ha for informantene som deltar.

Det er med andre ord viktig å ha fokus på å gjøre etiske vurderinger gjennom hele forskningsprosessen. Dersom man som forsker har fokus og kunnskap om de etiske retningslinjene gjennom hele studiens forløp, er det større sjanse for at de etiske prinsippene følges gjennom hele forskningsprosessen. Dette er noe jeg tidlig var bevisst på i dette studiet,

og jeg leste meg godt opp på personvern, etiske retningslinjer og gjennomføring av gode intervjuer før jeg satt i gang med intervjuene.

#### **4.6 Analyse av data**

Analysen skal knytte sammen rådata og resultater ved å sette materialet sammen, tolke det og summere det opp (Malterud, 2011, s. 91). Det er flere modeller som kan brukes for å strukturere en slik analyse, og en av de mest brukte er Amedeo Giorgi sin analysemodell (Johannessen et al., 2021). Giorgi påpeker at hensikten med analysen er å utvikle kunnskap om deltakerne sine erfaringer og livsverden innenfor et bestemt felt. Forskeren skal lete etter hva som er sentralt og signifikant i fenomenene hen studerer. Hen må dermed fortolke datamaterialet for å forsøke å forstå den dypere liggende meningen bak informantenes tanker. I dette masterprosjektet har jeg valgt å benytte meg av Malterud (2011) sin systematiske tekstkonversering, som er en firefasemodell basert på Giorgi. De fire fasene består av:

- Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
- Koder, kategorier og begreper
- Kondensering
- Sammenfatning

#### **Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold**

I analyseprosessen var mitt første skritt å lese gjennom observasjonsnotatene og det transkriberte materialet for å få et inntrykk av innholdet og identifisere de mest relevante kategoriene (Malterud, 2011). Jeg var nøye med å unngå å miste oversikten over materialet og fokuserte derfor på de viktigste kategoriene og ikke fortape meg i detaljer. Deretter redigerte jeg materialet ved å forkorte uttalelsene til informantene for å komprimere lange setninger og *meningsfortette* materialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Når dette var gjort satt jeg igjen med 25 mulige kategorier på lærerdataene. Disse kategoriene dannet grunnlaget for fortolkningen av datamaterialet og måtte raffineres for å identifisere de meningsbærende enhetene.

#### **Koding, kategorisering og begrepsfesting**

Det neste jeg gjorde i analyseprosessen var å finne *meningsbærende* elementer i datamaterialet. Siden alt av datamaterialet var tekstbasert, kunne jeg analysere alt på samme måte. Jeg var nøye med å fokusere på informasjon som var relevant, og kodet dem ved hjelp av kodeord som beskrev innholdet. Denne prosessen kalles *koding* (Malterud, 2011).

Viktigheten av empiridrevet koding fremheves i flere bøker om kvalitativ forskning (Kvale &

Brinkmann, 2015; Malterud, 2011). I denne fasen er det viktig at man som forsker er bevisst på å ikke la ens teoretiske perspektiv styre analysen for tidlig, og heller holde seg til beskrivende ord som gir et nøyaktig bilde av dataene. Dette kalles empiridrevet koding, og innebærer at kodingen ikke styres av teoretiske perspektiver som er skissert på forhånd. I kodeprosessen ved denne masteroppgaven, fant jeg blant annet kategoriene; bekledding, bål og orientering. Som Malterud påpeker er det viktig å «*ha et reflektert forhold til vår egen innflytelse på materialet, slik at vi mest mulig lojalt kan gjenfortelle deltakernes erfaringer og meningsinnhold uten å legge våre egne tolkninger som fasit*» (Malterud, 2011, s. 97). Med andre ord må man være bevisst på å ikke la sine egne teoretiske perspektiver styre analysen, men heller ha et reflektert forhold til det innsamlede materialet.

Etter hvert som jeg ble kjent med datamaterialet, oppdaget jeg gradvis sammenhenger mellom de ulike intervjuene. Dette ga meg en bedre oversikt over datamaterialet og hjalp meg med å presisere hva som var relevant for å svare på problemstillingen min. Ifølge Johannessen et al. (2021) er det ikke et klart skille mellom kodingsprosessen og fortolkningen av dataene. Overgangen fra en beskrivende og empirinær, til fortolkende og teorinær koding skjedde derfor gradvis i analysen av datamaterielt mitt. Som (Thagaard 2009 i: Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2021) påpeker, kan ikke kodingsprosessen skilles fra fortolkningsprosessen, da forskeren beveger seg fra beskrivende koder til mer fortolkende og teoretiske koder.

Analyseprosessen fortsatte med at jeg gav hver informant en unik fargekode for deretter å samle datamaterialet under de ulike kategoriene. For å gjøre det mer oversiktlig for meg selv, opprettet jeg et Word-dokument for hver kategori og klippet ut kodet tekst og limte det inn under tilhørende kategori. Dette hjalp meg med å skape en mer oversiktlig struktur og systematisere datamaterialet. Videre justerte jeg kategoriene, slo noen sammen, slettet andre og flyttet tekstelementer fra en kategori til en annen frem til jeg følte at kategoriene og tekstelementene var relevante og presise.

### **Kondensering av datamateriale**

Malterud (2011) skriver at hensikten i den tredje fasen er å abstrahere og kondensere meningsinnholdet som ligger i de etablerte kategoriene og kodene. Jeg prøvde derfor å uttrykke det mest essensielle innholdet og *fortette* det datamaterialet jeg hadde samlet inn. For å gjøre dette forkortet jeg tekstelementene slik at de kunne framstilles med få ord (Johannessen et al., 2021). Videre laget jeg to kolonner; en med den opprinnelige teksten, og en med den abstraherte teksten. Dette gjorde det lettere for meg å sette sammen et overordnet

bilde av informantenes svar. Ved å gjøre dette kunne jeg formulere en mer overordnet, abstrahert og teoretisk beskrivelse av de ulike kategoriene.

### **Sammenfatning av datamateriale**

I den fjerde fasen av analysen er hensikten at forskeren skal vurdere om de sammenfattede beskrivelsene gir, er i tråd med det inntrykket som kommer frem i det opprinnelige materialet (Malterud, 2011). Jeg endte opp med 3 kategorier med presise og strukturerte tekstelementer som belyste problemstillingen min på forskjellige måter.

## **5 Resultater**

Gjennom dette delkapittelet vil jeg forsøke å besvare problemstillingen min; *hvilke læringsaktiviteter erfarer kroppsøvingslærere er betydningsfulle i friluftslivsundervisningen i kroppsøving, og finner det indikasjoner på at disse aktivitetene kan bidra til dybdeløring hos elevene?* Delkapittelet er delt opp i tre deler. Først vil jeg presentere informantene og komme med relevant informasjon om skolene de arbeider på. I denne delen vil jeg også presentere hvilken forståelse av friluftslivsbegrepet de ulike lærerne har. Så vil jeg gi en kort beskrivelse av de ulike kategoriene jeg fant. Deretter vil jeg drøfte de ulike kategoriene opp mot oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning på friluftslivsundervisning. Jeg har strukturert denne delen på lik måte gjennom hele drøftingen, med presentasjon av kategori, relevante sitater, tolkning av sitatene og drøfting med bakgrunn i oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning.

### **5.1 Bakgrunnsinformasjon; skoler og informanter**

Skolene jeg har gjennomført intervjuene mine på er lokalisert på Østlandet. Begge skolene holder til i samme distrikt, og det er to ungdomsskoler. Den ene skolen har ca. 300 elever, mens den andre har ca. 500 elever. Begge skolene ligger i umiddelbar nærhet til store skogsområder, og har tilgang til uteområder med gapahuker og bålplasser i gangavstand fra skolen. Lærerne jeg intervjuet, underviser alle til daglig i kroppsøving og har jobbet som lærere i alt fra to til 27 år. Under følger en presentasjon av informantene:

**Anders:** Anders er kontaktlærer i åttende klasse og har jobbet som kroppsøvingslærer i ni år. Han har en stor interesse for friluftsliv, og han bruker mye av fritiden sin på å dra på tur i fjell og skog. Han forstår friluftsliv som aktiviteter man gjennomfører utendørs utenfor bebyggd strøk. Han inkluderer konkurranser i forståelsen sin, men er opptatt av at disse skal være «friluftslivsrelevante». Det innebærer at han ikke inkluderer tradisjonelle sporter eller spill i

forståelsen sin. Denne forståelsen av friluftsliv påvirker undervisningsaktivitetene han legger opp til i friluftslivsundervisningen.

**Knut:** Knut er kontaktlærer i 10.klasse og har jobbet som lærer i 27 år. Han har hele livet hatt en interesse for ballsport og er på fritiden trener for et håndballag. I tillegg er han glad i å være ute i naturen. Han ser på friluftsliv som det å bruke naturen rundt i nærmiljøet der man bor.

**Kamilla:** Kamilla er en relativt fersk kroppsøvingslærer, og har jobbet som kroppsøvingslærer i ca. 2,5 år. Friluftsliv er noe Kamilla alltid har likt, og hun bruker gjerne ferier og fritiden sin på å reise ut i naturen. Hun ser på friluftsliv som alt fra å kunne gå seg en tur utendørs til det å overleve i naturen. Videre forteller hun at friluftsliv kan være alt fra å være ute i nærmiljøet til det å planlegge for lengre turer på fjellet. Denne måten å forstå friluftsliv på gjør at undervisningsaktivitetene hun legger opp til i friluftslivsundervisningen i stor grad baserer seg på at elevene skal lære seg ferdigheter som gjør at de kan dra på tur på fritiden sin.

**Siv:** Min siste informant heter Siv. Siv har jobbet som lærer i syv år, og har svært bred erfaring da hun både har jobbet i barneskole, ungdomsskole og videregående opplæring. Hun har drevet aktivt med ballsport og har derfor stor interesse for dette. Hennes forståelse av friluftslivsbegrepet baserer seg i likhet med de andre informantene seg på å være utendørs. Hun legger ikke vekt på noen spesielle typer aktiviteter som skal gjennomføres eller nøyaktig hvor aktivitetene skal gjennomføres, men hun er opptatt av at friluftsliv skal skje utenfor tettbygd strøk.

## **5.2 Oversikt over kategorier**

### **«Bekledning-noe mer enn klær etter vær?»**

Den første kategorien jeg skal diskutere er «bekledning-noe mer enn klær etter vær»? Denne kategorien omhandler ikke en spesifikk læringsaktivitet, men kan heller sees på som et grunnleggende element som kan ha betydning for all undervisning utendørs, fordi det å kunne kle seg etter været spiller en sentral rolle i all undervisning som foregår utendørs. I tillegg forteller lærerne at været har stor betydning for elevenes motivasjon for å dra ut.

De forteller at friluftslivsundervisningen ofte baseres rundt årstidene og at det kan være utfordrende å motivere elevene for friluftslivsundervisning hvis det er dårlig vær. Dette fører til at mye av friluftslivsundervisningen som drives skjer på høsten, våren og sommeren fordi

vinteren byr på utfordringer knyttet til været. Denne kategorien danner et godt grunnlag for diskusjon, fordi lærerne hevder at været som en ytre faktor kan ha stor påvirkning for hvilke erfaringer elevene sitter igjen med etter friluftslivsundervisningen.

### **Båltenning- noe mer enn lys og varme?**

Alle lærerne ved denne undersøkelsen gir uttrykk for at båltenning er en sentral læringsaktivitet i friluftslivsundervisningen deres. Lærernes tilnærming til bålundervisningen er imidlertid noe ulik. Anders og Knut forteller at det er viktig at undervisningen deres inkluderer ulike former for overlevelsesstrategier som elevene kan bruke når de er ute i naturen. Videre forteller de at båltenning kan være en slik overlevelsesstrategi. De forteller om bålet sine ulike funksjoner, som for eksempel at det gir lys og varme, at man kan tilberede mat på det og at det kan bidra til at man har et naturlig samlingspunkt leiren. Kamilla og Siv er på en annen side mer opptatt av at båltenning er en fin aktivitet der elevene kan føle på mestring, som igjen kan føre til at elevene motiveres for å dra ut på tur og fyre opp bål på fritiden. Dette er viktig for dem, fordi de vil at elevene skal oppleve livslang bevegelsesglede. Denne kategorien danner et godt grunnlag for diskusjon, da det ser ut til at lærerne vektlegger de ulike formene for «knowing» på ulikt vis i undervisningen sin.

### **Orientering- noe mer enn kart og kompass?**

Den siste kategorien jeg vil diskutere er «orientering- noe mer enn kart og kompass»? Det ser ut til at alle lærerne primært bruker nærområdet rundt skolen i friluftslivsundervisningen sin fordi det er lett tilgjengelig og krever lite ressurser. Alle lærerne forteller at orientering er en sentral aktivitet for at elevene skal få erfaringer med nærmiljøet sitt og at de gjennom dette kan bruke kunnskapene sine i andre kontekster. Denne kategorien danner et godt grunnlag for drøfting, da det ser ut til at lærernes undervisning i ulik grad vektlegger kroppslige, affektive og sosiale aspekter ved læring.

## **5.3 Diskusjon av kategoriene**

### **5.3.1 Bekledning- noe mer enn klær etter vær?**

Den første kategorien jeg vil belyse i diskusjonen er «*Bekledning- noe mer enn klær etter vær*»? Grunnen til at jeg har valgt å diskutere denne kategorien er fordi samtlige av lærerne uttrykker at været påvirker læringsutbytte i friluftslivsundervisningen. De forteller at dårlig vær har ofte en tendens til å skape negativitet hos elevene og lærerne forteller at mange av elevene ikke kler seg etter været. Kamilla forteller blant annet om at hun synes det er viktig at elevene lærer å kle seg når de er utendørs.



**Kamilla:** *Ja, jeg tenker jo først og fremst det å kle seg riktig. I kompetansemålene står det jo at man skal klare å være ute til alle årstider. At elevene har sjekket værmeldingen og har på seg varmt nok tøy er viktig for opplevelsen deres.*

Lignende funn finner vi hos Siv, som forteller om sine erfaringer med bekledning i friluftslivsundervisningen.

**Siv:** *Noen av elevene lærer bare det å kle seg. For de møter i ankelbukser og hvite Sneakers og ofte lite klær i starten før de skjønner at: okei, man må kunne kle seg riktig.*

Kamilla forteller at det er viktig at elevene lærer å kle seg riktig i forhold til hva slags vær som er meldt. Hun knytter det å kle seg etter været opp mot kompetansemålet som omhandler å være ute til alle årstider. Ut ifra min tolkning legger hun imidlertid ikke opp til undervisning der elevene får kunnskap om hva det er lurt å kle seg med, men at de gjennom opplevelser ute i vær og vind bidrar til læring hos elevene.

Siv forteller at en viktig del av friluftslivsundervisningen er at elevene forstår hvordan man skal kle seg etter været. Analysene min avdekker at hun i likhet med Kamilla ikke legger opp til undervisning tar for seg hvordan man skal kle seg i ulikt vær. Isteden legger hun opp til utendørsaktiviteter der elevene får oppleve hvordan det er å møte opp i «hvite sneakers og for lite klær» og mener at dette kan føre til læring hos elevene.

Kamilla knytter det å kunne kle seg etter været til kompetansemålene for kroppsøving. I læreplanen står det at elevene skal «gjennomføre friluftslivsaktiviteter til ulike årstider, også med overnatting ute, og reflektere over hva naturopplevelser kan bety for seg selv og andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Selv om ordlyden av dette kompetansemålet ikke sier noe om at elevene skal kunne kle seg riktig etter værforholdene, kan det tolkes i retning av at det er naturlig at elevene bør ha kompetanse i å kle seg, da bekledning har stor betydning for opplevelsene de gjør seg i friluftslivsundervisningen. Om været for eksempel er dårlig og elevene ikke har den nødvendige utrustningen kan det ut ifra min tolkning føre til at elevene mister motivasjon for å være ute og dermed ser på friluftslivsundervisningen som meningsløs. Ifølge Dewey (1938) kan dette gå inn under det som kalles for *miseducative* erfaringer. Dersom elevene oppfatter innholdet i undervisningen som meningsløs, kan en konsekvens av dette kan være at elevenes erfaringer med friluftsliv blir negative som kan skade elevenes utvikling. Samtidig tolker jeg det som at elevene tar med seg en rekke erfaringer fra det å være ut i forskjellig vær, der de fysisk får opplevelser av å være utendørs og opplever konsekvensene det medfører.

Sett i sammenheng med Dewey (1938) sitt syn på *educative experiences* får elevene gjennom friluftslivsundervisningen prøve å være ute i forskjellig vær (*trying*) og kjenner gjennom dette på konsekvensen av å for eksempel ha tatt på seg for lite klær (*undergoing*). Transaksjonen skjer i dette tilfellet mellom individet (eleven) og miljøet (været). Et sentralt aspekt ved transaksjon og kontinuitet er lærerens valg av kontekst. Ut ifra analysen min ser det imidlertid ikke ut til at Kamilla og Siv forklarer hvordan eller hvorfor elevene skal kle seg godt når været er dårlig og setter derfor ikke læringsaktiviteten i kontekst. En konsekvens av dette, kan være at elevene ikke forstår hvordan de skal kle seg når det er dårlig vær. De opplever konsekvensene av å kle seg dårlig, men får ikke reflektert over hvordan klesvalget deres påvirket opplevelsen. En slik læringssituasjon vil ikke være i tråd med Dewey (1938) sin forståelse av *educative experiences*. Gjennom å kjenne på konsekvensene av konkrete opplevelser kan det ifølge Dewey (1938) bidra til å endre elevenes «habit» til neste gang de skal være ute i dårlig vær, gitt at de gjør seg noen refleksjoner over hvorfor bekledningen deres ikke var tilpasset været. Samtidig finnes det nok en rekke elever i undervisningene deres som allerede vet hvordan de skal kle seg og derfor ikke trenger å lære dette. For dem kan en undervisning som tar for seg bekledning oppleves som meningsløs og derfor være *non-educative*.

Ut ifra min forståelse er det mulig at en elev som må kle seg passende for å holde seg varm og tørr kan ha større mulighet for å tilegne seg erfaringer som bidrar til *educative experiences*. Dette kan være gjennom elevens erkjennelse av om hen hadde på seg tilstrekkelig med klær for været de var ute i eller om de trengte mer eller mindre. Selv om en slik situasjon kan være ubehagelig på det tidspunktet, kan det bidra til at elevene får verdifulle erfaringer som kan føre til refleksjon og dermed endring av «habits» og videre til læring (Dewey, 1938). Hvis læreren legger til rette for slike refleksjonsprosesser, for eksempel gjennom en oppgave i etterkant, kan en slik opplevelse gjøre at eleven blir bedre rustet til neste gang hen møter en lignende situasjon. Winje og Løndal (2020) argumenterer i likhet med Dewey (1938) for at refleksjon er sentralt for at elevene skal dra med seg nyttige erfaringer fra undervisningen. Winje og Løndal (2020) argumenterer for at det er sentralt at det i etterkant av erfaringer bør skje en refleksjon der elevene gis mulighet til å gjøre seg bevisst på sin egen læring. Ut ifra mine resultater kan det se ut som om verken Kamilla, Knut eller Siv legger til rette for slike refleksjoner. Dette kan føre til at elevene ikke forstår hvilke konsekvenser valgene deres har og at de derfor ikke endrer sine «habits». Hva om det er slik at elevene forbinder friluftsliv

med et slags ubehag? Kan det være at deres «habit» i møte med friluftsliv i fremtiden vil være at de unngår det siden de forbinder det med noe ubekvent?

En viktig kontekstuell faktor for studien min er dens relevans for den nylige læreplanreformen som er implementert i norsk grunnskole (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Et sentralt ideologisk formål med denne reformen er at kunnskapsinnholdet og undervisningsmetodene i fagene skal bidra til dyp læring blant elevene. For å finne indikasjoner på dybdelæring foreslår Winje og Løndal (2021) at man kan bruke Nicol (2003) sitt rammeverk for «knowings». Sett ut ifra (Nicol, 2003) sitt rammeverk for «knowings» tolker jeg det som at læringsutbytte elevene får i undervisningen til Kamilla og Siv i første omgang baserer seg på at elevene får en opplevelse av å være ute og dermed kjenner på konsekvensene av det. Nicol (2003) kaller dette for *experiential knowing*. Videre legger Kamilla og Siv vekt på at elevene gjennom praktisk handling skal kjenne på kroppen hvordan klesvalget deres påvirker opplevelsen. De får med andre ord praktiske erfaringer med hvordan det er å kle seg etter været. Dette kan ut ifra min tolkning av Nicol (2003) sees på som *practical knowing*. Imidlertid vil elevens kunnskapsbase kun basere seg på tidligere tilegnet kunnskap utenfor undervisningen. Dette kan ut ifra min forståelse føre til at noen elever handler uten kunnskap. For å møte denne formen for «knowing», kan lærerne legge opp til teoretisk undervisning, der elevene for eksempel får kunnskaper om hvordan og hvorfor det er lurt å kle seg når man er utendørs eller hva det er lurt å ha med seg i sekken når man skal på tur (*propositional knowing*) (Nicol, 2003). Ut ifra analysen min ser det ut til at Knut i tillegg til å vektlegge *experiential* og *practical knowing* også er opptatt av at elevene skal få *propositional knowing*.

**Knut:** *Det må jo være: det finnes ikke dårlig vær, bare dårlig klær. Sånn er det å bo i Norge. Været skifter. Det kan være at det i starten av turen er regn, mens det i slutten av turen er sol. Vi vet aldri. Så derfor må man ha litt ekstra i sekken for man vet aldri hva som skjer.*

**Intervjuer:** *Hva slags læring ligger i det?*

**Knut:** *Det er noe meningsfylt med det. Det å kunne kle seg ordentlig. Vite at ull er det beste hvis det er kaldt for eksempel.*

Ut ifra disse sitatene tolker jeg det som at Knut er opptatt av at elevene skal forstå hvordan de burde kle seg når de oppholder seg ute i for eksempel kaldt vær, og at det er lurt å ha med seg ekstra klær dersom de skal være ute over lengre tid fordi været kan endre seg. Elevene får ut ifra min forståelse teoretisk kunnskap som baserer seg på elevenes opplevelser av å være ute. Ut ifra min tolkning av (Nicol, 2003) kan dette kategoriseres som *propositional knowing*.

En annen lærer som vektlegger *experiential, practical* og *propositional knowing*, er Anders. Men i tillegg til disse tre formene for «knowing» legger han også vekt på *presentational knowing*. Denne formen for «knowing» kan vise seg gjennom at læreren for eksempel legger opp til refleksjonsprosesser der elevene får reflektert over hvilke erfaringer de gjorde seg når det kommer til bekledning.

**Anders:** *Også avslutter vi når vi er ferdige på turen med å dele ut et lite ark hvor de får kryssset av om hva vi har snakket om i løpet av turen. Hva har du lært, og hvilke erfaringer har du gjort deg. Hadde du på deg nok klær? Hadde du riktig skotøy? Er det noe du ville gjort annerledes?*

Anders legger vekt på at elevene skal reflektere over hva de har lært og hvilke erfaringer de gjorde seg på turen. Ut ifra min tolkning av sitatet får elevene gjennom refleksjon konkretisert tankene sine ved hjelp av et skjema og gis dermed mulighet til å bli mer bevisste på opplevelsene sine av å være ute. Ut ifra min lesning av (Nicol, 2003) kan slike refleksjonsprosesser bidra til vekst hos elevene, da de forstår konsekvensene av valgene de tok. Dette kan knyttes opp mot Dewey (1938) sine tanker om refleksjon tilknyttet erfaringer. Dewey (1938) hevder at man lærer gjennom forståelse av sammenheng mellom handlinger og konsekvenser som følger av handlingene. Det er ikke selve erfaringene som lærer oss noe, men refleksjonene rundt erfaringene. En slik erfaring kan være gunstig å ha tilegnet seg hvis man senere i skolegangen eller på et annet tidspunkt i livet havner i en lignende situasjon. Hvis elevene har reflektert over opplevelsen, kan de gjøre justeringer for å møte situasjonen på en annen og bedre måte neste gang. Ut ifra mine analyser kan dermed Anders sin undervisning nærme seg det som Jordet (2010) kaller en *erfaring*.

For å nå dybdelæringens fulle potensiale hevder Winje og Løndal (2021) at alle former for «knowing» som Nicol (2003) legger vekt på må inkluderes i undervisningen. Analysen min avdekker at det kun er Anders sin undervisning som bruker Nicol (2003) sine fire former for «knowing». Ved å dekke alle disse formene for «knowing» vil det ifølge Winje og Løndal (2021) bidra til å påvirke de kroppslige, affektive og sosiale aspektene ved læring som er sentrale ved dyp læring.

Oppsummert ser det ut til at lærerne i ulik grad vektlegger de fire formene for «knowings» som Nicol (2003) viser til i rammeverket sitt, og at det derfor er ulikt potensiale for dybdelæring hos elevene i de respektive friluftslivsundervisningene knyttet til bekledning. Samtidig er det viktig å presisere at flere elever sannsynligvis har det gøy i undervisningene

til lærerne selv om de opplever regn og kulde. I tillegg er det relevant å påpeke at enkelte av elevene også kan bruke kunnskapene de tilegner seg i undervisningen i andre kontekster selv om læreren ikke legger opp til det. Basert på lærernes svar kan det virke som om elevene har gode erfaringer selv om været kan være dårlig. Det kan for eksempel være erfaringer med det sosiale samspillet i klassen eller andre ting. Med en slik tolkning vil det si at enten fint eller dårlig vær kan føre til både gode og dårlige erfaringer med friluftsliv. Elevene kan oppleve begge typer erfaringer uansett vær. Samtidig kan det se ut til at potensiale for dybdelæring fortsatt har en del å gå på.

### **5.3.2 Bålttenning- noe mer enn lys og varme?**

Analysen min viser at aktiviteten bålttenning også er en sentral friluftslivsaktivitet i undervisningen til lærerne. Selv om bålttenning i seg selv ikke tilfører annet enn lys og varme, skal jeg i dette delkapittelet vise til hvordan bålttenning innebærer mer enn bare det. Bakgrunnen for at lærerne inkluderer bålttenning i friluftslivsundervisningen er imidlertid noe ulik. Kamilla forteller om læringsutbytte hos elevene når hun har bålttenning i friluftslivsundervisningen. Hun legger mest vekt på at elevene skal få prøvd seg på bålttenning i praksis og at de dermed tar med seg erfaringer fra dette.

**Kamilla:** *Ja det er jo kanskje det med at man må erfare da. Hvis man får beskjed om å fyre opp et bål også har man ikke med det nødvendige utstyret for det. Så neste gang man får beskjed om at man skal fyre opp bål så har man kanskje med seg litt bomull eller flere vedkubber eller noe å kløyve veden med. Jeg tenker at den største læring her ligger i at man drar erfaring over til å lære.*

Kamilla forteller om hvilke erfaringer elevene kan ta med seg fra bålundervisningen. Det kan for eksempel være at elevene får erfaring med å ta med seg riktig utstyr. Hun mener at det største læringsutbytte for elevene er at de prøver å tenne bål og skaffe seg erfaringer gjennom dette.

I forbindelse med læringsutbytte for elevene, vil det være sentralt å undersøke bålttenningsaktiviteten opp mot kompetansemålene i kroppsøving. Kompetansemål er de målene som er fastsatt i læreplanen og beskriver hva elevene forventes å lære og kunne utføre på ulike trinn i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Lærere bruker disse kompetansemålene som veiledning for å utvikle undervisningsopplegg, velge relevante læringsaktiviteter og vurdere elevens progresjon og prestasjoner. I kompetansemålene for kroppsøving står det ingenting om at elevene skal få kompetanse i bålttenning. Det er derfor

interessant at Kamilla (og alle de andre lærerne ved denne undersøkelsen) inkluderer båltenning i undervisningen sin. Kan det være fordi de ser på båltenning som en nødvendighet for å overleve i naturen? Eller kanskje gjennomføres aktiviteten fordi bålet gir lys og varme?

Ut ifra min tolkning kan en av grunnene til at Kamilla og de andre lærerne inkluderer båltenning i friluftslivsundervisningen være fordi de vil at elevene skal få den samme gode opplevelsen av å dra på tur som de har. Det kan være at lærerne har selvopplevde erfaringer med å dra på tur og derfor ser på båltenning som en sentral kompetanse å mestre hvis elevene drar på tur på egenhånd og trenger noe å varme seg på eller lage mat på. Denne tolkningen kan sees i sammenheng med kompetansemålet som omhandler at elevene skal kunne *«gjennomføre friluftslivsaktiviteter til ulike årstider, også med overnatting ute, og reflektere over hva naturopplevelsen kan bety for seg selv og andre»* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I relasjon til båltenningsaktiviteten tolker jeg det som at bålet kan gjøre noe med naturopplevelsen til elevene, da de både kan varme seg på det og lage mat på det.

Ut ifra min tolkning av Faarlund (2009) kan lærernes valg av båltenning som friluftslivsaktivitet også knyttes opp mot norsk kultur og norske tradisjoner. Det å dra ut i villmarka for å overleve ved hjelp av det man finner, er i tråd med et tradisjonelt syn på friluftsliv som Faarlund (2009) legger frem. Ut ifra min tolkning driver ikke bare Kamilla og de andre lærerne med båltenningsundervisning fordi det gir lys og varme. De gjør det også fordi det er en inkorporert del av den norske nasjonalidentiteten, der det vektlegges at man skal ut i naturen for å få naturopplevelser og kople av. For å overleve i naturen var man tidligere avhengig av å kunne tenne bål for å ha noe å varme seg på og lage mat på. Mennesker som lever i dagens samfunn er ikke nødvendigvis like avhengige av bålet som man var før, men slik jeg tolker det har båltenningsaktiviteten fortsatt en sentral rolle i norsk friluftsliv.

Det tradisjonelle synet på friluftsliv der man reiser ut i villmarka for å gjennomføre typiske aktiviteter som båltenning og turgåing, gjenspeiles også i den norske underholdningsbransjen. Denne bransjen florerer av friluftslivsprogrammer som for eksempel «71 grader nord», «På tur med Lars Monsen» og «Tjukken og Lillemor». Disse programmene har til felles at de handler om at folk drar ut på ekstreme turer og gjennomfører ekspedisjonslignende friluftslivsaktiviteter som å bestige bratte fjellskrenter eller overleve på det naturen har å tilby. Den norske underholdningskulturen kan derfor ha stor betydning for hva som sees på som viktige friluftslivsaktiviteter. Ut ifra min forståelse kan dette også påvirke lærernes syn på hva

som sees på som nødvendige friluftslivsaktiviteter. For elever som ikke har interesse av ekspedisjons- og friluftslivet kan det imidlertid føre til at de opplever undervisningsaktiviteten som meningsløs.

Dersom læringsaktiviteten oppleves som meningsløs, kan det ha konsekvenser for kontinuiteten av elevenes fremtidige opplevelser. Dette kan sees i lys av Dewey (1938) sitt kontinuitetsbegrep. Dewey (1938) hevder at læring skjer gjennom en kontinuerlig flyt av erfaringer og handlinger. Elevene vil stadig støte på nye situasjoner og utfordringer, og ved å erkjenne sammenhengen mellom disse situasjonene og tidligere erfaringer, vil de kunne lære og utvikle seg. For å skape kontinuitet i læringsprosessen legger Dewey (1938) vekt på at man må reflektere over opplevelsene sine, slik at man kan endre sine «habits». Ut ifra min lesning av Dewey (1938) forstår jeg det som at det er refleksjonen av handlingen som gjør at vi forandrer oss. Det er derfor ikke opplevelsene i seg selv som lærer oss noe, men refleksjonene rundt erfaringene. Ut ifra mine analyser ser det ikke ut til at Kamilla legger vekt på slike refleksjonsprosessen. Dette kan ifølge Dewey (1938) føre til at elevene ikke finner mening med undervisningen og derfor bli *mis-educative* opplevelser hos elevene. Ut ifra mine analyser kan det se ut til at Kamillas undervisning i størst grad baserer seg på at elevene skal få oppleve hvordan de skal tenne et bål, men at det ikke vektlegges refleksjon i undervisningen.

Sett i lys av Dewey (1938) sitt syn på *educational experiences* er en forutsetning for å skape kontinuitet i undervisningen at elevene har opplevd noe. Dewey (1938) hevder at alle opplevelser innebærer en *transaksjon* mellom individet og miljøet hen handler i. Analysen min viser at Kamillas båltenningsundervisning legger til rette for at elevene prøver å fyre opp et bål (trying) og gjennom dette opplever konsekvensene av handlingene sine (undergoing). Det kan for eksempel være at de erfarer hvordan store vedkubber eksempelvis gjør at det er vanskeligere å få fyr på bålet (omgivelsene). Ved å bruke for store vedkubber gjør det at de ikke får fyr på bålet (konsekvens). Gjennom dette får elevene en førstehåndserfaring som ifølge Dewey (1938) kan bidra til en læring som de ikke opplever på samme måte dersom læreren hadde fortalt elevene om det i klasserommet.

For å videre undersøke om læringen som Kamilla legger opp til kan ha potensiale for dybdelæring, er det sentralt å forstå forholdet mellom transaksjon, kontinuitet og læring. Winje og Løndal (2021) benytter seg av Nicol (2003) sine fire former for «knowing» for å

operasjonalisere dybdelæringsbegrepet og videre analysere om det finnes indikasjoner på dybdelæring i undervisningen.

Den første og mest grunnleggende formen for «knowing» som Nicol (2003) benytter seg av er *experiential knowing*. Denne formen for «knowing» innebærer at elevene får en konkret opplevelse med læringsaktiviteten. Sett i lys av Kamilla sin båltenningsundervisning, finnes det kjennetegn som går inn under *experiential knowing*. Hun forteller blant annet om at det er viktig for henne at elevene får en fysisk opplevelse av hvordan det er å tenne bål og gjennom dette kan «dra erfaring over til læring».

I tillegg kan det ut ifra mine analyser se ut til at hun legger vekt på det Nicol (2003) omtaler som *practical knowing*. Denne formen for «knowing» innebærer at elevene kan bruke de bakenforliggende kunnskapene de har om bålet til å gjennomføre båltenning i praksis. Hun legger opp til relevante erfaringssituasjoner der elevene får praktiske førstehåndserfaringer med båltenning gjennom utprøving. Samtidig ser det ut til at elevene i stor grad må basere praksisen sin på kunnskaper og erfaringer de har ervervet seg utenfor skolens undervisning. Det legges med andre ord ikke opp til «knowings» som elevene kan benytte seg av i båltenningsundervisningen til Kamilla. Ut ifra min lesning av (Nicol, 2003) ser det derfor ikke ut til at Kamilla legger opp til at elevene skal få *propositional knowing*. Denne formen for «knowing» innebærer at elevene for eksempel får faktakunnskap om bålet eller kunnskap om generelle lover om virkeligheten. Utprøvingen i Kamilla sin undervisning blir derfor en form for prøving uten kunnskap. Utdfordringen ved at Kamilla ikke legger vekt på *propositional knowing* kan være at en del av elevene ikke klarer å trekke linjer mellom opplevelsene de gjør seg og hvilke endringer som skal til for å mestre det bedre til neste gang.

En annen lærer som også legger vekt på *experiential knowing* og *practical knowing*, er Anders. Men i tillegg til disse to formene for «knowing», legger han imidlertid også vekt på at elevene skal få inngående kunnskaper i hvordan man tenner bål (*propositional knowing*) og at de skal reflektere over hvordan opplevelsene deres med båltenning var (*presentational knowing*). Anders forteller at han pleier å ta med seg klassen sin ut til en speiderhytte i nærheten av skolen når han skal undervise i båltenning. I undervisningen pleier de blant annet å snakke om båletts ulike formål og hvilke regler som gjelder for fyring av bål til ulike årstider.

**Anders:** *Vi snakker litt om hvilke bål som passer til hvilke formål hvis man er ute i skogen og skal sove. Hvis du skal lage deg litt mat, hvilke bål bør du ha da? Hvis du er på fjellet hvor*



*det blåser, hva må man tenke på da? Når er det lov å tenne bål? Hva skal til for at bålet skal tenne? Så gjennomfører vi ofte en bålkonkurranse der det er om å gjøre å få fyr på et bål med det de finner i naturen. Til slutt setter vi oss ned og snakker om det de nettopp hadde gjort. Da får du fram ganske mange fine diskusjoner. De prøver jo ganske raskt første runde uten å tenke så mye over hva de gjør. Etter hvert må de samarbeide mer for å finne ut av: ja, hva kan man gjøre for at fyrstikken ikke skal blåse ut. Hvor bør du legge fyrstikken når du skal få fyr? Ikke på toppen, men kanskje gå litt under. Gjennom det så du får man mange fine refleksjoner.*

Anders forteller i dette sitatet om hvordan en typisk vellykket undervisningstime i båltenning kan foregå, der elevene både får kunnskap om båltenning gjennom samtaler med læreren, diskusjon seg imellom, og praktisk utprøving gjennom en bålkonkurranse.

Ut ifra min tolkning av Anders sin båltenningsundervisning, legger han opp til *presentational knowing* gjennom refleksjonsprosesser i forkant og etterkant av båltenningsopplevelsen. I tillegg legger Anders opp til at elevene skal få mer inngående kunnskaper om hvordan man tenner bål og hvilke bål som passer til ulike formål. Dette kan ut ifra min lesning av Nicol (2003) kategoriseres som *propositional knowing* fordi elevene får kunnskaper som de kan bruke når de skal tenne bål senere i undervisningen.

Anders sin undervisning ser dermed ut til å benytte seg av alle formene for «knowing». Som nevnt under den forrige kategorien, argumenterer Winje og Løndal (2021) at alle disse formene for «knowings» må inkluderes i undervisningen for å kunne kalle læringen for dybdelæring. Ut ifra min tolkning av Anders sin båltenningsundervisning finnes det derfor flere indikasjoner på det Winje og Løndal (2021) kaller for helhetlig dybdelæring.

Disse fire formene for «knowing» kan knyttes opp mot den helhetlige forståelsen Winje og Løndal (2020) har av dybdelæring, der dybdelæring inkluderer både det kroppslige, følelsesmessige, sosiale og kognitive perspektivet. Gjennom *experiential knowing* og *practical knowing* kan elevene få kroppslige erfaringer med undervisningsaktiviteten. I tillegg kan det følelsesmessige aspektet bli dekt ved å vektlegge *propositional knowing* og *presentational knowing* der elevene får reflektert over hvilke erfaringer de satt igjen med etter å ha tent bål. Til slutt vil elevene gjennom *propositional knowing* og *practical knowing* arbeide med det sosiale perspektivet der de snakker med hverandre og samarbeider for å få fyr på bålet. Oppsummert ser det imidlertid ut til at lærerne i ulik grad legger vekt på de fire ulike formene for «knowings» som Nicol (2003) legger frem. Ut ifra funnene fra undersøkelsen

min, kan det derfor se ut til at det kun er Anders som ut ifra min tolkning av Winje og Løndal (2021) utnytter potensiale for dybdelæring til det fulle i båltenningsundervisningen.

Samtidig kan det settes spørsmålsteget ved om båltenning faktisk er en nødvendig ferdighet å mestre om man skal på tur. Det står ingenting om bål i læreplanverket for LK20, så bakgrunnen for at lærerne inkluderer denne aktiviteten er basert på en fortolkning som lærerne gjør om hva som er nødvendig kunnskap å tilegne seg når man ferdes i naturen. Ut ifra min tolkning, kan bakgrunnen for at lærerne benytter seg av båltenningsaktiviteten derfor se ut til i størst grad å basere seg på tradisjoner, egne erfaringer og samfunnets generelle syn på hva friluftsliv innebærer. I tillegg kan det settes spørsmålsteget ved båltenningens faktiske nytte i naturen i dag. Med dagens moderne utstyr kan båletts funksjoner bli dekket ved å for eksempel benytte seg av en gassbrenner eller stormkjøkken. Dette kan føre til at elevene opplever båltenningsaktiviteten som unødvendig fordi de ikke kommer til å bruke ferdighetene de opparbeider seg i undervisningen om de reiser på tur på egenhånd. Samtidig kan en del elever oppleve undervisningen som svært meningsfull, fordi de gjennom båltenningsundervisningen motiveres til å dra ut i naturen og tenne bål.

### **5.3.3 Orientering- noe mer enn kart og kompass?**

Alle lærerne forteller at orientering er en sentral læringsaktivitet i friluftslivsundervisningen der elevene får utforsket nærmiljøet. Bakgrunnen for at de inkluderer nettopp denne læringsaktiviteten er imidlertid forskjellig. Siv legger vekt på at det er viktig for henne at elevene får erfaringer med å bevege seg i nærmiljøet, da det er i disse områdene elevene mest sannsynlig kommer til å oppholde seg mest i på fritiden. Videre forteller hun at hun er ikke redd for at elevene skal gå seg bort i undervisningen og forteller at de fleste elevene kjenner området rundt skolen veldig godt.

**Siv:** *Det er noe med å prøve å få elevene til å utforske litt og finne ut av hvorfor de egentlig trenger kart og kompass. Det er også viktig at de får en forståelse av ulike type kart, ikke bare orienteringskartet, men det digitale kartet de har på telefonen også. Det kommer de jo mest sannsynlig til å bruke ganske mye. Hvis de skal gå fra ett sted til et annet i Oslo for eksempel, så trenger de en forståelse av kartbegrepet. De trenger en forståelse av kartbegrepet, og ikke bare være de som skal finne orienteringsposter og følge en oppskrift, men også kunne legge ut poster og planlegge ut ifra det. For da må de tenke litt annerledes og utforske mer.*

**Intervjuer:** *Inkluderer du noe teori i orienteringsundervisningen din?*

**Siv:** *Ja, jeg har ofte teori i klasserommet før vi går ut og bruker kartet i praksis.*

Siv forteller at det er viktig for henne at elevene får en forståelse av hvorfor det er relevant å inneha gode kartkunnskaper. Hun starter ofte orienteringsundervisningen sin med å ha teori i klasserommet, før de beveger seg ut. Videre vektlegger hun at elevene skal få erfaring med ulike type kart som blant annet orienteringskart og GPS-kart på mobilen. Hun forteller også at orienteringsundervisningen hennes baserer seg på at elevene skal bruke kunnskapene sine til å plassere ut poster i naturen, og ikke bare finne dem. Dette gjør hun for at elevene skal tenke annerledes og bruke tilegnet kunnskap om kart og kartbegreper på nye måter.

Jeg tolker det som at Siv planlegger orienteringsundervisningen med bakgrunn i kroppsøvingsfagets kompetansemål knyttet til kartforståelse og orientering. I kompetansemålene for kroppsøving etter tiende trinn står det at elevene skal *«forstå flere typer kart og digitale verktøy og bruke dem til å orientere seg i kjente og ukjente miljøer»*. (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I tillegg tolker jeg det som at orienteringsaktiviteten kan gå inn under to andre kompetansemål for kroppsøving. Det første kompetansemålet tar for seg at elevene skal *«gjennomføre friluftslivsaktiviteter til ulike årstider, også med overnatting ute, og reflektere over hva naturopplevelser kan bety for seg selv og andre»*. Bakgrunnen for at jeg tolker dette kompetansemålet som relevant, er fordi elevene i undervisningen til Siv får kart- og navigasjonskunnskaper som kan være nyttig å ha dersom man skal på overnattingstur i naturen. Om man drar ut i naturen innebærer det ut ifra min forståelse at man også bør kunne vurdere risiko knyttet til å bevege seg i ulike terrengetyper. Det kan dermed knyttes til kompetansemålet der elevene skal kunne *«vurdere risiko og sikkerhet ved ulike uteaktiviteter, og forstå og gjennomføre sporløs og trygg ferdsel»*.

Ut ifra mine analyser forstår jeg det som at orienteringsundervisningen til Siv i stor grad bidrar til at elevene kan nå disse kompetansemålene. I orienteringsundervisningen forteller hun at elevene også skal bli bedre kjent i nærmiljøet sitt. Slik jeg tolker det legger hun orienteringsundervisningen til nærområdet for at elevene skal opparbeide seg kartkompetanse trygge områder først, for deretter å kunne bruke denne kompetansen når de skal orientere seg i mer ukjente miljøet som for eksempel Oslo. Det å orientere seg rundt i Oslo handler ikke nødvendigvis om overlevelse, men heller om at det gjør hverdagen enklere for elevene dersom de har en viss kartforståelse.

Samtidig kan en økt kartforståelse bidra til at elevene kan planlegge turer i naturen og vurdere risiko når de skal navigere seg rundt i terrenget. Orienteringsaktiviteten er en utendørsaktivitet som gir deltakerne mulighet til å oppleve og utforske naturen på nært hold. I Siv sin undervisning legges det blant annet til rette for at elevene kan navigere seg gjennom skog,

mark og terreng, og får gjennom dette muligheten til å oppdage nye områder og bli mer bevisst på naturens mangfold. Dette kan sees i lys av Nansen sine beskrivelser av friluftsliv, der kroppslig utfoldelse og naturopplevelser kan bidra til «*en sunn sjel i et sunt legeme, samt bidra til å utvikle høyverdige karaktertrekk*» (Faarlund, 2009). I tillegg kan orienteringsaktiviteten bidra til at elevene får erfaringer med tradisjonelle ferdigheter, fordi elevene må kunne lese kart, kompass, tolke terrenget, planlegge ruter og ta beslutninger basert på naturforholdene. Dette kan knyttes opp mot (Faarlund, 2009) sine beskrivelser av utviklingen av friluftslivsbegrepet, der det er vanlig å se på friluftsliv som bestigning av fjell, overlevelse i naturen og navigering fra hytte til hytte på fjellet. For å kunne gjennomføre slike aktiviteter på en trygg måte, kan gode kart- og navigeringskunnskaper være sentrale kompetanser å inneha.

Videre ser det ut til at orienteringsundervisningen til Siv baserer seg på at elevene skal oppleve hvordan det er å bevege seg rundt i terrenget ved hjelp av et kart. Dette kan sees i lys av Dewey (1938) sitt syn på *educative experiences*, der læring skjer gjennom transaksjoner mellom individet og miljøet. I undervisningen til Siv skjer denne transaksjonen ved at elevene orienterer seg rundt i nærmiljøet (trying) og erfarer konsekvensene av dette (undergoing). Videre legger Dewey (1938) vekt på at elevene skal møte relevant læringsinnhold for at det skal skape kontinuitet mellom tidligere, nåværende og fremtidige opplevelser. Ved å skape kontinuitet i undervisningen, kan det bidra til at elevene forstår hensikten med undervisningsinnholdet og derfor motiveres for å drive med det på et senere tidspunkt. Ut ifra min tolkning av Siv sin undervisningspraksis skapes det kontinuitet ved at elevene først får kunnskaper gjennom teori, før de deretter bruker disse kunnskapene når de skal begi seg ut i terrenget.

Siv legger også vekt på at elevene skal kunne plassere ut orienteringsposter i terrenget. Ut ifra min tolkning gjør hun dette for at elevene skal anvende kunnskapene og ferdighetene de tidligere har tilegnet seg for å løse nye utfordringer. Sett i lys av Dewey (1938) sitt syn på *educative experiences*, der kontinuitet er sentralt, kan det å sette ut orienteringsposter istedenfor å finne dem, bidra til at elevene må anvende kunnskapen sin på nye måter. Dette kan ut ifra min lesning av Dewey (1938) bidra til kontinuitet mellom tidligere og nåværende opplevelser, og kan på den måten bidra til læring hos elevene.

For å undersøke om læringen som skjer i Siv sin undervisning kan bidra til dybdelæring hos elevene vil det være relevant å trekke inn Nicol (2003) sine fire former for «knowing». Jeg tolker det som at orienteringsundervisningen som Siv legger til rette for kan bidra til at

elevene får konkrete opplevelser med nærmiljøet og orienteringsaktiviteten. Denne formen for «knowing» kaller Nicol (2003) for *experiential knowing*. Dette er imidlertid bare begynnelsen av læringsprosessen, og er kun grunnleggende for at elevene skal kunne tilegne seg mer avanserte former for kunnskap.

Videre tolker jeg det som at Siv også vektlegger det Nicol (2003) omtaler som *propositional knowing* ved å inkludere teori i undervisningen sin. Hvordan denne teoridelen utformes er det dessverre ikke grunnlag for å si noe om, men ut ifra datamaterialet mitt forteller Siv at det er det første de gjør før de går ut i terrenget og at undervisningen foregår inne i klasserommet. I og med at teoriundervisningen skjer innendørs og i forkant av selve orienteringsaktiviteten kan det føre til at elevene ikke forstår sammenhengen mellom kartbegrepene og de faktiske gjenstandene i naturen på en like god måte som de ville gjort hvis de hadde gått rundt i naturen og knyttet kartbegrepene opp mot faktiske gjenstander. Det kan derfor virke som at Siv sin teoriundervisning hovedsakelig vektlegger sekundære erfaringer knyttet til representasjoner i naturen. I og med at fokuset ligger der, er det begrenset med relevante førstehåndserfaringer med omgivelsene. Samtidig vil en slik tilnærming til teoridelen av orienteringsundervisningen være mer effektiv og gjøre at elevene på et senere tidspunkt får mer tid til å bruke sin teoretiske forståelse i praksis.

Ut ifra mine analyser legger Siv videre opp til at store deler av orienteringsundervisningen skal være praktisk rettet. Slik jeg tolker Nicol (2003) sitt rammeverk for «knowing», kan dette kategoriseres som *practical knowing* fordi elevene får praktiske opplevelser med orienteringsaktiviteten. I tillegg gjør de handlinger basert på sin egen forståelse og kunnskap.

En annen lærer som også legger vekt *experiential knowing*, *propositional knowing* og *practical knowing* er Anders. I orienteringsundervisningen ser imidlertid ut til at han legger til rette for *propositional knowing* på en annen måte enn det Siv gjør.

**Anders:** *Når vi har orientering pleier vi ofte å starte med karttegn og generell orientering. Vi starter med lette karttegn på ulike måter, der de skal lære seg karttegn ved hjelp av for eksempel karttegnstafetter eller stikkball med karttegn. Her pugger elevene karttegn når de blir skutt. Da kommer elevene til meg og forklarer hvilke de har lært seg og peker på kartet hvor de befinner seg. Når de har klart dette er de fri.*

Anders forteller her om hvordan han introduserer orientering for klassene sine. Han pleier å starte generelt og på en ganske enkel måte, der elevene får spilt og lekt seg til en bedre forståelse av kartet. I denne delen av undervisningen skjer læringen i all hovedsak gjennom

pugging av karttegn. Han forteller at når elevene har jobbet med dette i en periode, går de over til mer spesifikk orientering der elevene er ute på egenhånd.

**Anders:** *Deretter går jeg over til stjerneorientering. Sånn at jeg hele tiden har kontroll på at de kan karttegnene. For det er ikke alle som har vært så mye ute i skogen og har erfaring med kart og kompass fra tidligere. Stjerneorienteringen gjør at de alltid må komme tilbake til meg mellom hver post, og jeg har dermed bedre kontroll på hvor elevene er til enhver tid. Jeg pleier å starte enklere ved at de deler seg i små grupper sånn at de ikke i verste fall ikke skal gå seg bort alene.*

Anders forteller at han legger vekt på kontroll og trygghet slik at elevene ikke skal gå seg bort i skogen. Han grupperer ofte elevene sammen og gjennomfører stjerneorientering for at han skal ha bedre kontroll på hvor elevene er til enhver tid.

Ut ifra min tolkning av Anders sine sitater, har undervisningen hans mange likhetstrekk med det Nicol (2003) omtaler som *propositional knowing*. Han er opptatt av at elevene skal vite hvordan ulike karttegn ser ut slik at de utvikler en kunnskapsbase som de kan bruke når de skal gjennomføre orienteringen i praksis. For å utvikle denne kunnskapsbasen legger Anders opp til at elevene må pugge ulike karttegn gjennom stikkballspillet. Sett fra Nicol (2003) sitt rammeverk kan det virke som at Anders sitt hovedfokus ligger på representasjoner og sekundære erfaringer med naturen, hovedsakelig presentert i form av kart og kartbegreper. Siden fokuset ligger der, er det få relevante førstehåndserfaringer med omgivelsene.

Puggingen og gjenskaping av faktakunnskap blir hovedsakelig knyttet til representasjonsoppgavene, og ikke til omgivelsene eller deres førstehåndsopplevelser av miljøet. Disse representasjonelle læringsaktivitetene er ikke designet for å lette transaksjonen mellom elevene og konteksten, og virker å bli betraktet av Anders som kunnskap som kan læres uavhengig av kontekst.

Når vi ser på denne læringsaktiviteten i forhold til Winje og Løndal (2020) sin operasjonalisering av dyp læring gjennom Nicol (2003) sitt rammeverk for «knowing» kan det se ut til at dybdelæringspotensiale ikke blir fullt utnyttet fordi alle fire formene for «knowing» ikke blir benyttet i undervisningen. Ut ifra mine analyser legger ingen av lærerne vekt på det Nicol (2003) omtaler som *presentational knowing*. Denne formen for «knowing» kommer til uttrykk gjennom representasjoner av erfaringer. Det kan for eksempel komme til uttrykk ved at elevene snakker sammen om opplevelsene de hadde med orienteringsundervisningen. Det kan gjøres ved at læreren setter av tid til refleksjon underveis

eller i etterkant av undervisningen. Refleksjon og meta-refleksjon rundt egen læring kan etter min forståelse av Nicol (2003) bidra til at elevene i større grad forstår konsekvensene av valgene de tar. Dersom elevene får en negativ opplevelse med orienteringsundervisning og det å orientere seg i nærmiljøet, vil sannsynligheten for at de bruker kunnskapen sin på et senere tidspunkt være mindre (Nicol, 2003). I slike situasjoner kan refleksjon være et godt hjelpemiddel for å få elevene til å snakke om hva de fikk til og hvilke utfordringer de støtte på. Ut ifra lærernes beskrivelser av orienteringsdelen av friluftslivsundervisningen kan potensiale for dyp læring dermed utnyttes bedre ved å vektlegge denne formen for «knowing». Oppsummert kan det dermed se ut til at orienteringsundervisningen til lærerne i all hovedsak baserer seg på den kroppslige og sanselige delen av dybdelæring gjennom *experiential* og *practical knowing*, men at undervisningen i liten grad baseres på kognitive prosesser gjennom *presentational knowing*. Samtidig kan det tolkes som at undervisningsdelene som omhandler *propositional knowing* kan endres slik at elevene kan knytte teori opp mot fysiske opplevelser. Som tidligere nevnt hevder Winje og Løndal (2021) at alle kunnskapsfasene som Nicol (2003) legger frem må inkluderes i undervisningen for å oppnå fullt dybdelæringspotensiale som ivaretar det kroppslige, affektive, sosiale og kognitive aspektene av læring. Ut ifra mine analyser kan det derfor se ut som at det finnes potensiale for forbedring når det kommer til dybdelæring i orienteringsundervisningen.

## 6 Oppsummering

Formålet og hensikten med dette masterprosjektet har vært å gi kunnskapsbidrag om hvilke elementer som er sentrale i friluftslivsundervisningen hos fire kroppsøvlingslærere. Studien har derfor undersøkt problemstillingen: «*Hvilke læringsaktiviteter erfarer kroppsøvlingslærere er betydningsfulle i friluftslivsundervisningen i kroppsøving, og finnes det indikasjoner på at disse aktivitetene kan bidra til dybdelæring hos elevene?*»

Kroppsøvlingslærerne ved denne undersøkelsen fremhever læringsaktivitetene bekledning, båltenning og orientering. Det har blitt vist til at disse aktivitetene i stor grad baserer seg på norske tradisjoner rundt friluftslivsbegrepet, der et vanlig syn er at man skal ut i naturen og overleve ved hjelp av enkle midler.

Når jeg som forsker tar i bruk en hermeneutisk tilnærming og tolker datamaterialet, blir det klart at friluftslivsundervisningen kan være en fruktbar aktivitet for å legge til rette for dybdelæring sett ut ifra et pragmatisk filosofisk perspektiv. Dette har jeg vist gjennom Dewey (1938) sitt syn på *educational experiences*, Nicol (2003) sitt rammeverk for «knowing» og

Winje og Løndal (2020); (Winje & Løndal, 2021) sin operasjonalisering av dybdelæringsbegrepet. Funnene mine indikerer at det finnes et større potensial for dybdelæring i friluftslivsundervisningen. Jeg har gjennom resultatene mine vist at lærerne ved undersøkelsen tilrettelegger for de kroppslige, affektive og sosiale aspektene ved læring gjennom *experiential knowing* og *practical knowing*, men at det er ubenyttet potensial for dyp læring sett ut ifra et kognitivt perspektiv gjennom *presentational knowing* og *propositional knowing*.

## **6.1 Videre forskning**

Jeg har i kapittel 1, 2 og 3 vist til at det har vært gjort lite forskning på læringsaktiviteter i friluftslivsdelen av kroppsøvfingsfaget. I denne oppgaven har jeg ut ifra et kvalitativt design beskrevet hvilke læringsaktiviteter lærere erfarer er sentrale i friluftslivsdelen av kroppsøvfingsfaget. Målet var å skape et perspektiv og utvikle begreper som kan gi en forståelse av hvilke læringsaktiviteter kroppsøvfingslærere legger opp til, og om det finnes indikasjoner på dybdelæring i denne undervisningen. For at friluftslivsdelen av kroppsøvfingsfaget ikke skal miste sin legitimitet, er den avhengig av at det gjennomføres forskning som måler effekten av undervisningen over tid. Ved å benytte longitudinelle og kvantitative metoder, vil man kunne undersøke faglige fordeler og ulemper med vektlegging av dybdelæring i friluftslivsundervisningen. Det vil også være interessant å undersøke hvilke erfaringer elevene sitter med i friluftslivsundervisningen, og undersøke om lærernes vektlegging av dybdelæring faktisk fører til at elevene kan anvende kunnskapene og ferdighetene de får gjennom friluftslivsundervisningen.



## 7 Referanseliste

- Abelsen, K., Arnesen, T. E. & Leirhaug, P. E. (2019). Friluftsliv i morgendagens skole- lite nytt under skolen?  
[https://www.researchgate.net/publication/335505533\\_Friluftsliv\\_i\\_morgendagens\\_skole -  
lite\\_nytt\\_under\\_solen\\_Paper\\_delivered\\_at\\_the\\_conference\\_Forskning\\_i\\_Friluft\\_2018\\_about\\_'Outdoor\\_education\\_in\\_the\\_Norwegian\\_school\\_of\\_the\\_future'](https://www.researchgate.net/publication/335505533_Friluftsliv_i_morgendagens_skole_-_lite_nytt_under_solen_Paper_delivered_at_the_conference_Forskning_i_Friluft_2018_about_'Outdoor_education_in_the_Norwegian_school_of_the_future')
- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974–2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Backman, E. (2008). Friluftsliv i ämnet idrott och hälsa: Ett bidrag till mer integrering i skolan? *Svensk Idrottsforskning*, (4).
- Beattie, V., Collins, B. & McInnes, B. (1997). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? *Accounting education (London, England)*, 6(1), 1-12.  
<https://doi.org/10.1080/096392897331587>
- Biesta, G. & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Biggs, J. B. (1979). Degrees of Excellence: The Academic Achievement Game. I(Bd. 8, s. 240-242). Elsevier Scientific Publishing Company.
- Birch, J. E. & Moser, T. (2019). Dybdeløring i kroppsøving : utfordringer for kroppsøvingslæreren. I (s. 13-29). Cappelen Damm akademisk.
- Bourdieu, P. (1996). *Physical space, social space and habitus* (Bd. 1995nr 10 1996). Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax* (50. utg., Bd. 11). Cambridge: The MIT Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6), 671-684.  
[https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//Løring med overflate og dybde. I T. Dahl, A. Strømme, J. Aagaard Petersen, A.-L. Østern, S. Selander & T. Østern (Red.),

- Dybdeløring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39-53). Universitetsforl.
- Damasio, A. (1994). *Descartes's Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Avon Books.
- Damasio, A. (2000). *The feeling of what happens: Body Emotion and the making of consciousness*. Vintage Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Drury, C. (2022). 'Supported by every traveler in Norway': Den Norske Turistforening, tourist infrastructure and transnational travel. <https://www.thearcticinstitute.org/supported-traveler-norway-den-norske-turistforening-tourist-infrastructure-transnational-travel/?cn-reloaded=1>
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp* (Bd. 15). Universitetsforl.
- Entwistle, N. & Wilson, J. (1977). *Degrees of Excellence: The Academic Achievement Game*. Hodder.
- Faarlund, N. (2009). Challenging Modernity by Way of the Norwegian Friluftsliv Tradition. [file:///C:/Users/haako/Downloads/Faarlund\\_Challenging%20Modernity%20til%20Oda.pdf](file:///C:/Users/haako/Downloads/Faarlund_Challenging%20Modernity%20til%20Oda.pdf)
- Gelter, H. (2000). Friluftsliv: The Scandinavian Philosophy of Outdoor Life. *Canadian journal of environmental education*, 5, 77-77.
- Gilje, Ø. L., Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). *Dybdeløring- historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger*.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Hargreaves A. & Fink D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey Bass.
- Haslestad, K.-A. (2002). På leting etter friluftsliv i grunnskolens læreplaner. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 86(4), 251-262. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-04-02>
- Herland, K. J. (2021). Det friluftslivet vi er så glade i kommer faktisk ikke av seg selv. <https://norskfriluftsliv.no/det-friluftslivet-vi-er-sa-glade-i-kommer-faktisk-ikke-av-seg-selv/>
- Hofmann, A. R., Rolland, C. G., Rafoss, K. & Zoglówek, H. (2018). Norwegian Friluftsliv: A Way of Living and Learning in Nature. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 21.

- Horgen, A. (2022). Friluftsliv, idrett eller sport?: Mening og begrepsbruk i Den Norske Turistforenings årbøker, 1868–1979. *Historisk tidsskrift*, 101(3), 213-228.  
<https://doi.org/10.18261/ht.101.3.4>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnsen, B. (1995). *Jotunheimens stortopper : folk og fjell gjennom tidene* (2. oppl. utg.). Universitetsforl.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Jørgensen-Vittersø, K. A. (2021). "Friluftsliv" in Norwegian Primary Svhools, 1939-1980. I *Exploring Textbooks and Cultural Change in Nordic Education 1536–2020* (s. 245–259). [https://doi.org/https://doi.org/10.1163/9789004449558\\_020](https://doi.org/https://doi.org/10.1163/9789004449558_020)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (1997). Kausalitet i pedagogikken. *Nordisk pedagogik*, 17(4), 226-238.
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv- et hovedområde i kroppsøvingsfaget? I K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv- pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129-152). Fagbokforlaget.
- Ludvigsen, S. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014* (Bd. NOU 2014:7). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Lyngstad, I. & Sæther, E. (2021). The concept of 'friluftsliv literacy' in relation to physical literacy in physical education pedagogies. *Sport, Education and Society*, 26(5), 514-526. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1762073>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-Outcome and process. *British journal of education psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-outcome and process., 4-11.
- Miljødepartementet, D. k. k.-o. (2016). *Meld. St. 18 (2015–2016)*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/?ch=3#:~:text=Meldingen%20legger%20til%20grunn%20f%C3>

[%B8Igende,sikte%20p%C3%A5%20milj%C3%B8forandring%20og%20naturopplevelse%C2%BB.](#)

- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet.
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen : en metodebok om situering*. Cappelen Damm akademisk.
- Nicol, R. (2003). Outdoor education: Research topic or universal value? Part three. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 3(1), 11-27.  
<https://doi.org/10.1080/14729670385200211>
- Næss, A., Rothenberg, D. & Næss, A. (1989). *Ecology, community, and lifestyle : outline of an ecology*. Cambridge University Press.
- O'Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Theory and practice*. Zed Books.
- Ord, J. & Leather, M. (2011). The Substance Beneath the Labels of Experiential Learning: The Importance of John Dewey for Outdoor Educators. *Journal of outdoor and environmental education*, 15(2), 13-23. <https://doi.org/10.1007/BF03400924>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods : integrating theory and practice* (4th. utg.). Sage.
- Pedersen Gurholt, K. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I K. Steinsholt & G. Pedersen (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på rkopp, bevegelse og dannelse*. Tapir Akademiske Forlag.
- Remmen, K. B. & Iversen, E. (2022). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of adventure education and outdoor learning, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-19.  
<https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>
- Rienecker, L. (2013). *Den gode oppgaven : håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Roberts, J. W. (2012). *Beyond learning by doing : theoretical currents in experiential education*. Routledge.
- Smith, T. W. & Colby, S. A. (2007). Teaching for Deep Learning. *The Clearing house*, 80(5), 205-210. <https://doi.org/10.3200/TCHS.80.5.205-210>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg.

- Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51.  
<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Steinsholt, K. & Gurholt, K. P. (2010). *Aktive liv : idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Tapir akademisk.
- Säfvenbom, R. & Rustad, M. C. (2018). Debattinnlegg: Hva skal elevene lære i kroppsøving?  
<https://forskning.no/skole-og-utdanning-trening-politikk/debattinnlegg-hva-skal-elevene-laere-i-kroppsoving/1159083>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Tjora, A. H. & Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Tochon, F. V. (2010). Deep Education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 1, 1-12.
- Tochon, F. V. & Hanson, D. (2003). The Deep Approach: World Language Teaching for Community Building.
- Tordsson, B. (2003). *Å svare på naturens åpne tiltale : en undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv på 1900-tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen* [Norges idrettshøgskole, Institutt for samfunnsfag]. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kroppsøving*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Læreplanverket. I(Bd. yr:2006).
- Vinje, E. E. (2018). Debattinnlegg: Forskning, kroppsøving og prestasjon.  
<https://forskning.no/skole-og-utdanning-barn-og-ungdom-debattinnlegg/debattinnlegg-forskning-kroppsoving-og-presisjon/1158969>
- Winje, Ø. & Løndal, K. (2020). Bringing deep learning to the Surface: A systematic mapping review of 48 years of research in primary and secondary education.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.7577/njcie.3798>
- Winje, Ø. & Løndal, K. (2021). 'Wow! is that a birch leaf? In the picture it looked totally different': a pragmatist perspective on deep learning in Norwegian 'uteskole'.

*Education 3-13, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-14.

<https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1955946>

Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument.

417-433. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>

Aasheim, S. P. (2020). Bruk tiden for alt den er verdt. [https://www.nrk.no/ytring/bruk-den-](https://www.nrk.no/ytring/bruk-den-tiden-for-alt-den-er-verdt-1.14970526)

[tiden-for-alt-den-er-verdt-1.14970526](https://www.nrk.no/ytring/bruk-den-tiden-for-alt-den-er-verdt-1.14970526)

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2018). Det kan være smertefullt å lære- ikke bare "gøy".

[https://forskning.no/politikk-skole-og-utdanning-debattinnlegg/det-kan-vaere-](https://forskning.no/politikk-skole-og-utdanning-debattinnlegg/det-kan-vaere-smertefullt-a-laere--ikke-bare-goy/1158765)

[smertefullt-a-laere--ikke-bare-goy/1158765](https://forskning.no/politikk-skole-og-utdanning-debattinnlegg/det-kan-vaere-smertefullt-a-laere--ikke-bare-goy/1158765)

# Vedlegg 1: Informasjonsskriv

## Bakgrunn og formål

Det overordnede tema for masteroppgaven vil være friluftsliv i kroppsøving. Formålet er å finne ut av hva slags forståelse kroppsøvingslærere på ungdomstrinnene har av begrepet «*friluftsliv*» og undersøke hvordan denne undervisningen utfolder seg i praksis.

Prosjektet er en mastergradsoppgave som skrives ved Oslomet, avd. MGLU 5-10.

## Hva innebærer deltakelse i studien for deg?

Deltakelse i studien innebærer å gi informasjon i form av intervjuer. Informasjonene blir lagret i form av lydopptak og notater, som slettes etter transkripsjonen er gjennomført. Intervjuet vil finne sted på din arbeidsplass i februar 2023, og vil vare i omtrent en halv time.

## Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptak vil bli slettet etter de er transkribert og anonymisert i masteroppgaven, slik at det ikke vil være mulig å kjenne igjen personer. Når masteroppgaven er ferdig i mai 2023 vil også transkripsjonene slettes. Det er kun jeg, Håkon Trollalden Jensen, og veileder, Øystein Winje, som vil ha tilgang på intervjuene som blir gjort. I avhandlingen vil du være anonym med et fiktivt navn. Det kan være at jeg vil gi noe informasjon (for eksempel hvor lenge informantene har vært i læreryrket, alder, kjønn etc.) som kan være identifiserbart. Dette er avhengig av om det er greit for informanten at dette oppgis.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2023.

## Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt.

## Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg.
- Å få rettet personopplysninger om deg.
- Få slettet personopplysninger om deg.

- Sende inn klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandling av dine personopplysninger.
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet).

### **Kontaktinformasjon**

Dersom du har spørsmål til studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Håkon Trolldalen Jensen, tlf.: 91640668 / [s334532@oslomet.no](mailto:s334532@oslomet.no)
- Prosjektveileder: Øystein Winje, tlf.: 97562059/ [oywin@oslomet.no](mailto:oywin@oslomet.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, tlf.: 55582117/  
[personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2: Intervjuguide

<b>-Rammesetting</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Introdusere meg selv.</li><li>- Forklare hvorfor intervjuet gjennomføres.</li><li>- Forklare intervjuets hensikt.</li><li>- Informere om anonymisering og taushetsplikt.</li><li>- Skrive under samtykkeskjema.</li><li>- Godkjennelse fra NSD er nødvendig da dette intervjuet vil bli tatt opp.</li><li>- Varighet ca. 30 minutter.</li><li>- Besvare eventuelle uavklarte spørsmål før vi begynner intervjuet.</li></ul>
<b>-Introduksjonsspørsmål (Lydopptaket starter)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Jeg lurer på om du kan fortelle meg om hvor og når du tok utdanningen din?</li><li>- Kan du fortelle meg litt om hvordan du kom frem til at du ville bli lærer?</li><li>- Hvor lenge har du jobbet i skolen nå? Har du jobbet andre steder før dette?</li></ul>
<b>-Friluftsliv</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Kan du fortelle meg hvor ofte du underviser i friluftsliv?</li><li>- Har dere noen faste turer/opplegg dere pleier å gjennomføre?</li><li>- Kan du fortelle om din erfaring med friluftsliv i undervisning i kroppsøving på ungdomsskolen?</li><li>- Kan du fortelle meg hvilken plass du synes friluftsliv bør ha i kroppsøvfingsfaget?</li><li>- Hvordan ser du på friluftsliv i kroppsøvfingsfaget?<ul style="list-style-type: none"><li>o Hva mener du er viktig for å oppnå god undervisning i friluftsliv? (Planlegging, gjennomføring og etterarbeid).</li></ul></li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke elementer mener du må være med for å skape god undervisning i friluftsliv? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kan du fortelle meg om en friluftslivsundervisning som gikk bra?</li> <li>○ Kan du fortelle meg om en friluftslivsundervisning som gikk skikkelig dårlig?</li> <li>○ Hva tror du elevene synes om friluftslivsundervisning. Hvilket læringsutbytte har de?</li> </ul> </li> <li>- Kan du fortelle meg om hvordan du opplever å vurdere elever i friluftsliv? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvordan vet elevene hva de vurderes i? Kan du fortelle meg om hvordan du setter opp læringsmål?</li> </ul> </li> <li>- Finnes det noen utfordringer du møter på når du skal undervise om friluftsliv i kroppsøvfingsfaget? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvordan arbeider du vanligvis med slike utfordringer?</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>-Dybdelæring</b></p>	<p>Vi har nå snakket om friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget. I 2020 kom det ut en ny læreplan som blant annet legger vekt på en rekke nye begreper.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan opplever du at friluftsliv har endret seg etter innføringen av den nye læreplanen.</li> <li>- Ett av begrepene som det blir lagt vekt på i den nye læreplanen er «dybdelæring». På hvilken måte forstår du dybdelæring? (evt. Hvordan vil du definere dybdelæring?) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kan du fortelle hvordan du ser på dybdelæring i kroppsøving? Er det noe som skiller seg fra annen undervisning?</li> <li>○ Kan du fortelle meg om hvordan du ser på dybdelæring i friluftslivsdelen av kroppsøving?</li> </ul> </li> </ul>

	Hva er det som eventuelt skiller seg fra annen kroppsøvingsundervisning?
<b>-Avslutning</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Er det noe mer du vil legge til/si?</li><li>- Kan jeg kontakte deg senere ved behov?</li><li>- Vil du ha det transkriberte intervjuet når det er klart og eventuelt komme med innvendinger/kommentarer?</li><li>- Tusen takk for intervjuet.</li></ul>

## **Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD**

### **Referansenummer**

379880

### **Vurderingstype**

Standard

### **Dato**

12.01.2023

### **Prosjekttittel**

Undersøkelse om kroppsøvlingslæreres undervisning i friluftsliv

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

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

### **Prosjektansvarlig**

Øystein Winje

### **Student**

Håkon Trolldalen Jensen

### **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!

## Vedlegg 4: ROS-skjema

### Skjema for ROS-analyse masteroppgaveprosjekter

Alle studenter som behandler personopplysninger, og må søke Sikt, skal gjøre en risikovurdering (ROS-analyse) for å avdekke sårbarheter som kan oppstå i masteroppgaveprosjektet. Risikovurderingen skal knyttes til dataflyten og hvordan personopplysninger skal behandles. ROS-analysen må gjennomføres før innsamling av data.

En ROS-analyse/risikovurdering skal svare på disse spørsmålene:

- Hva kan gå galt?
- Hva kan vi gjøre for å hindre dette?
- Hvordan kan vi gjøre for å redusere konsekvensen dersom det skjer?

Ta utgangspunkt i malen og vurder aktuelle hendelser i ditt prosjekt.

- Malen har 5 eksempler som kan være aktuelle eller ikke
- Det kan også være andre hendelser som er aktuelle for ditt prosjekt
- Beskriv aktuelle tiltak

Ferdig utfylt skjema lastes opp i innleveringsmappen på Canvas.

Du kan lese mer om [risikovurdering på OsloMet sine sider](#).

**Navn student:** Håkon Trolldalen Jensen

**Studentnummer:** s334532

**Navn veileder:** Øystein Winje

**Tittel på masteroppgaveprosjektet:** Læreres erfaringer med friluftsliv i kroppsøvningsfaget

Instrument/objekt	Hendelse	Årsak	Konsekvens	Tiltak
<b>Informant</b>	Brudd på personvern/taushetsplikt	Informanten glemmer seg og oppgir data som kan føre til identifisering av tredjepersoner, eller sensitiv informasjon om seg selv.	Opptak kan ikke lagres og må slettes umiddelbart med hensyn til personvernet. Dersom det har skjedd en overtreddelse av personvernet må intervjuet gjennomføres på nytt.	Passe på at intervjuguiden ikke legger opp til denne typen informasjon, og huske å minne informanten på forhånd om at det er viktig å unngå personsensitiv informasjon og opplysninger som kan være identifiserende.
<b>Intervju</b>	Informantene blir ikke opplyst om deres rettigheter knyttet til intervjuet. Intervjupersonene kan oppleve stress og/eller endret selvbilde under intervjuet	Informantene får mangel på informasjon av og/eller en misforståelse underveis.	Kan medføre brudd på informantenes rettigheter.	Sørge for at informantene får god informasjon skriftlig og muntlig, samt oppfølging.
<b>Datainnsamling</b>	Uvedkommende kan kjenne igjen opplysninger i datainnsamlingen, da den ikke er tilstrekkelig avidentifisert	Det er ikke gjort godt nok arbeid med anonymiseringen i datainnsamlingen	Brudd på personvern.	Sørge for at datamaterialet er anonymisert, og adskilt mellom to ulike enheter.