

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving og idrettsfag

August 2021

Hvilke utfordringer og begrensninger erfarer kroppsøvingslærere i den videregående skole å møte i friluftslivsundervisning?



Mathias Berge

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvilke utfordringer og begrensninger lærere møter i friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget på videregående skole. Deltakerne i studien har vært seks kroppsøvfingslærere ved fem videregående skoler på Østlandet. Gjennom kvalitative intervjuer har disse lærerne vært med på å belyse problemområdet i prosjektet. Deres oppfatninger, erfaringer og opplevelser med friluftslivsundervisning har frembrakt nyttig kunnskap til prosjektets problemstilling. Informantenes besvarelser har blitt drøftet opp mot tidligere forskning og teori på området. Informantene i prosjektet har varierende alder, kompetanse og undervisningserfaring. Videre representerer lærerne i prosjektet både sentrumsskoler og perifere skoler.

Dette masterprosjektets problemområde tar for seg hvorfor det kan være utfordrende å gjennomføre friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget på videregående skoler. Videre har jeg undersøkt læreplanens betydning for friluftslivsundervisning, og hva læreplanen i kroppsøving sier om friluftsliv. Dessuten har jeg undersøkt hvilke rammefaktorer som begrenser mulighetene i friluftslivsundervisningen, men jeg har også undersøkt hvilke muligheter som ligger i undervisningen.

Resultatene som kommer frem i prosjektet tyder på at det er flere og sammensatte faktorer som gjør det utfordrende å gjennomføre friluftslivsundervisning på videregående skoler. Noe av det som kommer aller tydeligst frem i dette masterprosjektet er at samtlige informanter peker på at tiden til rådighet i faget er en klar begrensning for undervisning i friluftsliv i kroppsøvfingsfaget. Videre er det resultater som viser til at lærernes egne holdninger, erfaringer, kompetanse og interesse for friluftsliv er med på å prege hvordan de tolker og forholder seg til de gjeldene læreplanene og kompetansemålene for friluftsliv. Det kommer også frem av resultatene i dette prosjektet at skolens beliggenhet er en avgjørende faktor for friluftslivsundervisningen. Prosjektet bekrefter at sentrumsskoler har større utfordringer og begrensninger enn perifere skoler når det kommer til å bedrive friluftslivsaktiviteter.

Ytterligere fremkommer det resultater fra dette prosjektet som tyder på at hjemmeskoleundervisning i friluftsliv har ført til at informantene i prosjektet har sett nye muligheter for friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget.

Nøkkelord, sentrale begrep i oppgaven:

Friluftsliv, kroppsøvfingsfaget, videregående skole, undervisning, utfordringer, begrensninger

Abstract

The purpose of this study was to explore the challenges and limitations teachers face in outdoor life “Friluftsliv” teaching in physical education, in high schools. The participants in this study have been six physical education teachers at five different high schools, in the east part of Norway. Through qualitative interviews, these teachers have helped to shed light on the issue area in the project. Their perceptions and experiences with friluftsliv-teaching have produced useful knowledge to the project. The informants' answers have been discussed against previous research and theory on the field. The informants in the project have various ages, competence, and teaching experience. The teachers in the project represent both downtown schools and peripheral schools.

This project's issue area addresses why it can be challenging to carry out friluftsliv-teaching in the physical education subject in high schools. Furthermore, I have researched the curriculum's significance for friluftsliv-teaching, and how the curriculum in physical education affects the teaching, and the teachers. I have studied which factors that limits the possibilities for friluftsliv-teaching, but I have also studied the possibilities for the teaching and the teachers.

The results that emerge from this project indicate that there are several and compound reasons for why friluftsliv-teaching in physical education in high schools are challenging for the teachers. A clear result from this study confirms that all the respondents refer to the time available in physical education as an obvious limitation for teaching in friluftsliv.

Furthermore, there are results in this study that shows the importance of the teacher's attitude, experience, competence and interest in friluftsliv, and how this affects the possibilities, limitations and challenges in the teaching. It also appears from the result of this project that the school's locations are decisive factors in the friluftsliv-teaching. The results from this study confirms that city center schools have greater challenges and limitation in friluftsliv-teaching in physical education than the peripheral schools. Even further results from this project indicates that home-schooling in friluftsliv has led the respondents to think in new ways and to broaden their understanding of friluftsliv-teaching in physical education.

Keywords, key concept in this thesis:

Friluftsliv, physical education, high schools, challenges, teaching, limitation, opportunities

Forord

Siden jeg kan huske har jeg alltid vært fascinert og begeistret for friluftslivet. Fra 4-5 års alderen tok mine foreldre meg med på tur i skog og mark, og jeg lærte tidlig å verdsette livet i naturen. Med årene har denne interessen for friluftsliv bare økt, og i dag bruker jeg mye av min fritid på å ferdes i den norske naturen. Fluefiske, gåturer i fjellet, splitboarding, klatring, buldring og jakt er blant noen av hobbyene og interessene som tar meg ut langs den norske kysten, opp i fjellheimen, og ut i marka. Min egen erfaring, opplevelse og følelse av å oppholde meg i naturen har fått meg til å studere fenomenet friluftsliv nærmere. Hvordan kan andre mennesker få kjenne på de samme gledene, mestringsfølelsene, og opplevelsene jeg selv har erfart i friluftslivet?

Arbeidet med dette masterprosjektet har nå foregått i litt over ett år. Det har vært en meget krevende, men også spennende prosess å undersøke et problemområde jeg selv interesserer meg stort for. Utfordringene har vært mange, og ikke minst har utbruddet av en pandemi (Covid-19) gjort gjennomføringen av intervjuene utfordrende. Samtidig har det vært fint å kunne ha dette prosjektet å fokusere på mens samfunnet ellers har vært preget av nedstengninger og restriksjoner.

Interessant, lærerikt og spennende har det også vært å jobbe med dette prosjektet, og ikke minst har det vært spennende og lærerikt å få intervjuet kroppsøvingslærere om et tema jeg selv brenner for. I den sammenheng ønsker jeg å få rettet en stor takk til alle lærere som stilte opp og bidro i dette prosjektet. Tusen takk for deres bidrag i dette masterprosjektet, selv i en meget utfordrende tid. Dere har vært med på å øke min innsikt og kunnskap tilknyttet prosjektets problemområde, og prosjektet ville ikke vært mulig å gjennomføre uten deres engasjement og deltakelse.

Videre må jeg også få rettet en stor takk til min veileder Knut Løndal som har gitt gode råd og vært behjelpelig fra prosjektets oppstart til slutt. Takk for god veiledning og kloke tips underveis.

Avslutningsvis ønsker jeg å takke min tålmodige kjæreste og samboer. Takk for at du har støttet meg gjennom prosjektets gang og hjulpet meg til å holde motet oppe de gangene jeg har stått fast, og takk for hjelp til korrekturskriving.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Abstract	III
Forord.....	IV
1. Innledning	- 1 -
1.1 Bakgrunn for valg av problemområdet.....	- 1 -
1.2 Utviklingen av problemstillingen	- 3 -
1.3 Den endelige problemstillingen	- 3 -
1.4 Masteroppgavens oppbygning.....	- 4 -
1.5 Tidligere forskning på friluftsliv i skolen	- 5 -
2. Forståelsen av friluftsliv og friluftsliv i læreplanen	- 10 -
2.1 Hva er egentlig friluftsliv?	- 10 -
2.3 Kompetansemålene i friluftsliv etter innføringen av LK12.....	- 15 -
2.4 Læreplanen for kunnskapsløftet 2020	- 16 -
2.5 Oppsummering av friluftsliv i læreplanene	- 18 -
3. Teoretiske perspektiv	- 19 -
3.1 Læreplanens fem nivåer.....	- 20 -
3.1.1 Den ideologiske læreplan.....	- 21 -
3.1.2 Den formelle læreplan	- 21 -
3.1.3 Den oppfattede læreplanen	- 22 -
3.1.4 Den operasjonaliserte læreplan	- 22 -
3.1.5 Den erfarte læreplan.....	- 22 -
3.2 Didaktikk.....	- 23 -
3.2.1 Den didaktiske relasjonsmodellen	- 23 -
3.2.2 Mål.....	- 24 -
3.2.3 Elevforutsetninger.....	- 25 -
3.2.4 Innhold	- 25 -
3.2.5 Vurdering.....	- 25 -
3.2.6 Læringsaktiviteter.....	- 25 -
3.3 Rammefaktorteorien	- 26 -
3.3.1 Det pedagogiske rammesystem	- 28 -
3.3.2 De administrative rammene.....	- 28 -
3.3.3 De ressursmessige rammer.....	- 28 -
3.3.4 Organisasjonsmessige rammer	- 29 -
3.3.5 Rammer knyttet til elevene og deres kultur bakgrunn.	- 29 -

3.4	Oppsummering av teoretiske perspektiver	- 29 -
4.	Metode	- 30 -
4.1	Valg av forskningsmetode.....	- 30 -
4.2	Intervjuguide.....	- 32 -
4.2.1	Pilotintervju.....	- 33 -
4.3	Rekruttering og utvalg	- 34 -
4.3.1	Presentasjon av informanter.....	- 37 -
4.4	Forskerrollens betydning for fremgang og resultater.....	- 38 -
4.5	Gjennomføringen av intervjuer	- 39 -
4.6	Transkribering og analyse	- 39 -
4.6.2	Analyse av intervjuene.....	- 41 -
4.7	Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	- 43 -
4.7.1	Reliabilitet.....	- 43 -
4.7.2	Validitet.....	- 44 -
4.7.3	Generaliserbarhet	- 45 -
4.8	Svakheter og styrker ved studien	- 46 -
4.9	Etiske vurderinger	- 48 -
5.	Resultater	- 49 -
5.1	Kompetansemål i friluftsliv	- 50 -
5.1.1	Tydelige mål om bruk av kart og kompass	- 50 -
5.1.2	Kompetansemål åpne for tolkning	- 52 -
5.2	Fagdager, lærersamarbeid og elevgrupper	- 54 -
5.2.1	Fagdager	- 54 -
5.2.2	Lærersamarbeid og bytting av timer	- 55 -
5.2.3	Elevgrupper	- 56 -
5.3	Tid, utstyr og skolens beliggenhet	- 57 -
5.3.1	Tid.....	- 58 -
5.3.2	Utstyr.....	- 59 -
5.3.3	Skolens beliggenhet.....	- 60 -
5.4	Elevenes kompetanse og interesse i friluftsliv	- 61 -
5.5	Muligheter og begrensninger under Covid-19.....	- 63 -
6.	Diskusjon.....	- 66 -
6.1	Læreplanen i kroppsøving og kompetansemål i friluftsliv	- 66 -
6.1.1	Åpne kompetansemål i friluftsliv	- 67 -
6.1.2	Tolkning av kompetansemål	- 68 -

6.2	Rammer for organisering av friluftslivundervisning	- 70 -
6.2.1	Fagdager	- 70 -
6.2.2	Lærersamarbeid.....	- 71 -
6.2.3	Elevinvolverende friluftslivsundervisning	- 72 -
6.3	Økonomiske rammefaktorer	- 72 -
6.3.1	Utstyr.....	- 73 -
6.4	Kultur for friluftsliv	- 74 -
7.	Konklusjon.....	- 79 -
7.1	Videre forskning	- 80 -
Litteraturliste.....		- 82 -
VEDLEGG 1: Intervjuguide		- 89 -
VEDLEGG 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.....		- 91 -

1. Innledning

Friluftsliv er noe elever i dagens norske skole *skal* møte i løpet av opplæringen, og det har i de senere læreplaner fått en svært sentral plass i kroppsøvningsfaget. Under kroppsøvningsfaget i læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (LK06) er friluftsliv trukket frem som et eget hovedområde (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Også i det nye læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20) under læreplan for kroppsøvningsfaget er friluftsliv nevnt under kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvilke utfordringer og begrensninger som ligger i planleggingen og gjennomføringen av friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget på videregående skoler. Følgende vil jeg gi et innblikk i hvorfor jeg har valgt å gjennomføre et prosjekt om friluftsliv i kroppsøvningsfaget på videregående skoler på Østlandet.

1.1 Bakgrunn for valg av problemområdet

Valg av problemområdet for min masteroppgave ligger i egen interesse for friluftsliv og friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget. Gjennom praksisperioder, jobb i skolen, og i samtaler med andre kroppsøvningslærere og studenter, har jeg dannet meg et inntrykk av at friluftsliv i kroppsøvningsfaget er noe som blir lite prioritert. Flere kroppsøvningslærere jeg har vært i kontakt med beskriver ofte friluftsliv som noe utfordrende og vanskelig å gjennomføre. Tidligere forskning på området kan antyde noe av det samme, for eksempel har Kjersti Mordal Moen og medforfattere (2015) gjennomført en studie som viser at friluftsliv blir prioritert lite i grunnskolen, i forhold til andre hovedområder og kompetansemål i kroppsøvningsfaget. Anne Wiken (2011) gjennomførte en kvantitativ undersøkelse der 229 elever fra tre videregående skoler ble spurt om hva de lærer i kroppsøvningsfaget. Her konkluderte Wiken (2011) med at elevene mente de hadde lært minst i friluftsliv, orientering og dans. Det kom også frem i undersøkelsen at rundt halvparten av elevene viste til en holdning som tilsa at det var unødvendig å lære om friluftsliv. Resultatene fra de spurte elevene i undersøkelsen til Wiken (2011), kan også underbygges av masterstudiene til Gunn Dalebø (1996) og Tom Lund (2014), som antyder at lærere har problemer med å tilrettelegge for et friluftsliv i tråd med læreplanens intensjoner og forventninger.

Selv om det finnes noe forskning på friluftsliv i skolen, og det stadig kommer mer forskning på området, er det like fullt et område det ikke er forsket veldig mye på. Slik jeg ser det, er friluftsliv og friluftslivsundervisning et område i skolen det behøves å forskes mer på. Kristian Abelsen og Petter Leirhaug (2017) har gjort en systematisk gjennomgang av

empiriske studier om friluftsliv i skolen fra 1974 – 2014. Av de 24 studiene som møtte inklusjonskriteriene til Abelsen og Leirhaug (2017) var hele 18 av disse master og hovedfagsoppgaver. Derfor har jeg også sett på det som nødvendig å referere til en del master- og hovedfagsoppgaver i mitt masterprosjekt.

Videre er mye inspirasjon for valg av problemområdet hentet fra masterprosjektet til Morten Engelsen (2014). Han gjennomførte et masterprosjekt om kroppsøvlingslæreres nedpriortering av friluftslivsundervisning ved studiespesialiserende linjer ved den videregående skolen i Sør-Norge. Engelsen (2014) har i sitt masterprosjekt sett på kroppsøvlingslæreres begrunnelser for hvorfor friluftslivsundervisning nedpriorteres i kroppsøving. Engelsen (2014) sitt funn om nedpriortering av friluftslivsundervisning på videregående skoler kan støttes oppunder gjennom forskningen til Kristian Abelsen og medforfattere (2018) som viser til at rundt 80% av elevene ikke møter friluftsliv i undervisningen utover deltakelse på tur- og aktivitetsdager. Abelsen med medforfattere (2018) har undersøkt empiri etter innføringen av LK06, men før innføringen av revidert læreplan i kroppsøving 2012. De har undersøkt empiri på friluftslivsundervisning fra et utvalg av 8-10 klasser, samt seks videregående skoler. Her konkluderer de med at halvparten av elevene fra 8. trinn og ut videregående opplæring ikke møter friluftsliv i kroppsøvlingsfaget overhodet. Videre viser de til forskning fra Petter Leirhaug og Trond Arnesen (2016) som oppsummer sine resultater med følgende utsagn: *«Hvis norske elever ved utgangen av grunnskolen og videregående opplæring har høy kompetanse i friluftsliv, er det neppe på grunn av kroppsøvlingsfaget»* (s. 145). Selv om dette utsagnet er satt litt på spissen, og som de selv trekker frem; at utvalgsstørrelsen i forskningen kan diskuteres, er det like fullt interessant å merke seg at Leirhaug og Arnesen (2016) mener at kroppsøvlingsfaget i svært liten grad klarer å forholde seg til det læreplanen sier om friluftsliv og kompetansemålene i hovedområdet friluftsliv.

I mitt masterprosjekt ønsker jeg å undersøke hvordan lærere erfarer utfordringene som ligger i friluftslivsundervisning, fra kompetansemål i læreplanen til den gjennomførte undervisningen. Dette masterprosjektet har hovedsakelig foregått i skoleåret 2020-2021. På videregående skoler på Østlandet er det i denne perioden to gjeldene læreplaner, da både læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (LK06) og det nye læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20) er i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2020a). LK20 er gjeldene for elever på førsteklasse videregående (VG1), mens LK06 og fagfornyelsen i kroppsøvlingsfaget 2012 (LK12) er gjeldene for andre og tredjeklasse på videregående skole (VG2 og VG3). Kompetansemålene i kroppsøvlingsfaget er ulike for de to læreplanene LK12 og LK20, og det finnes derfor lærere

som underviser etter ulike kompetansemål i kroppsøvfingsfaget på videregående skole. Videre vil mitt prosjekt være avgrenset til å studere utfordringer og begrensninger knyttet til friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget på videregående skoler på Østlandsområdet, og herunder enkelte skoler i Oslo. Dette er med bakgrunn i at jeg ønsker å undersøke utfordringene og begrensningene som ligger i friluftslivsundervisning hos videregående skoler i både bymiljøer og mer perifere områder.

1.2 Utviklingen av problemstillingen

Etter å ha lest meg opp på tidligere forskning knyttet til friluftsliv i skolen, samt undersøkt læreplaner for kroppsøvfingsfaget, begynte jeg å se meg ut et problemområde som kunne være aktuelt og interessant å undersøke nærmere. Med bakgrunn i at mye av forskningen som er gjort på friluftsliv i skolen er gjort på barne- og ungdomsskole, samt at mye av det som er gjort av forskning på friluftsliv i videregående skole har tatt utgangspunkt i valgfag friluftsliv eller aktivitetslære/idrettsfag, så jeg på det som et interessant og aktuelt forskningsområde å undersøke hvilke utfordringer og begrensninger som ligger i friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget på den videregående skolen.

1.3 Den endelige problemstillingen

Den endelige problemstillingen endte til slutt opp med å bli følgende:

«Hvilke utfordringer og begrensninger erfarer kroppsøvfingslærere i den videregående skole å møte i friluftslivsundervisning?»

I mitt prosjekt vil jeg undersøke hvilke utfordringer og begrensninger kroppsøvfingslærere erfarer fra planlegging av friluftslivsundervisning til gjennomført undervisning. Med bakgrunn i at mye av den forskningen som finnes på friluftsliv i skolen viser at elever i den norske skolen ikke møter friluftslivsundervisning i tråd med det læreplanen tilsier, og at kroppsøvfingslærere ofte bortprioriterer friluftsliv til fordel for andre aktiviteter i faget, ønsker jeg å undersøke de utfordringene og begrensningene som påvirker tilrettelegging og gjennomføring av friluftslivsundervisning.

I forbindelse med problemstillingens formulering er det viktig å klargjøre noen begreper. Begrepet *friluftsliv* er et ganske omfattende begrep som jeg vil gjøre en mer inngående redegjørelse for i kapittel to av oppgaven. Redegjørelsen av dette begrepet vil sette noen rammer for hva som inngår i friluftslivsundervisningen i kroppsøvfingsfaget. I *utfordringer* og *begrensninger* ligger alle rammefaktorer som påvirker tilrettelegging og gjennomføring av friluftslivsundervisningen. Herunder følger jeg Imsen (2016) sin forståelse av

rammefaktorbegrepet, som peker på at dette begrepet innebærer alle faktorer som begrenser, hemmer og vanskeliggjør tilrettelegging og gjennomføring av friluftsliv. I utfordringer finner vi også muligheter og rammefaktorer som fremmer planlegging og gjennomføring av friluftslivsundervisningen (Imsen 2016). Når det kommer til begrepet *erfarer*, handler dette om lærerens totale inntrykk, holdninger og tidligere opplevelser med aktuelle temaer og problemstillinger. Som Brinkmann & Tanggaard (2012) nevner handler den kvalitative forskningsmetoden om å beskrive, forstå, fortolke, eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter. Videre er begrepet *videregående skole* begrenset til å kun gjelde alle studiespesialiserende studieretninger på den videregående skole. Det vil si at jeg i dette prosjektet ikke har tatt for meg utfordringer og begrensninger med friluftslivsundervisning på yrkesfaglig utdanningsprogram.

1.4 Masteroppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er bygget opp gjennom sju ulike kapitler. Innledningsvis viser kapittel 1 til hvorfor jeg har valgt å belyse det problemområdet jeg har, og herunder følger en kort redegjørelse for hvorfor forskning på akkurat dette området er aktuelt. I dette kapitlet gjør jeg rede for viktige begreper og prosjektets problemstilling. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg trekke inn tidligere forskning på friluftsliv i skolen, og se disse i kontekst med læreplaner og hva slags betydning det kan ha for dette masterprosjektet.

I det andre kapitlet vil jeg gjøre rede for friluftslivsbegrepet, og undersøke noen definisjoner og forståelser av fenomenet friluftsliv. Deretter vil jeg redegjøre for friluftslivets posisjon i de ulike læreplanen i den norske skolen, fra 1939 og frem til i dag. Herunder vil jeg hovedsakelig se på læreplanene i kroppsøvingsfaget, men også trekke inn den generelle delen av læreplanene der jeg mener det kan være av betydning for prosjektet. Dette kapitlet tar for seg utviklingen av friluftsliv i skolen og i læreplanene, og vil belyse mitt problemområde gjennom å bidra til å gi en økt forståelse av friluftslivets posisjon i dagens læreplaner.

I kapittel 3 gjør jeg rede for den teoretiske delen av oppgaven, og her har jeg gått nærmere inn på John I. Goodlad (1979) sine teoretiske perspektiver knyttet til forståelse av læreplanen. Her vil jeg blant annet gjøre rede for hvordan han har klassifisert læreplanen i fem ulike nivåer, fra den ideologiske læreplan til den erfarte læreplan. Goodlads (1979) forståelse av læreplanen vil jeg knytte opp mot mitt eget prosjekt, og hvordan vi i dag skal forstå friluftsliv i de gjeldene læreplanene. I teorikapitlet vil jeg også ta for meg teori knyttet til rammefaktorer og didaktikk, som jeg mener er aktuell for å kaste lys over utfordringene som ligger i

friluftslivundervisning i kroppsøvningsfaget. Det teoretiske kapittelet vil danne grunnlag for de resultatene og drøftingene som kommer frem i senere kapitler.

Videre følger et kapittel om metode, der jeg tar for meg de metodiske valgene jeg har gjort i prosjektet. Her vil jeg blant annet begrunne hvorfor jeg har gjennomført masterprosjektet på den måten jeg har. Jeg vil ta for meg prosjektets fremgangsmåte, hvordan jeg har innhentet og bearbeidet datamateriale, samt hvordan jeg har gått frem for å analysere datamaterialet.

Avslutningsvis i metodekapittelet vil jeg gjøre rede for validiteten og reliabiliteten i prosjektet. Herunder vil jeg undersøke overføringsverdien av prosjektet, samt gjøre rede for de etiske betraktningene i prosjektet.

Deretter følger kapittelet om resultater. I dette kapittelet presenterer jeg de resultatene som har vokst frem gjennom analysen av datamaterialet. Resultatkapittelet viser til kategorier som oppstod i møte med intervjuene av informantene i prosjektet, og en analytisk gjennomgang av disse.

Kapittel 6 er diskusjonskapittelet. I dette kapittelet vil jeg diskutere resultatene fra eget prosjekt i lys av tidligere forskning og teori på området. Her vil jeg diskutere mine resultater opp mot Goodlads (1979) læreplananalyser, Gunn Imsen (2016) sin forståelse av rammefaktorteori, læreplaner i kroppsøving, samt forskning på friluftsliv i skolen og i kroppsøvningsfaget.

Helt avslutningsvis kommer konklusjonskapittelet som oppsummerer totaliteten av forskningsprosjektet. I konklusjonskapittelet viser jeg til hva mitt prosjekt har kommet frem til, og jeg vil her konkludere med hvilke utfordringer og begrensninger som finnes i friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget på videregående skoler på Østlandet. Helt til slutt vil jeg også se på hvordan dette prosjektet kan være med å bidra til videre forskning på friluftsliv i skolen.

1.5 Tidligere forskning på friluftsliv i skolen

I innledningen av oppgaven nevnte jeg at det allerede finnes noe forskning på friluftsliv i skolen fra tidligere. I denne delen av kapittelet ønsker jeg å se nærmere på noe av den forskningen som har blitt gjort på friluftsliv i skolen, og hvilke funn som har kommet frem av denne forskningen. Videre ønsker jeg å belyse tidligere forskning jeg mener kan være interessant for problemområdet jeg har undersøkt i mitt prosjekt.

Som nevnt tidligere gjorde Abelsen og Leirhaug (2017) en systematisk gjennomgang av empiriske studier om friluftsliv i skolen fra 1974 – 2014. Av de 24 studiene som Abelsen & Leirhaug (2017) inkluderte i sin gjennomgang var det kun forskningen til Arne Jordet (2007) som var publisert etter kriterier som tilfredsstillende universitets- og høgskolesektorens krav til fagfelleevaluering. Av de 23 andre studiene er det 18 master- og hovedfagsoppgaver, og de resterende var forskningsrapporter. Abelsen og Leirhaug (2017) viser i sin gjennomgang at det kun er to studier fra videregående skole som tar for seg friluftsliv i kroppsøvningsfaget.

Wiken (2011) er en av de to studiene fra videregående skole som tar for seg friluftsliv i kroppsøvningsfaget. Wiken (2011) mener at resultatene fra hennes kvantitative undersøkelse av hva elever opplever å lære i kroppsøvningsfaget peker på at elevene mener de har lært minst i friluftsliv, orientering og dans, og at rundt halvparten av elevene viste til en holdning som tilsa at det var unødvendig å lære om friluftsliv. Videre henviser Wiken til Eriksson og medforfattere (2005) som har gjennomført en nasjonal undersøkelse i Sverige og fått tilsvarende resultater angående elevers opplevelse av minst læringsutbytte i friluftsliv, orientering og dans. Dette på tross av konkrete kompetansemål om kart, kompass og ulike former for friluftsliv som elevene skal få opplæring i fra første skoleår. Wiken (2011) konkluderer også med at elevene uttrykker at det er uklart hva de skal lære i friluftsliv.

I 2018 publiserte Moen og medforfattere (2018) en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen. Her så de blant annet nærmere på friluftslivets posisjon i faget. Studien er basert på en spørreundersøkelse av 3226 elever fra 5-10 trinn, samt lærere og skoleledere. Selv om studien er hentet fra barne- og ungdomsskole vil jeg anse det som en god pekepinn på hva som også foregår på videregående skole, samt hva elevene tar med seg av erfaring fra faget. Det kommer frem av studien at friluftsliv er noe elevene sjelden møter i kroppsøvningsfaget. Sammen med moderne aktiviteter og dans, er aktiviteter i naturen/friluftsliv noe elevene opplever at de har lite av i kroppsøvningsfaget. Kun 1,6 % av de spurte elevene svarer at de opplever å ha friluftsliv veldig ofte, mens det til sammen er over 58% av elevene som svarer at de sjelden eller aldri har aktiviteter i naturen/friluftsliv (Moen, m.fl. 2018). Det kommer videre frem av studien til Moen og medforfattere (2018) at det er uoverensstemmelse mellom hvor mye friluftsliv elevene opplever at de har i kroppsøvningsfaget og hvor mye de ønsker å ha. Under 10% av de spurte elevene svarer at de har friluftsliv veldig ofte eller ofte, mens nærmere 40% svarer at de gjerne vil ha denne aktiviteten veldig ofte eller ofte. Dette gjenspeiler seg i hva elevene synes at de lærer i faget, Moen og medforfattere (2018) viser til at kun 6,8% av de spurte elevene svarer at de er helt

enige i at de lærer å være ute i naturen gjennom kroppsøvingstimene. 24,7 % av elevene svarer derimot at de er helt uenige i at de lærer å være ute i naturen gjennom kroppsøvingstimene.

Engelsen (2014) viser til flere grunner for den lave prioriteringen av friluftsliv i kroppsøvingfaget på den videregående skolen. Engelsens forskning tyder på at tiden til rådighet i faget er en av hovedgrunnene til at friluftsliv prioriteres bort til fordel for andre aktiviteter i faget. Videre peker han også på at vurdering i friluftsliv er noe som ses på som utfordrende blant informantene i prosjektet hans, og skolens kultur og tradisjon for friluftslivsundervisning blir også nevnt av flere informanter som en påvirkende faktor. Engelsen (2014) konkluderer videre med at manglende kompetanse og utdanning innen friluftsliv kan spille inn på prioriteringen av friluftslivsundervisning. Han trekker også frem at lærernes forståelse av kompetansemålene og læreplanen kan være avgjørende for gjennomføringen av friluftslivsundervisning.

Masterstudien til Stian Jeppesen (2020) konkluderer med lignende funn som også finner sted i kartleggingsstudien til Wiken og medforfattere (2018), nemlig at ungdomsskoleelever i liten grad møter friluftslivinnhold i kroppsøvingfaget. Masterstudiet til Jeppesen (2020) viser også til at geografiske forskjeller kan ha betydning for utøvelsen av friluftsliv i kroppsøvingfaget, og han har i sitt masterprosjekt konkludert med at elever fra Finnmark har mer friluftslivundervisning i kroppsøvingfaget enn det elever fra Akershus (Viken) har.

Elin Alme (2013) gjennomførte et prosjekt om friluftsliv i skolen, og her intervjuet hun kroppsøvingslærere og rektorer ved en byskole og en distriktskole. Hun skriver at mangel på ressurser for å bedrive friluftsliv, samt knapt med tid i kroppsøvingfaget er to av årsakene til at friluftsliv nedprioriteres i den videregående skolen. Videre konkluderte hun med at skolens beliggenhet også kunne være en faktor for prioriteringen av friluftsliv i kroppsøvingfaget, da lærerne ved byskolen mente mangel på naturområder i nærmiljøet var en utfordring i forbindelse med friluftslivsundervisning.

Torgeir Mikkelsen (2013) gjennomførte en studie der han så på elevers erfaringer etter å ha hatt undervisning i tema friluftsliv. Han intervjuet 8 elever fra 2. klasse på videregående skole, og formålet med studien var å se hvilke pedagogiske hensyn som burde ligge til grunn for å fremme autonom motivasjon og trivsel for elever i videregående skole (Mikkelsen, 2013). Videre så han nærmere på undervisning i friluftsliv som foregikk under forholdvis kontrollerte former, samt undervisning som foregikk under mer autonome forhold. Mikkelsen (2013) konkluderte med at elevene erfarer den autonome undervisningen i friluftsliv som

fordelaktig med tanke på blant annet trivsel, initiativ, meningsfulle opplevelser, engasjement og motivasjon. Kongsrud (2004) mener i likhet med Mikkelsen at det er et positivt forhold mellom selvbestemmelse og engasjement. Dessuten mener Mikkelsen (2013) at ved å tilrettelegge for valg og større erfart frihet i friluftslivsundervisningen, kan elevene velge aktiviteter og kontekster der de selv erfarer kompetanse og tilhørighet. Dette mener Mikkelsen (2013) kan gi potensialet for erfaringer som avspeiler friluftslivets egenart, med meningsfulle opplevelser og erfaringer. Avslutningsvis konkluderer Mikkelsen (2013) med at elevinvolverende pedagogikk og etablering av mindre grupper i friluftslivundervisning i den videregående skolen, kan være fordelaktig med tanke på deltakelsesatferd i fremtiden.

Ole-Johnny Tune (2016) har undersøkt lærere og elevers forståelse av fenomenet friluftsliv, og hvordan de erfarer friluftslivsundervisningen gjennom denne forståelsen og deres livserfaringer. Tune (2016) har sett på friluftsliv i den videregående skolen, og han har tatt for seg informanter som underviser i en eller flere av disse fagene; programfag friluftsliv, idrettsfag/aktivitetslære og kroppsøving. I prosjektet konkluderes det med at friluftsliv i kroppsøvingsfaget er det som er vanskeligst å undervise i, og Tune (2016) trekker i den forbindelse frem påvirkende rammefaktorer som timeplan, kollegers holdninger og elevenes varierende erfaringsnivå. Videre oppsummeres prosjektet med å trekke beslutningen om at rammene rundt fagene idrettsfag/aktivitetslære og programfag friluftsliv er gode for å bedrive tilstrekkelig friluftslivsundervisning. Lærerne i prosjektet trekker dog frem elevenes varierende friluftslivserfaring, samt store elevgrupper som de største hindrende i friluftslivsundervisningen.

Emil Hansen (2013) gjennomførte et prosjekt som tok for seg læreres møte med den reviderte læreplanen i kroppsøving fra 2012 (LK12). I prosjektet konkluderer Hansen (2013) med at samtlige informanter er positive til endringene som er gjort i kompetansemålene som omhandler friluftsliv. Hansen (2013) påpeker at informantene i prosjektet hans har ulike oppfatninger knyttet til hvorfor de er positive til endringene av kompetansemålene under hovedtema friluftsliv, men det kommer blant annet frem at kompetansemålene er mer tilpasset lokale forhold enn tidligere. Hansen (2013) tar også til orde for at endringene i LK12 har ført til at kompetansemålene er lettere å forholde seg til enn tidligere, og at informantene i prosjektet mener friluftsliv i LK12 gir muligheten til å tilpasse undervisningen for hver enkelt skole.

Abelsen og Leirhaug (2017) viser til at forskning på friluftsliv i skolen har hatt en utvikling. Av de 24 studiene som ble inkludert i deres gjennomgang av empiriske studier fra 1974 –

2014 var kun 3 av disse publisert før 2002, mens de resterende 21 fordelte seg jevnt fra 2002 fram til 2014 (Abelsen & Leirhaug, 2017). Dette kan tyde på en økt interesse for friluftsliv som forskningsfelt, og som Abselsen og Leirhaug (2017) påpeker; at det trolig også skjedde en dreining fra forskning på friluftsliv i grunnskole til videregående skole i forbindelse med innføringen av LK06. De viser til at det finnes 10 studier på videregående skole fra 2008-2014. Studiene til Wiken (2011), Moen og medforfattere (2018), samt Jeppesen (2020) tyder på at elevene i liten grad møter friluftslivsundervisning i skolen og kroppsøvfingsfaget. Alme (2013) og Engelsen (2014) sine forskningsprosjekter undersøker hvorfor det er lite friluftslivsundervisning i skolen og i kroppsøvfingsfaget. Mikkelsen (2013) undersøker i sitt prosjekt undervisningsmetoder i friluftsliv, og belyser dette blant annet gjennom selvbestemmelsesteorier. Hansen (2013) har tatt for seg kroppsøvfingslæreres syn på implementeringen av revidert læreplan for kroppsøving fra 2012. Videre har Tune (2016) undersøkt læreres og elevers forståelse av fenomenet friluftsliv, og han viser til ulike rammefaktorer som påvirker friluftslivsundervisningen.

2. Forståelsen av friluftsliv og friluftsliv i læreplanen

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for forståelsen av begrepet friluftsliv, for deretter å undersøke friluftsliv i den norske skoles læreplaner fra 1939 og frem til i dag. Ettersom det finnes veldig mange ulike forståelser og definisjoner på hva friluftsliv egentlig er, har jeg i denne oppgaven valgt å trekke frem noen få av de definisjonene og forståelsene av friluftslivsbegrepet jeg mener kan ha betydning for min problemstilling. Den andre delen av kapittelet tar som nevnt for seg friluftsliv i læreplanen, og jeg vil her undersøke nærmere hvordan begrepet friluftsliv har utviklet seg i skolen, og i de ulike læreplanene.

2.1 Hva er egentlig friluftsliv?

Det kan være vanskelig å definere hva friluftsliv er, og hva hver enkelt her til lands inkluderer i begrepet friluftsliv vil kunne variere. Regjeringen har definert friluftsliv som «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (Klima- og miljødepartementet, 2016, s.10.). Karl-August Haslestad (2000) viser til Fritjof Nansen som beskrev friluftsliv som det enkle, frie livet, i ren luft, som gir det opprinnelige i oss sin rett igjen (Nansen,1916). Nils Faarlund (2003) definerer friluftsliv som overskuddsliv i naturen. Selv om flere har forsøkt å definere og avgrense friluftslivsbegrepet, er det som Faarlund (2003) selv påpeker ikke et entydig begrep, og dermed vil det også være vanskelig å sette en klar ramme til friluftslivsbegrepet. Verdier og meningene vi knytter til friluftsliv er også gjenstand for tolkning og forandring. Blant annet hevder Bjørn Tordsson (2010) at aktiviteter som ble bedrevet i jeger og sankersamfunnet i dag har blitt typiske friluftslivsaktiviteter, men at det har gått fra å ha en nytteverdi til å ha en egenverdi. Herunder trekker Tordsson (2010) frem aktiviteter som jakt, fiske, vandring i terrenget, svømming, klatring, båltanning med mer. Det er som Faarlund (2003) sier vanskelig å sette en klar ramme for friluftslivsbegrepet, og som Tordsson (2010) påpeker er begrepet friluftsliv gjenstand for tolkning og forandring. Like fullt mener Tordsson (1999) at friluftslivet har noen særtrekk. Han trekker frem opplevelse som en sentral del av nordisk friluftsliv. Videre sier han følgende om opplevelse i friluftsliv;

«Friluftslivet bygger på at opplevelsene i naturen har noe vesentlig å gi oss som mennesker. Gjennom friluftsliv oppdager vi ikke bare naturen, men også oss selv. Det er ikke bare

naturstudier det dreier seg om. Vi forutsetter at møtet med natur skal berike oss, gi oss erfaringer som gir glede, men bidra til egen vekst og modning.» (Tordsson, 1999. s.2).

Det er tydelig å se at Tordsson (1999) mener friluftslivet kan berike menneskers liv, og at opplevelsene i naturen er det sentrale i friluftslivet. Han sier ytterligere at opplevelsene i friluftsliv må handle om å sette sammen enkeltinntrykk, enkeltopplevelser og enkelthandlinger til en meningsfull og personlig internalisert helhet. Faarlund (2003) peker på at fysisk aktivitet er et karakteristisk trekk ved friluftslivet, men at dette ikke kan skilles fra det følelsesmessige og intellektuelle engasjementet, slik det for eksempel kan gjøres i eliteidretten. Han viser ytterligere til at friluftsliv kan foregå i tre forskjellige landskapstyper. 1. Vann og vassdrag (herunder hav), 2. skog og mark og 3. fjell og vidde. Under disse landskapstypene peker han på ulike friluftslivsaktiviteter. Det bør ifølge Faarlund (2003) være en grense på hva som skal kalles for friluftsliv og hvilke aktiviteter som bør falle utenfor begrepet. Han mener at dersom en aktivitet er motivert av prestasjon bør det ikke kunne knyttes til friluftsliv, og viser til aktiviteter som ikke bør falle innunder friluftslivsbegrepet, herunder langrennkonkurranser, turløp, orientering, konkurransepaddling med mer. En slik forståelse av friluftslivsbegrepet vil kunne sette noen rammer for undervisningen i friluftsliv, dette vil jeg drøfte ytterligere i diskusjonskapittelet i oppgaven.

2.2 Friluftsliv i den norske skolen fra normalplanen 1939 til kunnskapsløftet 2020

Haslestad (2000) publiserte en artikkel med fokus på friluftsliv i grunnskolens læreplaner, og her uttalte han blant annet dette:

«Jeg finner m.a.o. nesten ingen gode definisjoner og eventuelt klare avgrensninger av ordet/begrepet/aktiviteten friluftsliv i læreplanene.» (Haslestad, 2000. s 15).

Utsagnet til Haslestad (2000) er interessant med tanke på hva som bør anses som friluftsliv i skolen og i kroppsøvfingsfaget. Selv om friluftslivsbegrepet kan være vanskelig å avgrense og hva vi legger i begrepet vil kunne variere, er det svært sannsynlig at det ligger et stort læringspotensial i friluftsliv. Blant annet uttalte Ivar Mytting (1991) at han ikke var i tvil om at (opplæring i) friluftsliv har kvaliteter som er viktige i målsetningene for skolen, og dermed et mulig viktig satsingsfelt. Polfareren Nansen pekte også på friluftslivets potensial i pedagogikken i relasjon til den økende teknokulturen (Faarlund, 2003). Regjeringen kom i 2016 med stortingsmeldingen «Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet» der de

hevdet at friluftsliv i skolen var et viktig satsingsfelt, og at satsingen på friluftsliv i skolen skulle pekes i en retning av å møte fremtidige samfunnsutfordringer (Klima- og miljødepartementet, 2016).

I dette underkapittelet følger en kort oversikt over friluftslivets plass i læreplanen i skolen, og i kroppsøvningsfaget. Jeg ser på det som hensiktsmessig å si noe om hvordan friluftsliv i læreplanen har utviklet seg, ettersom at det er læreplanen som inneholder bestemmelser og veiledninger for lærerne (Leirhaug & Arnesen, 2016). Utviklingen av friluftsliv i læreplanen i den norske skolen vil kunne gi en økt forståelse av hvorfor friluftslivsundervisning gjennomføres slik det gjøres i dag. Som Jane-Christin Foss (2011) påpeker er norske skoler pliktig å etterkomme gjeldene læreplaner og retningslinjer fra stortinget eller andre underlagte styringsorganer. Videre sier læreplanen noe om hva som skal foregå i hvert enkelt fag, og hvor mange timer hvert fag er tildelt. Jeg har også valgt å si noe om læreplanen fra høsten 2020, selv om denne planen ikke er gjeldene for alle klassetrinn før i 2022. Under følger en oversikt over utviklingen av friluftsliv i skolen og i læreplanene.

Den første læreplanen for elever i den norske skolen kom på midten av 1800-tallet, men det skulle gå en del år før begrepet friluftsliv kom inn i læreplanen. Selv om elever på 1800-tallet bedrev aktiviteter som kan relateres til friluftsliv, var det ikke før i 1939 med Normalplanene av 1939 (N39), at friluftsliv for første gang ble nedskrevet i den norske læreplanen.

(Normalplankomiteen, 1939a. 1939b). I N39 kom begrepet friluftsliv inn i læreplanen for første gang, men det er lite som tyder på at det var et krav om friluftslivsundervisning i gymnastikkundervisningen (Haslestad, 2000). Haslestad (2000) mener at det mellom N39 og mønsterplanen av 1974 (M74) kan se ut som det var mer friluftsliv i skolen enn det læreplanen la opp til, og at aktiviteter i friluftsliv hadde en plass i skolen uten å ha fotfeste i læreplanen i kroppsøving.

I 1974 kom altså den neste læreplanen, mønsterplanen av 1974 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). I denne læreplanen skulle pedagogikken få mer plass, og det skulle ikke lenger kun være søkelys på kunnskapsmengde og faste ferdigheter, men også sosiale evner og problemorientering (Skarpenes, 2005). I kroppsøvningsfaget ble det like vilkår for gutter og jenter. I følge Haslestad (2000; 2002) blir friluftsliv nevnt eksplisitt i fagene samfunnsfag, O-fag, naturfag og kroppsøving. I M74 fikk friluftsliv fotfeste i kroppsøvningsfaget, og friluftsliv skulle dermed være en konkret del av kroppsøvningsfaget. Videre nevner Haslestad (2000) at friluftsliv framstår som både en tverrfaglig arbeidsform, samt et eget sammensatt læringsområdet. M74 var den gjeldene læreplanen frem til 1987.

I mønsterplanen av 1987 (M87) fortsatte søkelyset på friluftsliv fra M74 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). Miljøperspektivet og menneskers ansvar for forvaltning av naturen skulle styrkes ytterligere. I M87 er det påpekt at opplevelse, utøvelse og ferdigheter var noe elevene skulle lære i det tradisjonelle friluftslivet (Haslestad, 2002). Haslestad (2002) sier videre at han i M87 finner tekster som inneholder økopedagogiske tanker, og viser til at aktivitetene/friluftslivsgrenene M87 anbefaler skolen og lærerne å ta utgangspunkt i, kan knyttes til en økopedagogisk sammenheng. Dette fordi det er det enkle og tradisjonelle friluftslivet M87 anbefaler, og at dette innebærer å la elevene få oppleve, øve ferdigheter og å utøve, i friluftslivsundervisningen (Haslestad, 2002).

Det er vesentlig å påpeke at læreplanene jeg har nevnt frem til nå har vært gjeldene for grunnskolen/folkeskolen. Først i 1976 fikk vi en enhetlig videregående skole her til lands, og det var læreplan for den videregående skole (1976) som ble den gjeldene læreplanen. I denne læreplanen under kroppsøvingfaget er friluftsliv nevnt som et hovedpunkt. Det står blant annet at det i emnet *friluftsliv og sikringsregler* kan være naturlig å jobbe med kart, kompass, valg av utstyr, fjellvett, sjøvett, overnatting i naturen, med mer (Kirke- og undervisningsdepartementet 1976). Denne læreplanen var gjeldene frem til 1985, da en ny utgave ble etablert. Også her er friluftsliv nevnt som et hovedtema i kroppsøvingfaget. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1986).

På 1990-tallet kom det nye endringer på læreplanen. Fra M87 gikk man til Reform 94 (R94) og læreplanverket 97 (L97), og det gikk fra å være en læreplan der man kunne velge store deler av innholdet selv, til å bli mer forpliktende innhold (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 1994, 1997). R94 og L97 var gjeldene for henholdsvis videregående skole og grunnskolen, men de hadde samme generelle del. Abelsen med medforfattere (2018) peker på at læreplanene fra 90-tallet var mer forpliktende enn tidligere læreplaner, og at utviklingen av friluftsliv gikk fra vage formuleringer til klare føringer. I L97 kom læreplanen for grunnskolen som også inkluderte friluftslivsbegrepet. L97 var kun gjeldene for grunnskolen (1-10 klasse) og på barneskolen ble lek i naturen innført som en del av læreplanen i kroppsøvingfaget, mens det på ungdomskolen kom inn et målområde som brukte begrepet friluftsliv. Etter innføringen av reform 94 (gjeldene for videregående skole) kom friluftsliv inn som et punkt i kroppsøvingfaget som påpekte at elevene *skulle* ha undervisning i friluftsliv (Ertresvåg, 1996). Ifølge Haslestad (2000) påpekes viktigheten av friluftsliv og naturopplevelser i L97 flere steder enn i noen tidligere læreplaner. Videre trekker han frem at den frie leken i naturlige omgivelser har fått en mer sentral plass i denne

læreplanen. Kroppsøvingsplanens innledning samt den generelle delens kapittel om «det miljøbevisste mennesket» i L97, er det som gir et tydeligst bilde på vektleggingen av friluftsliv (Haslestad, 2000). I den generelle delen står det blant annet følgende om friluftsliv;

Mennesket er en del av naturen, og treffer stadig valg med konsekvenser [...] for naturmiljøet. [...] Opplæringen må følgelig gi bred kunnskap om sammenhengene i naturen og om samspillet mellom menneske og natur. Samtidig må opplæringen fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet, over å leve i et vakkert land, over landskapets linjer og årstidene vekslinger. Og den bør vekke ydmykheten overfor det uforklarlige, gleden over friluftsliv, nøre hugen til å ferdes utenfor oppstukne veier og i ukjent terreng, til å bruke kropp og sanser for å oppdage nye steder og til å utforske omverdenen. Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse, kunnskapen om elementene og om samspillet i livsmiljøet må gå sammen med erkjennelsen av vår avhengighet av andre arter, samfølelsen med dem og gleden over naturliv.

(L 97: Generell del: "Det miljøbevisste menneske": 45-48)

Som Haslestad (2000) påpeker kommer det frem at friluftsliv blir tydelig vektlagt i den generelle delen av L97. Her nevnes det blant annet at opplæringen skal gi bred kunnskap om mennesket og naturen, samt gleden over fysisk aktivitet og naturens storhet. Videre blir det vektlagt at opplæringen skal oppfordre elevene til å utforske naturen, ferdes utenfor markerte stier og i ukjent terreng.

I 2006 kom det igjen en ny læreplan for den norske skolen, læreplanreformen kunnskapsløftet 2006 (LK06) (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). I denne læreplanen ble det for første gang en felles læreplan for grunnskolen og videregående skole. Dette var ifølge Leirhaug og Arnesen (2016) for å skape en rød tråd gjennom hele skoleløpet. LK06 førte til flere forandringer i læreplanen, og blant annet ble innføringen av kompetansemål viktig for en mer målrettet skolegang. Ettersom det i LK06 ble et økt fokus på målbare læringsutbytter og grunnleggende ferdigheter var det flere som mente at LK06 førte til en svekkelse av friluftsliv i læreplanen (Gurholt, 2005; Leirhaug & Klepsvik, 2010). Ifølge Leirhaug og Arnesen (2016) kan det argumenteres imot en svekkelse av friluftslivets posisjon i læreplanen ettersom de nye føringene som ble gjort ble gjeldene i alle fag, og at friluftsliv dermed også står sterkt i LK06.

Ser vi på kroppsøvingsfaget i LK06 er det tydelig at friluftsliv har blitt tildelt en sentral plass. I formålet med kroppsøvingsfaget er friluftsliv nevnt som en del av felles danning og

identitetsskaping i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2006a). I den videregående skolen ble friluftsliv innført som et av 3 hovedområder i kroppsøvfingsfaget, noe som også var tilfelle i reform 94. Friluftsliv blir nevnt eksplisitt flere steder i LK06, og skal være et felles danningsemne på tvers av fag, og et eget læringsområde innenfor kroppsøving. (Gurholt, 2015; Abelsen & Leirhaug, 2017). Abelsen med medforfattere (2018) kritiserer kompetansemålene for deres forventning om å være målbare, og mener dette kan være bekymringsfullt for friluftslivets verdier og hva elevene skal lære. Under kompetansemålene for kroppsøvfingsfaget i den videregående skolen finnes det i LK06 et punkt tilknyttet friluftsliv i hvert av de tre trinnene. LK06 førte også til økt fokus på grunnleggende ferdigheter i alle skolens fag. Det vil si at å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter også skulle tilknyttes kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I kroppsøving ble det lagt mye vekt på ferdigheten å kunne lese, herunder blant annet det å tolke og forstå ulike kart og symbol.

I 2012 kom det en revidert utgave av LK06 (LK12) som inneholdt noen endringer i kroppsøvfingsfaget. Innsats ble igjen en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvfingsfaget, mens elevenes forutsetninger kun skulle vurderes dersom det var en del av kompetansemålet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I hovedområdet friluftsliv ble det gjort endringer som skulle føre til en mer gjennomførbar praksis av undervisningen. Endringene i friluftsliv i LK12 førte med seg nye kompetansemål i emnet, samt at tidligere kompetansemål ble omskrevet. I likhet med LK06 skulle friluftsliv også i LK12 være en del av felles danning og identitetsskaping i samfunnet. Erik Backman (2011) mener at dersom det legges godt til rette for det, kan friluftsliv bidra til å øke elevenes kompetanse innen rettferdighet og demokrati. Haslestad (2002) er blant dem som kritiserer at friluftslivet hele tiden skal tillegges et mål, og mener at målrettede kompetansemål kan svekke friluftslivets egenart. I både LK06 og LK12 er det flere kompetansemål for friluftsliv på hvert trinn i grunnskolen og videregående skole. De generelle kompetansemålene gjør at friluftslivsundervisningen kan variere fra skole til skole, ut ifra hvilke ressurser, interesser og verdier skolene har (Leirhaug & Arnesen, 2016).

2.3 Kompetansemålene i friluftsliv etter innføringen av LK12

I den reviderte utgaven av læreplanen for kroppsøving i 2012 ble det nedskrevet et tydeligere formål med kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Videre står det at formålet med faget setter premissene for hvordan elever og lærere skal jobbe med kompetansemålene i faget (Utdanningsdirektoratet 2015b). Endringene i LK12 førte til at kompetansemålene i kroppsøvfingsfaget ble tydeligere, dette for å sikre progresjon mellom de ulike nivåene i

utdanningen. (Utdanningsdirektoratet 2015c). Kompetansemålene i friluftsliv på videregående skole har forandret seg fra LK06 til LK12. Under følger en oversikt over kompetansemålene for friluftsliv i den videregående skole. Bakgrunnen for at jeg kun gjør rede for disse kompetansemålene for den videregående skole er med tanke på at disse kompetansemålene er mest relevante for problemområdet i dette prosjektet. Videre er det disse kompetansemålene som er gjeldene (våren 2021) for to av tre trinn på den videregående skolen, og det er derfor disse jeg har tatt utgangspunkt i, for eksempel under intervjusituasjonene. Det står skrevet følgende om kompetansemålene i friluftsliv i LK12:

Etter VG1:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring

Etter VG2:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv

Etter VG3:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- planlegge og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måter å orientere seg på

2.4 Læreplanen for kunnskapsløftet 2020

Høsten 2020 tredde en ny læreplan delvis i kraft, læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20). Denne læreplanen skal i skoleåret 2020-2021 benyttes av 1-9 klasse, samt 1. klasse på videregående. I løpet av 2022 vil den også være gjeldene for de resterende klassetrinn, 10. klasse, VG2 og VG3 (Utdanningsdirektoratet 2020a)

I den overordnede delen av LK20 står det skrevet følgende: «Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Videre står det skrevet at disse temaene skal ta for seg samfunnsmessige utfordringer, og at elevene skal få kompetanse i temaene gjennom å jobbe med problemstillinger fra ulike fag.

I LK20 er det igjen gjort endringer i kroppsøvningsfaget. Hovedområdet/ kjerneelementet “friluftsliv” er byttet ut med “uteaktiviteter og naturferdsel”. Det skal fortsatt være fokus på å bruke nærområdet til å bedrive friluftsliv, samt at man skal bedrive aktiviteter utendørs til ulike årstider. I LK20 står det skrevet eksplitt under kjerneelementet “uteaktiviteter og

naturferdsel” at naturopplevelser, samt trygg og bærekraftig ferdsel skal være sentralt. Dette står også beskrevet i “bærekraftig utvikling” under “tverrfaglige temaer”. Videre står det også at elevene skal utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter, og oppleve ulike kulturer innen friluftsliv (Utdanningsdirektoratet 2020c). Kompetansemålene for kroppsøving i LK20 er endret fra kompetansemålene i LK12. På videregående skole er det ikke lenger et kompetansemål under hovedområdet friluftsliv på hvert av de tre trinnene, men kompetansemålene står nå oppført uten hovedområder. De kompetansemålene som direkte kan knyttes opp til friluftsliv i LK20 ser slik ut:

Etter VG1:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:

- Bruke kart og digitale verktøy på ein måte som sikrar trygg ferdsel for seg sjølv og for andre
- Bruke lokale tradisjoner for ferdsel i naturen under vekslende årstider

Etter VG2

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:

- planleggje og gjennomføre uteaktivitetar til ulike årstider, der formålet er å ha gode naturopplevingar
- praktisere bærekraftig ferdsel i naturen og kunne gjennomføre friluftsliv i nærområdet.

Etter VG3:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:

- Planlegge og gjennomføre uteaktiviteter og friluftsliv i nærområdet.

(Utdanningsdirektoratet, 2020d, s9, 10 og 11).

Som man kan se av kompetansemålene etter LK20 er det nå to kompetansemål etter VG1 og VG2 i stedet for ett kompetansemål på alle trinn, som var tilfelle under LK12.

kompetansemålene etter LK12 har blitt modifisert og omskrevet til LK20. For eksempel kan vi se i LK20 at kompetansemålet om bruk av kart og kompass også har fått inn digitale verktøy kontra andre måter å orientere seg på, som var tilfelle i LK12.

2.5 Oppsummering av friluftsliv i læreplanene

Kapittel to inneholder en kort gjennomgang av friluftsliv i norske læreplaner fra Normalplanen 1939 og frem til kunnskapsløftet 2020. Selv om friluftsliv i læreplanen har blitt kritisert for å mangle avgrensninger, rammer og føringer, og at posisjonen til friluftsliv i skolen og i læreplanen har blitt svekket med innføringen av mer målbare ferdigheter og egenskaper, er det tydelig å se en positiv utvikling for friluftsliv i læreplanen fra 1939 og frem til 2020. I 1939 stod det skrevet i normalplanen under emnet gymnastikk at minst to dager i året skulle brukes til utendørsaktiviteter i sammenheng med klasseturer. Men det var på denne tiden ingen krav om friluftslivsundervisning i faget. Som nevnt tidligere i kapittelet var læreplanene N39, M74, M87 og L97 gjeldene for grunnskolen, og gjaldt derfor ikke for gymnas eller videregående skole. Like fullt mener jeg at utviklingen av friluftsliv i disse læreplanene er interessant også for dette prosjektet og dagens læreplaner på videregående skole. Ettersom dagens læreplaner er gjeldene for både grunnskolen og videregående skole er det sannsynlig å tro at utviklingen av friluftsliv i grunnskolens læreplaner også har hatt betydning for friluftslivets posisjon i I dagens læreplaner (LK06, LK20) på videregående skole. Det er tydelig å se en økende vektlegging av friluftsliv i læreplanen fra N39 til dagens læreplaner. I LK20 står det under den overordnede delen av læreplanen blant annet følgende:

«Mennesket er ein del av naturen og har ansvar for å forvalte han på ein forsvarleg måte. Gjennom opplæringa skal elevane få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. Dei skal få oppleve naturen og sjå han som ei kjelde til nytte, glede, helse og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020e, første avsnitt).

Som vi ser i overordnet del av LK20, er friluftslivet noe elevene *skal* tilegne seg kunnskap om, og gjennom opplæringa skal elevene utvikle respekt for naturen, samt få oppleve og se naturen som en kilde til blant annet nytte, glede og læring. Også i læreplanen for kroppsøvningsfaget står skrevet under uteaktiviteter og naturferdsel at elevene *skal* bruke nærområdet til å utforske naturen, og gjennomføre uteaktiviteter til ulike årstider. Videre er det også lagt vekt på naturopplevelse og bærekraftig ferdsel i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Friluftsliv i læreplanen har med andre ord utviklet seg fra så vidt å nevnes i N39 til å ha en sentral plass i læreplanen i LK20, og er nå et obligatorisk område elevene skal innom i løpet av utdanningsløpet.

3. Teoretiske perspektiv

Valgene av de teoretiske perspektivene for denne oppgaven har til hensikt å belyse problemområdet for prosjektet. Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg i dette kapitlet valgt å ta for meg John I. Goodlad (1979) sine teoretiske perspektiver på forståelse av læreplaner i skolen. Videre vil jeg også gjøre rede for teori knyttet til didaktikk og undervisningens rammefaktorer, for deretter å undersøke hvilken betydning dette kan ha for friluftslivundervisning i kroppsøving. Jeg vil kort gjøre rede for den didaktiske relasjonsmodellen for å belyse de samspillende faktorene i didaktikken. Herunder vil jeg gjøre rede for de ulike elementene i modellen; mål, innhold, elevforutsetninger, læringsaktiviteter, vurdering og rammefaktorer, for deretter å undersøke rammefaktorteorien nærmere. Rammefaktorteorien vil ta utgangspunkt i teori som dukket opp i svensk forskning på 1960- og 1970-tallet (Imsen 2016). Denne teorien ser nærmere på hvordan ulike faktorer og betingelser setter rammene for hvilken undervisning som er praktisk mulig å gjennomføre. Rammefaktorteorien har blitt videreutviklet etter 1960-tallet og jeg vil i kommende kapittel forsøke å gi en oversikt over de rammefaktorene jeg mener er mest aktuelle for undervisning i dagens skole, og ikke minst for kroppsøvingfaget og i friluftslivsundervisning. Dessuten ønsker jeg å se på Goodlad (1979) sin forståelse av læreplanen i lys av, og i samspill med rammefaktorteorien.

Jeg ønsker å gjøre rede for Goodlad (1979) sine hovedideer knyttet til skole og utdanning, og som nevnt tidligere vil jeg hovedsakelig undersøke hvordan han tolker læreplanens ulike faser, og hvilken betydning dette vil ha for masterprosjektet mitt. I starten av dette kapitlet ønsker jeg først å gjøre rede for Goodlad (1979) sin forståelse av de ulike nivåene av læreplanen ettersom jeg mener disse kan gi en økt forståelse knyttet til den didaktiske relasjonsmodellen og rammefaktorteorien som kommer senere i kapitlet.

Tanken bak å belyse teori knyttet til læreplaner, didaktikk og rammefaktorer i skolen er for å gi en forståelse av hvorfor det kan dukke opp utfordringer og begrensninger knyttet til friluftslivsundervisning i kroppsøvingfaget. I mitt masterprosjekt har jeg lagt hovedfokuset på læreplanen av kunnskapsløftet 2006 (LK06), og med et spesielt søkelys på fagfornyelsen i kroppsøvingfaget fra 2012 (LK12). I intervjuguiden har jeg også tatt høyde for at enkelte lærer har tatt i bruk den nye lærerplanen fra høsten 2020 (LK20), (gjeldene for lærere på første klasse i videregående skole) men i teorikapitlet har jeg hovedsakelig valgt å se Goodlad (1979) sine forståelser og perspektiver opp imot LK12. Jeg vil i mitt masterprosjekt

innhente informasjon om læreplanene i kroppsøvfingsfaget (LK12 og LK20), og se disse i lys av Goodlads (1979) perspektiver på læreplaner.

Gunn Imsen (2016) poengterer at det er essensielt at læreplanen er på nivå med virkeligheten i skolen, dette for at læreplanen skal kunne la seg gjennomføre i praksis. Videre sier Imsen (2016) at det ofte oppstår et gap mellom intensjon og virkelighet i skolen. I det følgende teorikapittelet ønsker jeg å belyse læreplanteori, didaktikk og rammefaktorteori for å finne ut av om utfordringene og begrensningene knyttet til gjennomføringen av fullverdig friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget kan være knyttet til Imsens (2016) oppfatning om; *at læreplanen ikke samsvarer med den virkeligheten skolen opptrer innenfor.*

3.1 Læreplanens fem nivåer

John I. Goodlad (1920-2014) var en Canadisk-født pedagog og forfatter. Goodlad jobbet mange år innen skolen før han opprettet et forskningsfokuseret senter for fornyelse av utdanningssystemene. Han er kjent for å ville forbedre og fornye utdanningssystemene. Videre har han skrevet mange bøker om skole og utdanning, og flere av hans teorier brukes også i arbeidet med dagens utdanningssystemer (Field, 2016).

Ifølge Berit Karseth og medforfattere (1993) har Goodlad et viktig prinsipp om at forskning på læreplanen må ta utgangspunkt i praksis. De peker på at Goodlad (1979) trekker frem viktigheten av at forskningsresultatene blir tilbakeført til praksisfeltet. Videre trekker han frem fire ledd/beslutningsnivå:

- Det samfunnsmessige nivå
- Det institusjonelle nivå
- Det undervisningsmessige nivå
- Det personlige erfaringsnivå

På alle nivåer blir det tatt valg som er bestemmende for læreplanens utforming. Karseth med medforfattere (1993) mener at det er et visst hierarkisk system på læreplanarbeidet her til lands, og at det er det politiske nivået som er øverst, og at dette nivået vil påvirke nivåene under seg. Politikerne kan sette rammene for det samfunnsmessige nivået, som igjen vil påvirke hvordan det institusjonelle nivået tolker den politisk vedtatte læreplan, og tar beslutninger ut ifra lokale forhold ved den enkelte skole. Videre blir det i det undervisningsmessige nivået gjort tolkninger av de institusjonelle beslutningene, som blir omsatt til undervisning. Til slutt er det lærerens og elevenes egne beslutninger som blir viktige for hva slags læreplan som fungerer på det personlige plan (Karseth, m.fl., 1993).

Goodlad (1979) deler lærerplanen i fem nivåer ut ifra hvordan de fremtrer. I min problemstilling ser jeg på kompetansemålene som er gjeldene i den formelle læreplanen til utfordringene som dukker opp i den gjennomførte (operasjonaliserte) læreplanen. Alle de fem nivåene Goodlad (1979) deler læreplanen inn i bygger på hverandre, og jeg vil derfor i det følgende kapitlet beskrive samtlige av disse. Ettersom den erfarte læreplanen bygger på elevenes oppfattelse og erfaring av læreplanen gjennom opplæringen er dette noe som er mindre viktig for mitt prosjekt siden jeg i dette prosjektet søker å innhente informasjon om læreres erfaring og oppfatninger med læreplanen. Goodlad (1979) beskriver likefullt at de fem nivåene henger tett sammen og bygger på hverandre. Derfor vil jeg i følgende del av kapitlet kort redegjøre for også dette nivået i læreplanen.

3.1.1 Den ideologiske læreplan

Denne delen av læreplanen kan ifølge Goodlad (1979) betraktes som selve ideene bak læreplanen. Goodlad (1979) mener det kan være problematisk at ideene som kommer frem i den ideologiske læreplanen ikke når frem til elevene i dens originale form. Selv med en ideell plan for hvordan læreplanen skal bli og utformes, og selv om man har tatt forholdsregler knyttet til tilpassing fra skriftlig læreplan til praktisk læreplan, vil det ifølge Goodlad (1979) være utfordringer å ta i betraktning når det kommer til sosiopolitiske prosesser. Eksempler på slike prosesser er det sosiale samspillet og sosiale forskjeller innad i en elevgruppe, og mellom lærer og elever. Videre mener Goodlad (1979) at selv om man klarer å bevare innholdet i den ideologiske fasen av læreplanen vil den pedagogiske ansatte (læreren) kunne forvrengte ideene bak læreplanen gjennom sin metodologiske struktur og disiplin. I den ideologiske fasen av læreplanen undersøker man gjerne tekstbøker, arbeidsbøker, guide for lærere, etc. Goodlad (1979) peker på hvordan disse materialene «testes» til en viss grad kan forutsi deres kvalitet i en tenkt læreplan. Herunder viser han til; hvilke elever den tenkte læreplan blir testet ut på, og hva slags pedagogiske tiltak som kreves til en viss grad vil kunne si noe om kvaliteten på ideene bak læreplanen.

3.1.2 Den formelle læreplan

Den formelle læreplanen er den læreplanen som er vedtatt og inneholder fag- og studieplaner som de tilbudene utdanningsinstitusjoner har utarbeidet. Eksempelvis er det i dagens norske skole «Læreplanreformen kunnskapsløftet av 2006» (LK06) samt «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020» som er de gjeldene formelle læreplanene. Goodlad (1979) sier at den formelle læreplanen må inneha noen nedskrevne dokumenter, for eksempel læreplan guider, men at det også kan være en ansamling av ideer fra den ideologiske læreplanen som passerer

videre i systemet uten de store forandringene eller modifikasjonene. Videre peker Goodlad (1979) på at det man undersøker i utformingen av den formelle læreplan i stor grad ligner på det man gjør i den ideologiske læreplan. Han vektlegger dog at det er i den formelle læreplanen at samfunnet også blir en del av læreplanen, herunder holdninger, tro, verdier o.l. som samfunnet, eller en dominerende gruppe i samfunnet ønsker at unge mennesker tilegner seg.

3.1.3 Den oppfattede læreplanen

Den oppfattede læreplanen kan ifølge Goodlad (1979) beskrives som sinnets læreplan. Han sier at det som er offisielt vedtatt og godkjent som læring og instruksjoner ikke nødvendigvis er det enkelte personer eller grupper oppfatter som læreplanen. Videre eksemplifiserer han dette ved å vise til at foreldre ofte spriker stort i hva de tror og oppfatter at skolen lærer barna deres. Goodlad poengterer videre at det er lærerne som har de viktigste oppfatningene knyttet til læreplanen ettersom det er de som har størst påvirkningskraft på hvordan ting i undervisningen kan justeres. Videre nevnes det at den oppfattede læreplan er et resultat av fortolkningen den enkelte lærer gjør av den formelle læreplanen. Disse fortolkningene kan gjøres ut fra den enkeltes erfaringer, antakelser eller betraktninger. Utfordringer knyttet til skole-samfunnet kan ligge i at foreldre ønsker noe skolen ikke kan tilby, eller gjennom dårlig kommunikasjon. Goodlad mener skolene ofte mangler en god kunnskapsbase å hvile på, og at det ofte bygges for mye på synsing og mening.

3.1.4 Den operasjonaliserte læreplan

Det lærere oppfatter som læreplanen og det de faktisk lærer bort til elevene i undervisningen kan være to helt forskjellige ting (Goodlad, 1979). Enkelte studier kan tyde på at lærere ofte tidlig tilegner seg noen få pedagogiske fremgangsmåter og holder fast ved disse. Den operasjonaliserte (gjennomførte) læreplan er det som foregår hver time, hver dag i skolen og i undervisning. Her vil flere faktorer spille inn på hvordan læreplanen gjennomføres, for eksempel den enkelte læreres syn på undervisning, samt ulike rammefaktorer, med mer.

3.1.5 Den erfarte læreplan

Den erfarte læreplanen er læreplanen slik hver enkelt elev oppfatter den gjennom opplæringen. Den erfarte læreplanen er det veldig vanskelig å knytte troverdig data til ettersom det finnes utallige overveielser som må tas i betraktning (Goodlad, 1979). Goodlad (1979) eksemplifiserer dette ved å stille spørsmål om det elevene lærer nå vil ha betydning senere. Dersom elevene deler noe med oss som er knyttet til deres erfaring med læreplanen, hvor valid er egentlig det de forteller oss? Hvis elevene har lært noen prinsipper eller fakta,

hva slags rolle spiller det da om elevene hater faget eller læreren?

Avslutningsvis sier Goodlad (1979) at man ikke bør være så opptatt av om skoler defineres som gode eller dårlige, men at man heller bør søke etter hva fungerende skoler skal og ikke skal utføre, gjennom å lære noe om elevenes tanker om den operasjonelle læreplanen.

Goodlad (1979) mener at de fem nivåene i læreplanen viser hvor kompleks en omfattende studie av praksis vil være. Han peker også på at noen lignende fellestrekk og konsepter i utarbeidelsen av de ulike læreplannivåene vil være avgjørende for å skape en helhetlig og fungerende læreplan. Uten disse felles ideene, planene, konseptene og fellestrekkene i de ulike nivåene av læreplanene vil det for eksempel være umulig å spore opp en utgliding fra den ideologiske fasen til hva eleven har erfart i opplæringen, eller motsatt vei.

3.2 Didaktikk

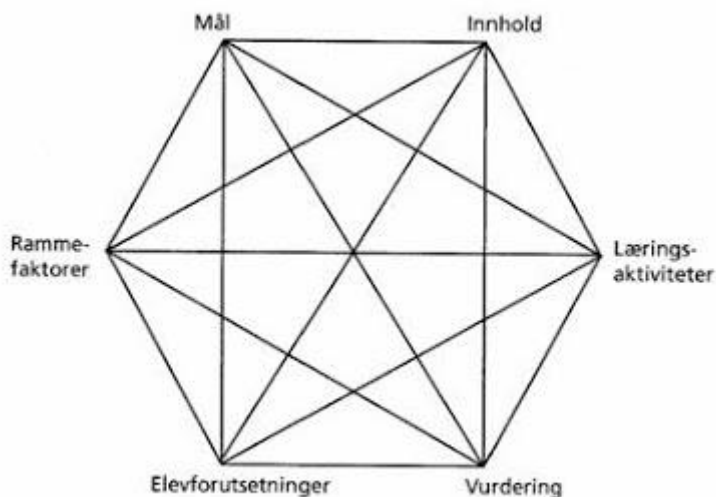
Didaktikk kan ifølge Bjørg Gundem (2008) defineres på ulike måter. Hun viser blant annet til at didaktikk kan defineres som allmenn undervisningslære, og at det omfatter det brede spektrum av legitimert og organisert undervisning og læring som blir gjort på et profesjonelt grunnlag. Videre sier hun at didaktikk er teori og praksis knyttet til undervisning og læring, og at didaktikkbegrepet er knyttet til komplekse pedagogiske forhold (Gundem, 2008).

Planlegging og gjennomføring av undervisning og læring preges med andre ord av forholdet mellom teori og praksis, samt forbindelser og samspill mellom forskjellige didaktiske faktorer. Flere modeller har blitt utviklet for å fremheve viktigheten av samspillet mellom didaktiske elementer. I denne delen av kapittelet vil jeg kort gjøre rede for den didaktiske relasjonsmodellen og deretter undersøke rammefaktorteorien nærmere, for så å senere se disse teoretiske perspektivene opp imot mitt prosjekt.

3.2.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen ble introdusert av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg (1978) og var et alternativ til en mål-middel-tenkning innenfor didaktikken. Denne modellen trekker frem viktigheten av forbindelser og samspill mellom ulike didaktiske elementer. I ettertid har modellen fremstått i flere didaktiske fremstillinger, og jeg vil i det følgende gjøre rede for Steinar Brattenborg og Berit Engebretsen (2013) sin forståelse og modifisering av den didaktiske relasjonsmodellen. Brattenborg og Engebretsen (2013) trekker frem at den didaktiske modellen er utviklet for å være et hjelpemiddel for lærerne i arbeidet med planleggingen og utviklingen av undervisning. Videre sier de at det særegne med den didaktiske relasjonsmodellen er det gjensidige forholdet mellom ulike faktorer som spiller inn

i planleggingen av undervisningen. Det påpekes at det ikke er en eller flere faktorer som er viktigere enn andre, men at det derimot er en samspillende relasjon mellom dem. I figur 1 (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 80) ser man hvordan den didaktiske relasjonsmodellen ser ut og hvordan den illustrerer det gjensidige forholdet mellom de ulike komponentene: mål, innhold, læringsaktiviteter, vurdering, elevforutsetninger og rammefaktorer i undervisningen.



Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen (modifisert etter Bjørndal og Lieberg, 1978).

Modellen illustrer hvordan de ulike komponentene er avhengig av hverandre, og derfor også påvirker hverandre. Det er ikke mulig å ta avgjørelser om en komponent uten at det får konsekvenser for beslutninger som må gjøres også om de andre komponentene (Bjørndal og Lieberg, 1978). Videre følger en kort redegjørelse for de ulike komponentene i den didaktiske relasjonsmodellen.

3.2.2 Mål

Brattenborg og Engebretsen (2013) påpeker at planleggingen av undervisningen i stor grad handler om å utarbeide lang- og kortsiktige mål, og hvordan man kan gi elevene hjelp til å nå disse målene. Videre viser de til LK06 som definerer mål som noe en arbeider mot og noe en kan vite om en nærmer seg eller ikke. Brattenborg og Engebretsen (2013) viser videre til at kompetansemålene i kroppsøvningsfaget bør utarbeides til mål som gjelder for periodeplaner og/eller øktplaner, men at kompetansemålene igjen er knyttet til det overordnede formålet med kroppsøvningsfaget. De avslutter med å si at målene bør være meningsfulle og oppnåelige for elevene.

3.2.3 Elevforutsetninger

En sentral del av undervisningsplanleggingen er å bli kjent med de forutsetningene som er i den gruppa/klassen man skal undervise (Brattenborg & Engebretsen, 2013). De mener dette er viktig med tanke på å kunne tilpasse opplæringen for elevene. Under denne faktoren i den didaktiske relasjonsmodellen er elevenes erfaringer, interesser, evner, kunnskaper, ferdigheter og kulturelle bakgrunn avgjørende for hvordan man legger til rette for tilpasset opplæringen.

3.2.4 Innhold

Læreren velger innhold og fremgangsmåter som hun mener er nødvendig for å nærme seg undervisningsens mål (Brattenborg og Engebretsen, 2013). Innholdet avhenger av hva slags kompetanse, kunnskap og ferdigheter elevene har behov for i dag og i fremtiden. Videre mener Brattenborg og Engebretsen (2013) at valg av innhold bør ta utgangspunkt i kompetansemålene for faget, men at man også vurderer elevenes interesser og ressurser i forbindelse med innholdet av undervisningen.

3.2.5 Vurdering

En del av planleggingsarbeidet er ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) å tenke gjennom hvordan man skal vurdere elevenes læringsprosess. Hensikten med vurderingen er å fremme elevenes utvikling og læring.

3.2.6 Læringsaktiviteter

Læringsaktiviteter er ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) et samlebegrep for metode, arbeidsmåter og organiseringsformer. Videre sier de at læringsaktiviteter omfatter lærerens undervisning, samt den måten elevene arbeider på. Arbeidsmetode er en måte å tilrettelegge undervisningen på. Dette vil jeg komme ytterligere tilbake til under resultat- og diskusjonskapittel senere i oppgaven.

3.2.7 Rammefaktorer

Rammefaktor er forhold som muliggjør eller begrenser undervisning og læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Videre nevner Brattenborg og Engebretsen (2013) flere rammefaktorer som er fremtredende, heriblant læreres egne holdninger, ressurser til rådighet, tiden til rådighet, kollegers og skoleledelses holdninger, elevs holdninger, kulturelle forskjeller, klassestørrelse, med mer.

Som det kommer frem av Brattenborg og Engebretsen (2013) sin forståelse av den didaktiske relasjonsmodellen, er det samspillet og det gjensidige forholdet mellom flere didaktiske

faktorer som er sentralt i modellen. De nevnte elementene påvirker hverandre, og som nevnt tidligere vil beslutninger om en komponent i den didaktiske relasjonsmodellen prege beslutninger også i andre komponenter. Videre i kapittelet vil jeg gjøre rede for rammefaktorteorien, som igjen kan knyttes tett opp imot den didaktiske relasjonsmodellen.

3.3 Rammefaktorteorien

I oppstartsfasen av dette masterprosjektet leste jeg mange tidligere studier, masteroppgaver og hovedfagsoppgaver om friluftsliv i skolen for å forsøke å skaffe meg en oversikt over hva det hadde vært forsket på tidligere, og ikke minst hva slags funn som kom frem av forskningen. Selv om oppgavene og studiene hadde ulike formål og hensikter, var det ofte i det kvalitative forskningsarbeidet, og i de fleste prosjektene, et gjentakende samtaleemne om rammefaktorenes påvirkning på friluftslivsundervisning. I forskning på friluftsliv i skolen der intervjuer med lærere har blitt benyttet, blir det nesten uten unntak trukket frem ulike rammefaktorer som en begrensende faktor for prioriteringen eller gjennomføringen av friluftsliv. For eksempel viser Alme (2013) til at informantene i hennes studie så på rammefaktorer som tid, økonomi, og støtte fra resten av skolen som avgjørende faktorer for prioriteringen av friluftslivsundervisning, og dessuten nevnte hun i sin masteroppgave at lærere fra byskoler trakk fram mangel på natur i nærområdet som en avgjørende rammefaktor for manglende friluftslivsundervisning. Videre viser Engelsen (2014) sitt prosjekt at samtlige av hans informanter trekker frem tid og fagets omfang som vesentlige faktorer for prioriteringen av friluftslivsundervisning. Engelsen (2014) hevder også at flere av informantene hans trakk frem utstyr og bekledning, samt elevmedvirkning som avgjørende rammefaktorer for gjennomføringen av friluftslivsundervisning. Med bakgrunn i disse funnene i den tidligere forskningen ønsket jeg en dypere forståelse av rammefaktorene sin påvirkning og betydning for friluftslivsundervisning. Derfor vil jeg i følgende del av oppgaven gjøre rede for rammefaktorteori jeg mener kan belyse problemområdet for mitt masterprosjekt.

Tidligere i oppgaven beskrev jeg kort de ulike læreplanene som har funnet sted i den norske skolen fra 1939 og frem til i dag. Årsaken til implementeringen av nye utdanningsreformer (som for eksempel læreplaner) på skolenivå blir ofte beskrevet som en organisatorisk endringsprosess som skal påvirke det som skjer på det organisatoriske, det sosiale og det personlige plan (Fullan & Stiegelbauer, 1991; Green & Kreuter, 2005; Harris & Lambert, 2003). For at implementeringen av en ny reform skal være mulig er det ifølge Hill og Hupe (2002) viktig å være bevisst kontekstualiseringen, at en spesifikk politikk knyttes til å løse spesifikke utfordringer i samfunnet. Petter Aasen og Nina Sandberg (2010) samt Gustav

Karlsen (2001) trekker frem viktigheten av at en slik reform ikke er tvetydelig. De sier videre at reformen er avhengig av og ikke ha motsetninger som ikke lar seg forene, eller at det er mangel på ressurser eller faglig kompetanse som gjør en implementering umulig.

Urban Dahllöf regnes av de fleste som grunnleggeren av rammefaktorteorien (Imsen, 2016). I 1967 skrev Dahllöf en bok om «*Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*». Her beskriver han blant annet betingelser og faktorer som påvirket undervisningen (Dahllöf, 1999).

Eksempelvis viser han til hvordan elevgrupperinger er en faktor for lærerens undervisning og dens effekt på kunnskapsresultatet (Dahllöf, 1999). Senere ble denne teorien videreutviklet av andre forskere og Imsen (2016) mener at den svenske pedagogen Ulf Lundgren er sentral i videreutviklingen av rammefaktorteorien. Videre sier Imsen (2016) at Lundgren peker på at læreren ikke står helt fritt til å velge hvordan ting skal gjøres, og at undervisningen ikke kan forstås gjennom enkle årsaks- virkningskjeder, men at det finnes en rekke rammer og hindringer som læreren er nødt til å tilpasse seg. Imsen (2016) definerer rammefaktorer som forhold som påvirker undervisningen, og som er med på å regulere, fremme eller hemme den på ulike måter. Lundgren (1972, 1979) mener at samfunnet har en innvirkning på utdanningssystemet, og at dette vises i et målsystem, et administrativt system og i et lovsystem. Imsen (2016) peker på at det er viktig å skille mellom de rammefaktorene en lærer kan kontrollere selv og det han eller hun ikke kan kontrollere. Rammefaktorteorien søker ikke de ideelle løsningene eller målene, men ser på hva som er praktisk mulig å gjennomføre innenfor de rammene som finnes. Lundgren (1984, s 70) uttalte blant annet følgende: *«Det som faktisk sker innom dessa rammar går inte att förutsaga utifrån kunskap om ramarna, men vi kan uttale oss om hva som inte er mojlit.»*

Lundgren (1984) sin uttalelse peker på at rammene for undervisningen kan si noe om hva som ikke er praktisk mulig å gjennomføre.

Imsen (2016) mener den svenske forskningen som dukket opp på 1960-1970 tallet bidro til å kaste lys over hvorfor det oppstår avstand mellom idealer og virkelighet i skolen. Denne type tenkning forholder seg til det som er, og ikke til det som bør være. Rammefaktorteorien baserer seg på å analysere den situasjonen som foreligger, og ser på hvordan juridiske bestemmelser, det sosiale samspillet, kulturelle tradisjoner og materielle forhold bidrar til å skape den virkeligheten som er til stede (Imsen, 2016). Lundgren (1972) peker på at rammefaktorteorien er et sentralt verktøy for læreren i planleggingen av undervisningen. Dersom læreren har et bevisst forhold til hvilke rammefaktorer han eller hun kan ha innflytelse over, er det muligheter til endring (Lundgren, 1999).

Britt Engelsen (2012) peker på at Lundgren har tatt for seg de mer formelle rammene for skolen, men at andre forskere har påpekt andre rammefaktorer som påvirker opplæringen. Hun bruker rammefaktorer som en betegnelse som tar for seg både formelle og uformelle betingelser som er grunnlaget for arbeidet i en gitt institusjon, og mener disse rammefaktorene enten kan fremme eller hemme virksomheten. Blant de mer uformelle betingelsene finner vi lærerens pedagogiske grunnsyn og praktiske undervisningsteori (Svingby, 1978), mens Gerhard Arfwedson og Egil Viken (1984) peker på det lokale nærmiljøets påvirkning, samt skolens indre miljø. Dette støttes av Amanda Datnow (2002) som mener at et av de mer klare funnene i forskning på implementering av nye utdanningsreformer er de lokale forholdenes påvirkning.

Imsen (2016) deler rammefaktorer inn i fem hovedkategorier. Jeg vil her gi en kort beskrivelse av de fem rammegrupperingene. Grensene mellom de ulike gruppene er flytende slik at en faktor kan i tilfeller plasseres flere kategorier.

3.3.1 Det pedagogiske rammesystem

Imsen (2016) peker på at det pedagogiske rammesystemet er skolens oppgave slik den er gitt i lover og forskrifter. Under denne rammekategorien finner vi også læreplanens bestemmelser om undervisningens innhold og arbeidsformer. Imsen (2016) sier videre at dette ikke virker direkte, men at læreren gjør tolkninger og vurderinger av læreplanen. Til slutt nevner hun også at den kulturen som finner sted på lærerværelset, samt skolens lokale nedslagsfelt kan gjøre at man tolker læreplanen på bestemte måter.

3.3.2 De administrative rammene

De administrative rammene handler om bestemmelser knyttet til skolens struktur og ledelse (Imsen, 2016). Herunder viser Imsen (2016) til at dette kan påvirkes gjennom styringsorganer, fagseksjoner, regler for arbeidstid og samarbeid, klassestørrelse, lønnsvilkår, vurderingsordninger, med mer. Videre sier hun at den viktigste administrative rammefaktoren som en lærer ofte må kjempe med er timeplanen og organisering av dagen, og hun viser til at det å endre en timeplan som først er lagt som oftest vil føre til komplikasjoner andre steder på timeplanen.

3.3.3 De ressursmessige rammer

Rammefaktorene som har med det ressursmessige å gjøre omhandler alt som har med økonomiske og materielle ressurser å gjøre. Herunder kommer skolebygning, inventar og pedagogiske læremidler. Imsen (2016) viser for eksempel til at tilpasset opplæring ikke kun er

et pedagogisk anliggende, men at også økonomien vil gi føringer for dette. Avslutningsvis sier hun om denne rammegruppen at ressurstildelingen vil kunne variere stort fra ulike skoler i ulike kommuner.

3.3.4 Organisasjonsmessige rammer

De organisasjonsmessige rammene handler om de sosiale forholdene og den kulturen som råder på skolen. Herunder trekker Imsen (2016) frem kulturen i skolens ledelse, samt de sosiale forholdene mellom lærerne og mellom lærerne og elevene.

3.3.5 Rammer knyttet til elevene og deres kultur bakgrunn.

Denne rammefaktorgruppen bygger på elevenes forutsetninger, deres motivasjon for skolearbeid, samt den støtte som gis skolen gjennom samarbeid med foreldre og lokalmiljøet ellers.

3.4 Oppsummering av teoretiske perspektiver

Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet er de teoretiske perspektivene valgt ut med tanke på å belyse problemområdet for mitt masterprosjekt på en hensiktsmessig måte. Målet med å gjøre rede for læreplananalyse, den didaktiske relasjonsmodellen og rammefaktorteorien har vært å kaste lys over problemstillingen fra flere ulike og sammensatte sider. Som det kommer frem av dette teorikapittelet er det mange faktorer som spiller inn i arbeidet med å utvikle en læreplan, men også i gjennomføringen av en vedtatt læreplan. Det er tydelig å se sammenhenger mellom Goodlads (1979) læreplananalyse, den didaktiske relasjonsmodellen og de rammefaktorer som påvirker undervisningen. De teoretiske perspektivene jeg har gjort rede for i dette kapitelet vil senere i oppgaven være utgangspunktet for diskusjonen av resultatene som har fremkommet gjennom prosjektet.

4. Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg beskrive fremgangsmåten jeg har benyttet meg av for å belyse min problemstilling. Til å begynne med vil jeg begrunne mitt valg av forskningsmetode og mine metodiske vurderinger i prosjektet. Deretter vil jeg se nærmere på utarbeidelsen av intervjuguiden som har blitt benyttet i intervjuprosessen. Her vil jeg også gjøre rede for hvordan jeg forberedte meg til intervjuene gjennom et pilotintervju. Videre vil jeg redegjøre for hvordan jeg har innhentet informasjon og bearbeidet datamaterialet i forskningsprosjektet. Herunder vil jeg se på rekruttering og utvalg av informanter til prosjektet. Jeg vil gi en oversikt over hvordan gjennomføringen av intervjuene foregikk, og her vil jeg også gå inn på forskerrollens betydning for prosjektets fremgang og resultater. Utover i metodekapittelet vil jeg gi en oversikt over hvordan transkribering og analyse av informasjon har foregått. Deretter vil jeg ta for meg kvalitetskriterier i studien, herunder reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, samt svakheter og styrker ved studien. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg reflektere rundt de erfaringene jeg har gjort meg i valg av forskningsmetode, og jeg vil se nærmere på etiske vurderinger som er gjort i møte med informantene, i intervjuprosessen og i bearbeidelsen av datamaterialet.

4.1 Valg av forskningsmetode

Formålet med denne masteroppgaven har vært å søke en dypere forståelse knyttet til kroppsøvlingslæreres erfaring med utfordringer og begrensinger som ligger i friluftslivsundervisning i kroppsøvlingsfaget. Problemstillingen i oppgaven er grunnlaget for valg av forskningsmetode. Etersom problemstillingen viser til å søke læreres erfaringer i forhold til friluftslivsundervisning, har jeg i dette prosjektet hatt et ønske om å gå i dybden på lærerens erfaringer knyttet til utfordringer, muligheter og begrensninger i friluftslivsundervisning, og herunder søkt etter å forstå deres tolkning av fenomenet friluftslivsundervisning. I lys av dette har jeg valgt en kvalitativ metode i prosjektet. Brinkmann & Tanggaard (2012) viser til at kvalitativ forskningsmetode er opptatt av å beskrive, forstå, fortolke, eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter. De sier videre at kvalitativ forskning forplikter seg til en menneskelig verden av verdi og mening, og at den kvalitative forskningen interesserer seg for menneskelige aktørers egne perspektiver på denne verden (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det finnes flere kvalitative forskningsmetoder som for eksempel ulike kvalitative observasjonsstudier, kvalitative spørreundersøkelser, med mer. I mitt prosjekt har jeg benyttet meg av et kvalitativt forskningsintervju som min metodiske tilnærming. Dette er begrunnet i at jeg søker forståelser og beskrivelser av

menneskelige erfaringer knyttet til friluftslivsundervisning. Jeg har valgt å benytte meg av intervju og ikke observasjon som forskningsmetode i mitt prosjekt da min problemstilling krever at informantene i prosjektet mitt kommer i tale om problemområdet.

Brinkmann og Tanggaard (2012) viser til at det kvalitative forskningsintervjuet er den mest utbredte kvalitative metoden som brukes for å innhente kunnskap om menneskers liv og erfaringer. Samtalen er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) det som står sentralt i kvalitativ forskning. Videre skriver de at det kvalitative intervjuet karakteriseres som en samtale med struktur og et formål, og at menneskers livsverden, og de fenomenene som skal studeres kommer best frem ved at informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet. I dette forskningsprosjektet har jeg benyttet meg av et semistrukturert kvalitativt intervju, der fenomenet som skal undersøkes er utfordringer og begrensninger med friluftslivsundervisning i kroppsøvingfaget ved videregående skoler på Østlandet. Valget av metode og intervjuform er tatt med utgangspunkt i å søke en dypere innsikt i kroppsøvingslæreres erfaringer knyttet til utfordringene og begrensningene med friluftslivsundervisning. Dette er i samsvar med Brinkmann og Tanggaard (2012) sine uttalelser om at man først bør vite noe om *hva* man ønsker å vite noe om, før man overveier *hvordan* man på en best mulig måte skal komme frem til den ønskede kunnskapen. Brinkmann og Tanggaard (2012) sier videre at den konkrete interaksjonen med intervjupersonen kan kreve at man følger opp fortellingen som intervjupersonen er opptatt av å fortelle. De hevder videre at det semistrukturerte intervjuet oftest hviler på et grunnlag av en intervjuguide, men at intervjuguiden kan være mer eller mindre styrende for selve intervjuet, avhengig av forforståelse, samt hvilke metodologiske rammer man ønsker for intervjuet.

Holstein & Gubrium (2016) påpeker at forskningsintervjuet er en aktiv interaksjon mellom to eller flere personer som leter etter kontekstuelle baserte svar. Kvale og Brinkmann (2015) sier videre at det i forskningsintervjuet konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Det er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) blitt mer fokus på intervjuet som en sosial praksis som er situert i en historisk og kulturell sammenheng. I intervjusituasjonene i mitt prosjekt har kunnskap blitt konstruert i samspill mellom meg og informantene som har blitt intervjuet, og det kontekstuelle og historisk kulturelle har handlet om friluftsliv i kroppsøvingfaget.

4.2 Intervjuguide

I mitt forskningsprosjekt benyttet jeg meg av et semistrukturert kvalitativt intervju med grunnlag i en intervjuguide. Brinkmann & Tanggaard (2012) peker på at intervjuguiden kan være mer eller mindre styrende for selve intervjuet, og den påvirker de metodologiske rammene intervjuet foregår innenfor. I utarbeidelsen av intervjuguiden forsøkte jeg å formulere intervju spørsmål som skulle være med på å belyse problemstillingen. Disse intervju spørsmålene ble delt inn i ulike kategorier som jeg mente var aktuelle for å belyse problemområdet. Brinkmann & Tanggaard (2012) mener det er et skille mellom intervju spørsmål og selve problemstillingen. Problemstillingen søker ofte forklaringer på fenomener, prosesser eller sammenhenger, mens intervju spørsmålene i større grad bør søke konkrete beskrivelser. Ifølge Thagaard (2018) er det å utvikle en god intervjuguide også avgjørende for kvaliteten på det datamaterialet som innhentes. Videre sier Thagaard (2018) at spørsmålene bør utarbeides på en slik måte at de fordrer til svar som er utfyllende og reflekterende innenfor det gitte temaet.

I mitt semistrukturerte kvalitative intervju med kroppsøvlingslærere har jeg i intervjusituasjonene hatt mulighet til å løsrive meg fra intervjuguiden, både med tanke på rekkefølge på spørsmål og kategorier. Dette er i samsvar med Kvale & Brinkmann (2015) sine tanker om at det som skal studeres kommer best frem ved at informantene får være med på å bestemme hva som skal tas opp i intervjuet. Informantene fikk stort sett tale ganske fritt til de spørsmålene jeg stilte, og jeg avbrøt kun informantene dersom jeg hadde oppfølgingsspørsmål eller følte at noe var uklart. Det hendte at jeg ble nødt til å løsrive meg fra intervjuguiden da noen deltakere ga så utfyllende svar på enkelte spørsmål at de svarte på flere av spørsmålene innenfor samme kategori, og jeg ble dermed nødt til å bevege meg videre til andre spørsmål og oppfølgingsspørsmål.

I utformingen av intervjuguiden valgte jeg å dele opp intervjuet i ulike kategorier. Dette var for å skape en bedre oversikt for meg selv som intervjuer, samtidig som en inndeling av intervjuguiden i ulike kategorier ville sikre at jeg fikk nyanserte svar opp mot problemstillingen i prosjektet. Videre forsøkte jeg å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål som fordret til at informantene kunne reflektere og komme med beskrivelser av deres erfaringer om utfordringer og begrensninger i friluftslivsundervisning. Dette er i tråd med Thagaard (2018) sine uttalelser om at hovedspørsmålene i en intervjuguide bør føre til at intervjupersonen presenterer erfaringer og synspunkter på de sentrale temaene i prosjektet. Som tidligere nevnt var oppstarten av hvert intervju preget av nøytrale emner, for å skape en

trygg ramme for det videre intervjuet. Den første kategorien i intervjuguiden er preget av flere åpne spørsmål. Dette var for at intervjupersonen selv skulle fortelle om egne erfaringer med friluftslivsundervisning, og på denne måten kunne informanten være med på å prege temaer som skulle tas opp i det videre intervjuet. At intervjupersonen får være med å ta opp ting i intervjuet er som tidligere nevnt noe Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem som fordelaktig i en intervjusituasjon. Enkelte spørsmål fra intervjuguiden kan også knyttes opp mot de teoretiske perspektivene jeg har gjort rede for under teorikapittelet. Eksempelvis kan Goodlads (1979) forståelse av de fem nivåene i læreplanen, knyttes opp mot spørsmål fra intervjuguiden.

Dersom vi ser den ideologiske læreplanen opp mot mitt masterprosjekt vil spørsmål fra intervjuguiden som berører læreplanen i kroppsøving og gjeldene kompetansemål være de spørsmålene som er nærmest å kunne knyttes opp mot den ideologiske læreplanen. For eksempel vil spørsmålet «Er det noe ved kompetansemålene i friluftsliv du synes er utfordrende eller kunne tenke deg å forandre?» til en viss grad kunne knyttes til ideene bak læreplanen og hva informantene tenker om disse. Det vil også kunne tolkes som en del av den formelle læreplanen ettersom det er spørsmål knyttet til de gjeldene og nedskrevne læreplanene. Det er også spørsmål i intervjuguiden som kan knyttes opp mot det Goodlad (1979) beskriver som den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen. Disse spørsmålene handler i stor grad om hvordan informantene selv blant annet legger til rette for og gjennomfører friluftslivsundervisning. Videre har jeg også tatt med et spørsmål i intervjuguiden som kan knyttes opp mot den erfarte læreplanen; «Tenker du at kompetansemålene i friluftsliv er forenlig med det elevene erfarer at de har lært etter gjennomført undervisning, eventuelt hvorfor, hvorfor ikke?». Dette spørsmålet blir dog et tolkningsspørsmål, ettersom det ikke er elevene selv jeg spør om den erfarte læreplanen. Intervjuguiden bærer også preg av å være «gjennomsyret» med spørsmål knyttet til rammefaktorer for friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget, og dermed kan disse spørsmålene også knyttes tett opp mot det teoretiske perspektivet om den didaktiske relasjonsmodellen og rammefaktorteorien (Vedlegg 1).

4.2.1 Pilotintervju

For å forberede meg best mulig til intervjuene som skulle gjennomføres med deltakerne i prosjektet valgte jeg i forkant å gjennomføre et såkalt pilotintervju. Et pilotintervju er en type intervju man gjennomfører med en eller flere personer i forkant av intervjuene som skal danne grunnlag for prosjektets datamateriale (Mason, 2002). Årsaken til at jeg valgte å gjennomføre

et pilotintervju i forkant av de tellende intervjuene var med tanke på blant annet spørsmålsformuleringen. Jeg ønsket for eksempel å unngå ledene spørsmål som kunne føre til at deltakerne svarte det de trodde jeg ville høre. Videre var det viktig å tenke på om spørsmålene var formulert på en slik måte at de kunne gi viktig og troverdig kunnskap i forhold til problemområdet og problemstillingen i prosjektet. Underveis i pilotintervjuet ble det også aktuelt å tenke på hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne være behjelpende for å få frem meningen til informanten, selv om disse oppfølgingsspørsmålene naturligvis vil kunne variere fra intervju til intervju avhengig av informantens svar.

I pilotintervjuet valgte jeg å intervju en medstudent fra lærerstudiet på OsloMet – storbyuniversitet' (OsloMet). Selv om vedkomne ikke hadde samme utgangspunkt som informantene i prosjektet mitt, hadde hun likefult en utdanning som kroppsøvingslærer, og jobber som lærer på ungdomsskole. Dermed ble vedkommende en veldig god pekepinn på hvordan de tellende intervjuene kunne utvikle seg. For meg som intervjuer ble det også en god øvelsesarena for hvordan man skal opptre i en intervjusammenheng. Underveis i pilotintervjuet stoppet vi opp for å diskutere intervjuguiden, temaer og spørsmålsformuleringer. Her fikk jeg konstruktiv tilbakemelding på hvordan jeg kunne oppklare utydeligheter, og utvikle spørsmål som kunne gi meningsfull kunnskap og informasjon om problemområdet. Videre førte pilotintervjuet til at jeg endret formuleringen på noen spørsmål, mens jeg tok bort og la til noen andre spørsmål i intervjuguiden. Pilotintervjuet ble gjennomført fysisk ansikt til ansikt, ettersom jeg på daværende tidspunkt trodde dette også skulle bli tilfelle for intervjuene med deltakerne i prosjektet. Selv om intervjusettingen er annerledes ved å være fysisk til stede kontra over en nettverksplattform med videointervju, var det likefult en god øvelsesarena for meg som intervjuer, og jeg dro med meg nyttig erfaring inn mot de tellende intervjuene.

4.3 Rekruttering og utvalg

Thagaard (2018) hevder at kvalitative studier ofte kjennetegnes ved et begrenset antall personer eller enheter i utvalget. Hun sier videre at det derfor er viktig at forskeren benytter seg av en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at analysen av dataen kan gi en forståelse av fenomenet som undersøkes. I mitt forskningsprosjekt har jeg foretatt et strategisk utvalg av informanter til prosjektet. Et strategisk utvalg er ifølge Thagaard (2018) basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som innehar egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen.

Problemstillingen i oppgaven viser til hvilke kriterier som kreves for utvalget i prosjektet. Kriteriene viser i mitt prosjekt til at informantene må være kroppsøvingslærere ved videregående skoler på Østlandet, og at de i tillegg må ha erfaring knyttet til friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget. Bakgrunnen for at jeg ønsket et utvalg fra videregående skoler på Østlandet er med tanke på å søke kunnskap om hvordan skoler med beliggenhet i nærheten av storbyer opplever utfordringer og begrensninger med å gjennomføre fullverdig friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget.

Det strategiske utvalget ble gjort gjennom en utvelgelsesprosess der jeg valgte ut skoler som jeg mente kunne være interessante med tanke på min problemstilling. Her var blant annet skolens geografiske plassering en vesentlig faktor. Videre undersøkte jeg både skoler som lå i tilknytning til sentrum av byer, samt skoler som lå i utkantstrøk av byer. Dette ble gjort gjennom å studere skolenes geografiske plassering ved bruk av digitale kart. Etter å ha gjort et strategisk utvalg av skolene jeg mente var mest interessante med tanke på min problemstilling, sendte jeg en formell henvendelse til skoleledelsen ved de aktuelle skolene. Den formelle henvendelsen ble rettet skoleledelsen via e-post. I e-posten skrev jeg kort om hvem jeg var og hvorfor jeg tok kontakt med dem. Deretter spurte jeg om de kunne sette meg i kontakt med kroppsøvingslærere ved de aktuelle skolene. Videre informerte jeg kort om masterprosjektet, og hva det innebar å delta. Thagaard (2018) mener at formelle henvendelser ikke alltid fører frem til deltakelse i kvalitative studier. Ettersom det ofte kan være snakk om personlige og nærgående temaer som skal undersøkes, og at dette fører til at aktuelle kandidater ikke er villige til å stille opp. Hun sier derfor videre at forskeren ofte må benytte seg av et såkalt tilgjengelighetsutvalg, og påpeker videre at et slik utvalg er rekruttering av deltakere basert på selvseleksjon. Med andre ord hva slags deltakere om er tilgjengelig for forskeren (Thagaard, 2018).

Etter å ha sendt en formell henvendelse til mange ulike videregående skoler på Østlandet var det lite respons fra skoleledelsene. Derfor tok jeg kontakt med en skole på Østlandet der jeg allerede hadde bekjentskap til en av kroppsøvingslærerne fra tidligere. Denne læreren ønsket gjerne å delta i prosjektet, og gjennom denne lærerens deltakelse ble det lettere å komme i kontakt med andre aktuelle informanter. Dette foregikk gjennom at vedkomne satte meg i kontakt med andre aktuelle informanter til prosjektet, og på denne måten fikk jeg rekruttert flere deltakere til prosjektet. Thagaard (2018) beskriver en sãnn type utvalg som snøballmetoden. I snøballmetoden tar man først kontakt med personer som innehar

kvalifikasjoner og egenskaper som passer problemstillingen, før man ber disse personene om navn på andre som har tilsvarende egenskaper.

Utvalget i mitt masterprosjekt ble til slutt bestående av seks kroppsøvlingslærere fra fem ulike videregående skoler. Skolene var både sentrumsnære og i utkantstrøk av byer. Det var totalt fire kvinner og to menn som deltok i prosjektet, og de hadde varierende undervisningsbakgrunn, samt meget ulike erfaringer med, og interesse for friluftslivsundervisning. Bakgrunnen for at jeg endte opp med seks informanter er basert på at jeg mente dette utvalget var tilstrekkelig for å utforske problemstillingen. Thagaard (2018) mener at omfanget av kvalitative utvalg ikke må bli så store at det vil bli vanskelig å gjennomføre omfattende analyser. Med tanke på prosjektets problemstilling og avgrensning mente jeg at seks informanter ville være passende med tanke på det Thagaard (2018) beskriver som et «metningspunkt». Hun sier videre at et «metningspunkt» kan forklares ved at flere personer eller enheter ikke gir noe ytterligere forståelse av de fenomenene som skal undersøkes. Etersom masterprosjektet mitt er avgrenset med tanke på både tid og sted, anså jeg seks deltakere som et passende «metningspunkt», og med muligheter for å gjennomføre omfattende analysearbeid med innsamlet datamaterialet.

De aktuelle kandidatene fikk tilsendt et informasjonsskriv (Vedlegg 2) med ytterligere detaljer knyttet til forskningsprosjektet, samt rettigheter og etiske retningslinjer. Medfølgende dette informasjonsskrivet fulgte også et samtykkeerklæringsskjema som deltakere i prosjektet var nødt til å underskrive i forkant av intervjuet. Etter at lærerne hadde vist interesse for å delta i prosjektet avtalte vi nærme tid og sted for gjennomføringen av intervjuene. Tidligere hadde jeg sendt inn en forespørsel til Norsk senter for forskningsdata (NSD) der jeg hadde fått godkjenning til å gjennomføre forskningsprosjektet mitt gjennom intervjuer der både jeg og informanter var fysiske til stedet. Grunnet vanskeligheter med å møtes ansikt til ansikt (Covid-19), etterspurte flere av informantene muligheten til å gjennomføre intervjuene over en nettverksplattform. Etter å ha sendt inn en ny melding til NSD med forespørsel om å gjennomføre intervjuene over nettverksplattformen Zoom, ble forespørselen etter få dager godkjent, og jeg avtalte tidspunkt for gjennomføringen av intervjuer med de aktuelle kandidatene. Under følger en kort beskrivelse av deltakerne i dette masterprosjektet. Det er benyttet fiktive navn for å bevare anonymiteten til deltakerne.

4.3.1 Presentasjon av informanter

Ellen - 40-årene: Hun jobber som faglærer i kroppsøving på studiespesialiserende linje. Videre har hun fra sin utdanning 60 studiepoeng i friluftsliv fra idrettsskolen, samt praktisk pedagogisk utdanning innen kroppsøving. Informanten kan fortelle at hun har jobbet en del med friluftslivsprosjekter fra tidligere i arbeidslivet, og har en stor interesse for friluftsliv og undervisning i friluftsliv i kroppsøvingfaget. Avslutningsvis kan hun fortelle at hun har jobbet som kroppsøvingslærer på videregående skole under læreplanen fra 2006 (LK06) og revidert læreplan for kroppsøving fra 2012 (LK12).

Ola – 40 årene: Han jobber som faglærer i kroppsøving, og er også lærer på idrettsfag. Videre forteller han at han har en bachelor i faglærer kroppsøving, samt utdannelse innen andre fag. Informanten har en veldig stor interesse for friluftsliv, og har selv gjennomført mange friluftslivsekspedisjoner og turer. Ytterligere kan han fortelle at han også har erfaring med guiding og veiledning i friluftslivsaktiviteter og turer. Videre sier han at han har stor interesse og erfaring med friluftslivsundervisning i skolen. Avslutningsvis forteller informanten at han stort sett har undervist etter LK12 på videregående skole.

Malin – 40 årene: Informanten jobber som faglærer i kroppsøving, men underviser også andre fag en kroppsøvingfaget. Hun har utdanning innenfor kroppsøving og idrett, og spesialpedagogikk, fra Norges Idrettshøgskole og Høyskolen i Akershus, samt at hun har utdanning fra Universitet i Oslo. Videre forteller informanten at hun i den videregående skolen har jobbet under LK06, LK12 og nå LK20. Hun forteller ytterligere at friluftsliv ikke er det området i kroppsøvingfaget hun er sterkest på, men at hun er glad i aktiviteter utendørs.

Lotte – 20 årene: Hun jobber kun som faglærer i kroppsøving på videregående skole. Videre forteller informanten at hun har en bachelor i kroppsøving og idrett fra OsloMet, og at hun har bygget på med en master i kroppsøving og idrettsfag ved Norges Idrettshøgskole. Informanten forteller at hun har jobbet i litt over 2 år som kroppsøvingslærer på videregående skole, herunder har hun jobbet under LK12, samt den nye læreplanen fra 2020 (LK20) på førsteklasse i videregående høsten 2020. Videre forteller informanten at hun ikke er så glad/interessert i friluftsliv på vinterstid, men at hun har bra med erfaring fra friluftsliv på sommertid og spesielt med friluftslivsaktiviteter på/i vann. Herunder trekker informanten frem aktiviteter som kajakk, dykking, svømming, med mer.

Karsten – 30 årene: Han jobber som faglærer i kroppsøving, og er også lærer på programfag friluftsliv. Videre har han en master i kroppsøving og idrett fra Norges idrettshøgskole. Han

kan fortelle at han har jobbet på videregående skole i omtrent 5 år. Ytterligere påpeker informanten at han har en meget stor interesse for friluftsliv både sommer og vinter, herunder viser han til aktiviteter som randonee, langrenn, padling, fiske, med mer. Videre sier informanten at han også har stor interesse og en del erfaring med friluftslivsundervisning i skolen. Avslutningsvis forteller han at han hovedsakelig har jobbet under læreplanen fra LK12 på videregående skole.

Gyda – 50 årene: Informanten jobber som faglærer i kroppsøving, men underviser også i aktivitetslære og idrettsfag. Hun forteller videre at hun har utdanningen sin fra idrettskolen og har jobbet på videregående skole i rundt 30 år. Ytterligere kan hun fortelle at hun har jobbet under læreplaner på 90-tallet (L97) i tillegg til LK06, LK12 og LK20. Informanten forteller at hun har sin idrettsbakgrunn fra orientering, og at hun ellers bruker naturen til å gå på ski, stå telemark, padle, løpe, med mer.

4.4 Forskerrollens betydning for fremgang og resultater

Kvale & Brinkmann (2015) hevder at forskerens rolle som person, og forskerens integritet, er helt avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutningene som skal tas i den kvalitative forskningen. Det er vesentlig å presisere at jeg som forsker står i en særstilling hva angår problemområdet for dette forskningsprosjektet. Som kroppsøvlingslærer for en barneskole i Oslo, og med en sterk egeninteresse for friluftsliv, skal jeg forske på noe jeg har et stort personlig engasjement rundt. Rongland (2013) peker på at personlig engasjement og interesse ofte er utgangspunkt når et forskningsprosjekt skal settes i gang. Personlig synes jeg friluftsliv i kroppsøving, og i skolen generelt, er et viktig tema å belyse ettersom jeg mener det ligger et stort potensial i friluftsliv som læringsarena. Dette kan som tidligere nevnt underbygges av blant annet Mytting (1991) som uttalte at han ikke var i tvil om at (opplæring i) friluftsliv har kvaliteter som er viktige i målsetningene for skolen, og dermed et mulig viktig satsingsfelt.

Kvale & Brinkmann (2015) sier videre at betydning av forskerens integritet øker i forbindelse med intervju ettersom intervjueren selv er redskap for innhenting av kunnskap. De sier at integriteten til forskeren består av hans eller hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet. Nærheten jeg har til fenomenet friluftsliv gjør at jeg går inn i prosjektet med en tidligere kunnskap og erfaring til problemområdet. Ifølge Rongland (2013) er det viktig å være bevisst denne nærheten man selv innehar, og at det kan være nødvendig å distansere seg fra problemområdet for å kunne kaste nytt lys over fenomenet. Det er dog slik som

Brinkmann og Tanggaard (2012) presiserer at de beste intervjuene lages av intervjuere med omfattende kunnskap om emnet de intervjuer om, og dette begrunnes med at det er disse som er best skikket til å stille de beste og mest relevante spørsmålene. Med bakgrunn i utsagnene til både Rongland (2013) samt Brinkmann og Tanggaard (2012) forsøkte jeg å distansere meg fra problemområdet ved å gå inn i intervjusituasjonene med åpent sinn, og ved og ikke la mine egne erfaringer og tanker prege intervjuet i for stor grad. Videre forsøkte jeg dog å bruke min egen kunnskap og erfaring til å stille gode oppfølgingsspørsmål, med den hensikt å få svar som kunne være med på å belyse problemstillingen.

4.5 Gjennomføringen av intervjuer

Alle intervjuene ble gjennomført over den digitale plattformen Zoom, som et videointervju. Videre ble det også gjort lydopptak av intervjuene på Zoom. Lydopptaket ble gjort direkte i plattformen Zoom, slik at lydopptaket av intervjuet lå lagret i etterkant av intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at bruk av lydopptaker kan gjøre arbeidet enklere i det senere arbeidet med transkriberingsprosessen. Før jeg slo på lydopptakeren spurte jeg informantene om de hadde noen spørsmål knyttet til informasjonsskrivet i prosjektet, og påpekte at deres deltakelse var frivillig og at de når som helst underveis i intervjuet kunne trekke seg. Deretter forklarte jeg litt kort om formålet med prosjektet og hvilke temaer intervjuet skulle innom. Dette er i tråd med Brinkmann og Tanggaard (2012) sine tanker om introduksjon av et kvalitativt intervju. Videre oppmuntret jeg deltakerne til å tale så fritt de ønsket på hvert spørsmål, slik at de ikke skulle føle seg begrenset av meg eller intervjuguiden. I oppstarten av intervjuene spurte jeg litt om deres valg om å bli kroppsøvingslærere, deres lærererfaring og bakgrunn. Dette var et bevisst valg i oppstartsfasen av intervjuene for ikke å legge unødvendig press på informantene, og i tillegg ble jeg litt bedre kjent med informantene på et tidlig tidspunkt, og kunne vurdere videre fremgang i intervjuet ut ifra informasjon som kom frem i oppstarten. Dette samsvarer med Thagaard (2018) sine ideer om at intervjuet bør starte med nøytrale emner intervjupersonen syntes det er greit å snakke om. Avslutningsvis i intervjuene fikk informantene lov til å komme med tilbakemeldinger eller andre tilleggsopplysninger som kunne ha betydning for masterprosjektet. De fleste intervjuene hadde en varighet på rundt 30 minutter, der det korteste intervjuet varte i 24 minutter, mens det lengste varte i 52 minutter.

4.6 Transkribering og analyse

Etter å ha gjennomført intervjuer med samtlige seks informanter begynte jeg etter hvert å orientere arbeidet mot transkriberings- og analyseprosessen. I det følgende vil jeg beskrive

hvordan jeg har gått frem i arbeidet med å transkribere og analysere det innsamlede datamaterialet i dette prosjektet.

4.6.1 Transkripsjon av intervjuene

I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker gjort abstrakt og fiksert i skriftlig form. Transkripsjonene er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk og krever mange vurderinger og beslutninger underveis (Kvale og Brinkmann, 2015). Aksel Tjora (2012) mener at transkribering handler om å gjøre lyd- eller videopptak om til tekst. I mitt masterprosjekt har jeg benyttet meg av video- og lydopptak, og i transkriberingsprosessen handlet det om å gjøre dette video- og lydopptaket om til tekst. Kvale og Brinkmann (2015) sier videre at intervjuer som transkriberes fra muntlig til skriftlig form gjør at intervjusamtalene blir mer strukturert og er derfor bedre egnet for analyse. I mitt prosjekt valgte jeg å transkribere intervjuene selv for å sikre relevante detaljer og en spesifikk analyse. Kvale og Brinkmann (2015) mener dessuten at en forsker som transkriberer sine egne intervjuer vil lære mye om sin egen intervjustil.

I en transkriberingsprosess med lydopptak vil ifølge Pierre Bordieu (1999) noe gå tapt i oversettelsen til skriftspråk. Dette er fordi ironi og andre viktige uttrykk er vanskelig å gjengi i skriftform, og også kroppsspråk og kroppsholdninger vil kunne by på tap av informasjon i tekstform. Selv om intervjuene fant sted over den digitale nettverksplattformen Zoom følte jeg like fullt at jeg fikk et godt inntrykk av intervjupersonenes kroppsspråk gjennom videointervjuet. I mitt arbeid med å transkribere intervjuene fra lydopptak til tekst har jeg forsøkt å gjengi intervjuene så nøyaktig som mulig, men i en noe mer formell skriftlig stil. Videre har jeg i transkriberingen omformulert og fortettet deler av intervjuet. Det vil blant annet si at jeg har kuttet ut alle «eh-er», «hmm-er», lengre pauser, etc, bortsett fra på steder jeg mener det kan ha betydning for informantens mening. Dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en grei måte å transkribere på dersom målet for transkriberingen er å få frem et generelt inntrykk av intervjupersonens synspunkter. Det vil som Kirsti Malterud (2017) påpeker alltid skje en dreining av hendelsene når muntlige materialet skal omformes til skriftlig. Jeg var klar over at en helt presis gjengivelse av virkeligheten ikke ville være mulig i transkriberingsprosessen, men hadde som mål at transkriberingen skulle få frem informantenes uttalelser, synspunkter og meninger på en best mulig måte.

Som Kvale og Brinkmann (2015) presiserer finnes det ingen universell formell eller kode for transkripsjon av forskningsintervjuer, og hva transkripsjonen skal brukes til vil være avgjørende for hvordan man transkriberer. I transkripsjonen av forskningsintervjuene i dette

prosjektet har jeg valgt en forholdsvis formell skriftlig stil, ettersom jeg mener at en mer detaljert språklig analyse ikke er hensiktsmessig i mitt prosjekt. Videre har jeg derfor kun registrert pauser, ordlyder, latter, sukk, etc, der jeg mener det har hatt en viktig betydning for intervju samtalen og intervju personens uttalelse. Videre har jeg foretatt det Kvale og Brinkmann (2015) kaller for en meningsfortetting. Det vil si at jeg ved enkelte utsagn har kortet ned på informantenes formuleringer, for å få frem betydningen av informantenes utsagn på en god måte. Målet med transkribering har vært som Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem; å gi en lettest gjengivelse av intervju personens historier. Jeg mener dette er tilstrekkelig for å få frem informantenes meninger og belyse mitt problemområde på en god måte. Det vil også gi noe bedre oversikt i arbeidet med å analysere intervjuene i etterkant.

4.6.2 Analyse av intervjuene

Analysearbeidet i dette masterprosjektet har foregått allerede fra valg av problemområdet og problemstilling helt til oppsummeringen av prosjektet. Både arbeidet i forkant og i etterkant av intervjuene har vært med på å prege analysen og tolkningen av datamaterialet. Som Thagaard (2018) påpeker er analyse og tolkning av data en kontinuerlig prosess som foregår gjennom hele forskningsarbeidet. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem viktigheten av at man tenker gjennom hvordan intervjuene skal analyseres før de utføres ettersom dette vil styre intervjuforberedelsene, og analysearbeidet vil være basert på en tryggere grunn. Thagaard (2018) mener at det første trinnet i analysen handler om å bli fortrolig med referatene fra intervjuene. Etter at jeg hadde transkribert samtlige intervjuer leste jeg igjennom dem et par ganger for å få en oversikt over innholdet, og som Thagaard (2018) påpeker; for å skape et inntrykk av hvilke fenomener dataene kan gi en forståelse av. De samlede transkriberte intervjuene endte til slutt opp med å bestå av 46 sider med tekst.

I analysearbeidet av datamaterialet tok jeg utgangspunkt i det Hsiu-Fang Hsieh og Sarah Shannon (2005) kaller for en konvensjonell innholdsanalyse. Dette er en måte å analysere på som har som mål å beskrive et fenomen for å forstå dette fenomenet bedre. Fenomenet i mitt masterprosjekt er friluftslivsundervisning på videregående skoler, og formålet med analysen vil da være å forstå dette fenomenet bedre, og som problemstillingen min henviser til; hvilke utfordringer og begrensninger som ligger i friluftslivsundervisningen. Ifølge Malterud (2017) bør man i første fase av analysen skape intuitive og databaserte temaer. Disse temaene kommer ikke frem ved systematisk refleksjon, men er et førsteinntrykk av det helhetlige datamaterialet. Katrine Fangen (2010) viser til at man øker sine muligheter for å se nye mønstre i dataene dersom man gjennomgår teksten (og lydopptak) mange ganger. Derfor

dukket det stadig opp endringer i valg av temaer, og jeg endte til slutt opp med følgende temaer:

- Lærersamarbeid, fagdager og elevgrupper
- Kompetansemålene i friluftsliv
- Corona muligheter
- Elevenes kompetanse og interesse i friluftsliv
- Tid, utstyr og skolens beliggenhet

I det andre trinnet av analysen bør man ifølge Malterud (2017) organisere det materialet som skal studeres nærmere, og man bør skille mellom relevant og irrelevant tekst. Videre hevder Malterud (2017) at tekst som på en eller annen måte er med på å belyse temaene fra første trinn kan være meningsbærende enheter. Etter hvert som vi begynner å se nærmere på meningsbærende enheter i datamaterialet, begynner vi også å systematisere dem. Dette kalles for «koding» ifølge Malterud (2017). Koder kan defineres som betegnelser som symboliserer meningsinnholdet i teksten. (Miles, et al. 2014:71-72, i Thagaard 2018, 153). En kode kan bestå av ett eller flere ord, og vi velger selv hvilke betegnelser vi mener er best egnet for å få frem meningsinnholdet i teksten. Med temaene som veivisere skal man plukke ut tekstbiter fra datamaterialet som har noe til felles (Malterud, 2017).

Videre peker Malterud (2017) på at koding innebærer at man systematisk dekontekstualiserer datamaterialet fra sin opprinnelige sammenheng for at man senere skal kunne lese dette sammen med beslektede tekstelementer og i den teoretiske rammen. Koding i dette prosjektet ble gjort gjennom merking av tekstbiter med farger og nummer for å skape en oversikt over hvilke informanter som sier hva under de ulike temaene. Det er uansett viktig å bevare en komplett versjon av datamaterialet, som ikke er kodet eller dekontekstualisert, ettersom det er opp mot helheten av datamaterialet vi skal vurdere våre funn (Malterud, 2017). Som Malterud (2017) påpeker vil analyse og kodearbeidet være grunnlaget for det som blir resultat, funn og diskusjon senere i forskningen. Dette gjenspeiler seg også i mitt masterprosjekt der analysen vil prege hva som kommer frem i resultat og diskusjons kapitlene senere.

Juliet Corbin og Anselm Strauss (2015) mener det er viktig at man setter seg grundig inn i deltakernes erfaring før man starter med kodingen slik at man får et inntrykk av hva informantene faktisk mener gjennom ord og handling. Etter intervjuene og i forkant av analysearbeidet forsøkte jeg derfor å skaffe meg en oversikt over informantenes bakgrunn og erfaring med friluftsliv og friluftslivsundervisning. Dette ble gjort med tanke på å skape en

større forståelse av hva informantene faktisk mente gjennom sine utsagn. Ettersom informantene i mitt prosjekt spriker stort når det gjelder erfaring fra læreryrket, samt erfaring med friluftsliv og friluftslivsundervising, var dette noe som var viktig å være bevisst i arbeidet med analysen av datamaterialet.

4.7 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet handler i kvalitative forskningsintervjuer om forskningens pålitelighet og gyldighet. I den følgende delen av metodekapittelet vil jeg gjøre rede for prosjektets pålitelighet og gyldighet. Herunder vil jeg ta for meg begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

4.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet vil gi et inntrykk av at forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018). Cathrine Marshall og Gretchen Rossmann (2016) fremhever betydningen av at vi vurderer kvalitativ forskning med hensyn til troverdighet, og at forskningens reliabilitet er et kriterium for at forskningen er gjennomført på en troverdig og tillitvekkende måte. Videre hevder Thagaard (2018) at reliabilitet referer til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene vil komme frem til de samme resultatene. James Holstein og Jaber Gubrium (2016) poengterer at det i kvalitative forskningsprosjekter vil kunne forekomme en forståelse hos forskeren som er basert på kontakten mellom forskeren og deltakerne. Derfor er det viktig at forskeren er konkret og spesifikk i beskrivelsene av fremgangsmåten han eller hun har benyttet seg av for å utvikle data. Reliabiliteten i kvalitativ forskning kan styrkes gjennom å gjøre forskningsprosessen transparent. Det vil si at man gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at utenforstående kan vurdere forskningsprosessen steg for steg (Silverman, 2014). I mitt prosjekt har jeg valgt å benytte meg av direkte intervju, som vil kunne gi fleksibilitet til å oppklare misforståelser eller uklarheter underveis i intervjuprosessen, som igjen vil kunne føre til konkrete svar på mine spørsmål.

I mitt prosjekt har jeg forsøkt å beskrive steg for steg hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen. I dette metodekapittelet har jeg beskrevet fremgangsmåten fra prosjektets oppstart til gjennomføringen av intervjuer, samt etiske vurderinger. I de andre kapitlene har jeg beskrevet hvordan jeg har bearbeidet og analysert datamateriale som har kommet frem i intervjusituasjonene. Reliabiliteten vil kunne påvirkes av kvaliteten på intervjuene jeg gjennomførte og utvalg av informanter. Lydopptak av intervjuene vil kunne

være med på å styrke prosjektets reliabilitet, ettersom jeg da vil kunne ha tilgang til nøyaktig gjengivelse av informantenes uttalelser. Ifølge Clive Seale (1999) bør forskeren gjøre rede for hva som er referat fra intervjusituasjonene, og hva som er forskerens vurderinger. Derfor har jeg forsøkt å fremme reliabilitet i prosjektet gjennom å tydeliggjøre hva som er referat fra informantene knyttet til friluftslivsundervisning og hva som er mine vurderinger av informantenes utsagn. Min rolle som forsker og min posisjon i forholdet til deltakerne er noe som kan ha påvirket reliabiliteten i forskningsprosjektet. Fra tidligere hadde jeg kjennskap til to av informantene, ettersom jeg kjente disse informantene fra tidligere vil relasjonen og dynamikken i intervjuprosessen kunne bli annerledes enn det den hadde blitt dersom jeg ikke kjente informantene fra tidligere. Kvaliteten på intervjuene vil også kunne være en faktor som påvirker reliabiliteten i prosjektet. I det første intervjuet var det vanskelig å stille gode oppfølgings spørsmål, og dermed kan også meningen til informanten ha blitt svekket, som igjen påvirker resultatet og analysen. Videre vil også informantenes fartstid som kroppsøvingslærere, samt skolens beliggenhet kunne være gjenstand for diskusjon knyttet til reliabilitet.

4.7.2 Validitet

Validitet blir knyttet til resultatene som kommer frem av forskningen, og hvordan vi tolker data. Jennifer Mason (2018) mener validitet handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til. Gjennom å beskrive det teoretiske ståstedet vi innehar som forskere, og gjennom å vise hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene og tolkningene vi har kommet frem til, kan vi ifølge David Silverman (2014) styrke validiteten i prosjektet vårt. Kvale og Brinkmann (2015) mener at validitet i samfunnsvitenskap handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. En bred fortolkning av validitet handler om den grad våre observasjoner reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om (Pervin, 1984).

I mitt masterprosjekt har jeg hatt et ønske om å vite noe om fenomenet friluftslivsundervisning i kroppsøving, og hvilke utfordringer og begrensninger som finnes der. Prosjektets validitet handler da om hvor vidt mine metodiske valg er egnet for å besvare dette fenomenet på en god og gyldig måte. Gjennom pilotintervjuet mitt med en medstudent fant jeg ut at noen av spørsmålene var formulert på en slik måte at de i liten grad fikk frem kunnskap knyttet til problemstillingen i prosjektet. Derfor har jeg gjennom å omformulere disse spørsmålene styrket validiteten i prosjektet, og i større grad fått frem kunnskap knyttet til problemstillingen. I selve intervjuprosessen forsøkte jeg å være bevisst å unngå ledene

spørsmål, og jeg forsøkte også å utforme en intervjuguide som skulle stille forholdsvis åpne og objektive spørsmål. Dette var med tanke på å styrke validiteten i masterprosjektet, ettersom ledene spørsmål der informanten må si seg enig eller uenig med forskeren kan gi intervjuet en retning som skaper forventninger til informantens svar (Thagaard, 2018). Validiteten i et prosjekt styrkes dersom man går kritisk gjennom analysearbeidet, og Thagaard (2018) mener at man gjennom å stille spørsmål til gyldigheten av de tolkningene man har kommet frem til kan presisere og styrke validiteten ytterligere. Dette ble gjort i mitt prosjekt gjennom nøye bearbeidelse av det innsamlede datamaterialet, og vurderinger av de tolkninger som ble gjort. Kvale og Brinkmann (2015) mener at valide kunnskapspåstander etableres i en diskurs hvor en studies resultater blir vurdert til å være tilstrekkelig troverdig for at også andre forskere kan bruke resultatene i sitt eget forskningsarbeid. I arbeidet med analysen, resultatkapittelet og diskusjonskapittelet gjorde jeg kontinuerlige vurderinger av validiteten i tolkningene som kom frem. Kvale og Brinkmann (2015) skiller mellom tolkninger der man henviser til intervjupersonens egne oppfatning av deres utsagn, og forskerens tolkninger som strekker seg utover intervjupersonens selvforståelse. Dette er forsøkt klargjort i både resultatkapittelet og diskusjonskapittelet. Her er både intervjupersonenes utsagn, samt mine tolkninger av intervjupersonens utsagn, blitt benyttet i analysearbeidet av datamaterialet.

4.7.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om prosjektets overførbarhet. I kvalitativ forskning er det tolkning av resultatene som gir grunnlaget for prosjektets overførbarhet (Mason, 2018). Det er hvor vidt tolkningen som utvikles innenfor rammene av et prosjekt kan være relevant i andre sammenhenger eller ikke som bestemmer generaliserbarheten til prosjektet. Kvale og Brinkmann (2015) peker på at dersom resultatene fra intervjuundersøkelsen vurderes som pålitelige og gyldige, er det neste spørsmålet knyttet til om det kan overføres til andre situasjoner og kontekster. I mitt forskningsprosjekt har jeg tatt for meg utfordringer og begrensninger i friluftslivsundervisning på videregående skoler på Østlandet. Dersom man vurderer resultatene i prosjektet som pålitelige og gyldige er det grunn til å tro at funnene i prosjektet også potensielt kan være overførbart til friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget hos andre videregående skoler i Norge. Ifølge Thagaard (2018) er overførbarheten av resultatene kun aktuell dersom situasjonen og betingelsene er like. Med bakgrunn i uttalelsen til Thagaard (2018) er det grunn til å tro at funnene i mitt prosjekt kan være overførbare til kroppsøvingsfaget ved andre videregående skoler som forholder seg til de samme læreplanene. Ettersom betingelser og situasjon vil kunne være relativt like, herunder

rammefaktorer, utvalg, skolens beliggenhet, fagets omfang, med mer, vil overførbarheten kunne vurderes som god. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at man også kan gjennomføre en analytisk generalisering. Her gjør man en analyse av likheter og forskjeller mellom to ulike situasjoner, og med bakgrunn i dette vurderer man overførbarhetsverdien. Ved en analytisk generalisering av mitt prosjekt vil man også kunne vurdere hvor vidt prosjektets resultater kan overføres til for eksempel andre fag, som programfag friluftsliv eller idrettsfag.

4.8 Svakheter og styrker ved studien

Tidligere i metodekapittelet gjorde jeg en vurdering av mitt ståsted som forsker knyttet til fenomenet jeg skal undersøke i masteroppgaven. Mitt ståsted som forsker kan i dette prosjektet anses både som en svakhet og en styrke i undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2015) viser til 10 ulike kvalifikasjonskriterier intervjueren bør inneha for å produsere gode intervjuer med rikholdig kunnskap, og etisk sett skape en positiv situasjon for intervjupersonen. Det første som blir nevnt av Kvale og Brinkmann (2015) er at intervjueren bør være kunnskapsrik. Videre har de skrevet følgende om en kunnskapsrik intervjuer: «Har omfattende kunnskaper om intervjuemnet, kan føre en opplyst samtale om saken, er kjent med de viktigste aspektene, og vet hvilke temaer som bør forfølges. Forsøker ikke å briljere med kunnskapene sine» (Kvale og Brinkmann, 2015. s 195.) I forhold til det Kvale og Brinkmann (2015) nevner om at intervjueren bør være kunnskapsrik, har jeg en egen interesse og erfaring knyttet til friluftsliv og friluftslivsundervisning som kan være fordelaktig i møte med intervjusituasjonen. Min objektivitet vil derimot kunne bli utfordret i en intervjusituasjon, men jeg har som Lars Tore Rongland (2013) nevner, prøvd å være bevisst min egen nærhet til problemområdet.

Videre er flere av kvalifikasjonskriteriene fra Kvale og Brinkmann (2015) knyttet til forskerens integritet i intervjusituasjonene. De nevner for eksempel at intervjueren bør være følsom, åpen og kritisk i en intervjusituasjon. Fra tidligere er min erfaring som forsker og intervjuer begrenset til en bacheloroppgave der jeg intervjuet tre kroppsøvingslærere om problemområdet vurdering i kroppsøving. Derfor vil min erfaring som forsker og intervjuer kanskje kunne anses som en svakhet i prosjektet. Jeg har dog gjennomført pilotintervjuer med en medstudent for å kunne forberede meg best mulig på de reelle intervjusituasjonene i dette masterprosjektet. Gjennomføringen av pilotintervjuer må anses som en styrke i forbindelse med dette prosjektet. Her fikk jeg nyttig erfaring i forbindelse med en intervjusituasjon, og fikk øvd meg på å stille gode oppfølgingsspørsmål, og se hvilke oppfølgingsspørsmål som var

fruktbare. Videre fikk jeg oppklart utydigheter i spørsmålsformuleringer, og omformulert spørsmål som ikke var tydelige nok i hva de ønsket svar på.

En annen mulig svakhet ved prosjektet mitt kan være knyttet til utvalg, og rekruttering av deltakere i studien. Thagaard (2018) mener at et utvalg som er tilgjengelig for forskeren ofte representerer deltakere som er fortrolig med forskningen, og ikke har noe imot at deres situasjon blir studert. Hun stiller videre spørsmål til hva slags informasjon man kan gå glipp av ved at personer med spesielle kjennetegn, eller personer som er mindre fortrolig med at deres situasjon bli studert, ikke deltar i studien. Dessuten mener Thagaard (2018) at deltakere som er fortrolige med at deres situasjon blir studert ofte føler at de mestrer sin livssituasjon og fenomenet som skal bli studert. Derfor kan undersøkelsen føre til informasjon om hvordan situasjonen mestres istedenfor utfordringer tilknyttet fenomenet. Ettersom deltakelsen i min studie er frivillig, og preget av hva som er tilgjengelig for meg som forsker, kan Thagaard (2018) sine uttalelser knyttet til utfordringer med rekruttering og utvalg også være aktuell for min studie. Videre sier hun at det er viktig å være bevisst denne mulige skjevheten i utvalget når man skal trekke konklusjoner for undersøkelsen. Ytterligere kan det stilles spørsmål knyttet til metning av datamaterialet i mitt prosjekt. Kvale og Brinkmann (2015) mener man bør intervju så mange personer som det behøves for å kunne si noe om det man trenger å vite. I mitt prosjekt har jeg intervjuet seks informanter, og i etterkant av analyse og bearbeidelse av datamaterialet, vil jeg hevde at dette trolig var et litt lavt antall deltakere, og dermed kan dette anses som en svakhet i prosjektet. Kvale og Brinkmann (2015) mener at for få antall intervjupersoner kan føre til at det blir vanskelig å generalisere, og umulig å teste hypoteser om forskjeller mellom grupper. I mitt masterprosjekt ble seks intervjupersoner trolig et litt for lavt antall deltakere med tanke på å møte kravene om metning av datamaterialet. På enkelte områder i analysearbeidet var det ikke tilstrekkelig med datamaterialet for å kunne trekke pålitelige konklusjoner, og dermed blir det vanskelig å generalisere resultatene. Jeg ser i ettertid at jeg med fordel kunne ha intervjuet et par deltakere til for å oppnå en metning av datamaterialet. Dette er dessverre en svakhet i prosjekt som gjør det vanskelig å generalisere eller teste hypoteser om forskjeller mellom grupper.

Ettersom det finnes begrenset med forskning på friluftsliv fra tidligere har jeg i dette masterprosjektet henvist til andre master- og hovedfagsoppgaver. Det kan stilles spørsmål knyttet til kvaliteten på disse oppgavene, og det kan ses på som en svakhet i prosjektet mitt. Det er dog slik at Jorunn Borgen og Gunn Engelsrud (2015) argumenterer for

kroppsøvingsfaget, ved å hevde at også masterstudenter er å regne som kunnskapsprodusenter for feltet.

4.9 Ethiske vurderinger

I arbeidet med dette masterprosjektet har det vært en del etiske dilemmaer å ta stilling til underveis. Marshall og Rossman (2016) viser til at man i kvalitative forskningsprosjekter bør legge til grunn prinsippet om respekt for menneskers privatliv, deres anonymitet og deres rett til å delta eller ikke delta i prosjektet. Intervjuene i mitt forskningsprosjekt tar for seg temaer som kan oppleves som følsomme for informantene ettersom det omhandler deres egen praktiske undervisning i kroppsøving. Derfor har det for meg vært viktig å prioritere deltakernes konfidensialitet, men også som Kvale og Brinkmann (2015) nevner, konfidensialitet på personene og institusjonene som blir nevnt i intervjuet. Thagaard (2018) mener at konfidensialitet også innebærer at forskeren bør hindre bruk av informasjon som kan gjøre skade for de det forskes på. Ifølge den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2018) er konfidensialitet i forskningen et løfte om at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten. Derfor har jeg i mitt masterprosjekt valgt å benytte meg av fiktive navn på intervjupersoner, personer som blir nevnt i intervjuene, og på institusjoner som blir nevnt. Dette er for å hindre at deltakere skal kunne identifiseres på noen som helst måte.

Videre har jeg sendt et informasjonsskriv til alle deltakere i prosjektet. Der jeg informerte om hva en forskningsdeltakelse ville innebære for informantene. Ifølge NESH (2018) skal et informasjonsskriv inneholde tilstrekkelig med informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har tilgang på informasjonen og hvordan resultatene er tenkt brukt. Dette ble sendt til alle deltakere i god tid før intervjuene fant sted, slik at deltakeren hadde mulighet til å lese om prosjektets formål, deres egne rettigheter som forskningsdeltakere, og at deltakelse i prosjektet ikke hadde noen negative følger for respondentene. Alle deltakere i prosjektet fikk også tilsendt et informert samtykkeskjema som har blitt godkjent av NSD. Dette måtte skriftlig underskrives av deltakere i forkant av intervjuene. På denne måten kunne jeg som forsker være sikker på at informantene i min studie deltok på en frivillig basis, og at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn. NESH (2018) trekker frem at samtykke forebygger krenkelser av personlig integritet, og at det sikrer deltakernes frihet og selvbestemmelse.

5. Resultater

I kommende kapittel skal jeg presentere resultatene fra analysen av de besvarelsene og erfaringsbeskrivelsene informantene i mitt masterprosjekt har bidratt med for å kaste lys over problemstillingen: *Hvilke utfordringer og begrensninger erfarer kroppsøvlingslærere i den videregående skole å møte i friluftslivsundervisning?*

Jeg har valgt å presentere resultat og diskusjon i to ulike kapitler ettersom jeg ønsker å diskutere resultatene i mitt masterprosjekt opp mot et teoretisk perspektiv på rammefaktorer, læreplanteori og tidligere forskning på friluftsliv i skolen i et senere kapittel.

Diskusjonskapittelet vil med andre ord være preget av teoretiske rammeverk og tidligere forskning, mens resultatkapittelet bygger på en analytisk gjennomgang av innsamlet datamaterialet, og tar for seg kategorier som vokste frem i møte med de seks intervjuene, og en analytisk gjennomgang av disse.

Det er også viktig å påpeke at resultatene i dette kapittelet tar utgangspunkt i friluftslivsundervisning i kroppsøvlingsfaget, og resultatene kan ikke uten videre overføres til andre områder av kroppsøvlingsfaget, eller andre fag. Jeg har valgt å ta med enkelte utsagn om aktivitetslære, idrettsfag og programfaget friluftsliv der jeg mener uttalelsene er med på å poengtere og gi mening til det informantene mener om undervisning i friluftsliv i kroppsøving, for eksempel ved enkelte sammenligninger av de nevnte fagene og kroppsøvlingsfaget. Videre vil jeg understreke at intervjuguiden har tatt utgangspunkt i revidert læreplan for kroppsøving fra 2012, og at resultatene også vil være preget av dette. Resultatene presenteres som direkte sitat fra intervjuene med de seks kroppsøvlingslærerne. For å få frem helheten av datamaterialet har jeg lagt vekt på sitater og utdrag som er felles erfaringer blant informantene, men jeg har også lagt vekt på de individuelle erfaringene som er forskjellige blant informantene.

Under følger kategorier som utkrystalliserte seg i analysearbeidet:

- Kompetansemål i friluftsliv
- Lærersamarbeid og fagdager
- Tid, utstyr og skolens beliggenhet
- Elevenes kompetanse
- Corona muligheter

5.1 Kompetansemål i friluftsliv

I denne kategorien belyses informantens erfaringer med kompetansemålene i hovedområdet friluftsliv fra LK12. Det er ett kompetansemål på hvert av de tre trinnene (se kapittel 2), og de fleste informantene virker å ha god kjennskap til disse kompetansemålene. Det er like fullt verdt å merke seg at informantene har ulik forståelse av de forskjellige kompetansemålene, og hvordan disse tolkes varier stort fra informant til informant. I det kommende følger en oversikt over hva som kom frem i analysearbeidet med informantenes erfaringer knyttet til kompetansemålene i friluftsliv.

5.1.1 Tydelige mål om bruk av kart og kompass

Det viser seg å være stor enighet blant informantene i mitt prosjekt om at kompetansemålene i friluftsliv fra LK12 er veldig åpne, og at de må tolkes av den enkelte lærer. Flere av informantene trekker frem at de åpne kompetansemålene i hovedområdet friluftsliv gir lærerne mye frihet til å styre undervisningen. Karsten sier dette om de gjeldene kompetansemålene i friluftsliv fra LK12:

«Jeg synes egentlig at kompetansemålene er gode jeg. Det er lite som er veldig konkret om hva man skal undervise. Du har jo dette med kart og kompass da, men utover det så står vi lærere veldig fritt til å velge innhold i friluftslivsundervisning. Det syntes jeg er veldig greit, for da kan man prioritere ting man er god på selv.» (Karsten)

Som Karsten påpeker er det lite i kompetansemålene som sier noe konkret om hva friluftslivsundervisningen skal inneholde utover kompetansemålet som omhandler å bruke kart og kompass og andre måter å orientere seg på. Det syntes å være enighet blant informantene om at nettopp dette kompetansemålet er viktig å lære for elevene, og de begrunner dette med blant annet elevenes sikkerhet, og viktigheten av det å kunne navigere trygt i ukjent terreng. Det er derimot delte meninger blant informantene knyttet til tilretteleggingen og gjennomføringen av dette kompetansemålet.

«De er ute i skogen (navn på vann) og løper orientering så det går inn under friluftsliv, og det gjør det jo, men da har du plutselig den idrettsdiskursen igjen, driver vi idrett eller driver vi friluftsliv. Og orientering i forhold til å finne poster er jo mere idrett kanskje, man lærer jo også å orientere seg i terrenget da.» (Ellen)

Ellen viser at hun er skeptisk til måten det blir lagt til rette for kompetansemålet etter VG3 - *planleggje og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måtar å orientere seg på*. Videre begrunner hun dette ved å hevde at friluftsliv skal være noe annet enn idrett, og at orientering etter poster i større grad kan knyttes til en idrettsaktivitet enn en friluftslivsaktivitet. Gyda sier i likhet med Ellen at kart og kompass ofte blir gjennomført som en del av orientering, men at heller ikke orienteringsbiten har noe stor plass i kroppsøvingsfaget ved hennes skole.

«For eksempel sånn som kart og kompass blir jo fort lagt inn under orientering, og da blir det fort litt sånn nærorientering. Også har vi jo kanskje samlet ting for å få dekket den friluftslivs biten da, og lagt mye av det inn under en aktivitetsdag» (Gyda)

Gyda forteller at de ofte gjennomfører orientering på en aktivitetsdag, som en form for nærorientering. Gyda forteller videre at en slik gjennomføring av kompetansemålet etter VG3 er svært utfordrende med tanke på blant annet vurdering av elevene, og hun kan fortelle at det ved hennes skole har vært en tradisjon for å si at man ikke kan ha friluftsliv i kroppsøvingsfaget fordi man ikke har tid. Det er tydelig å se blant informantene i prosjektet at det er ulike erfaringer med kompetansemålet som tar for seg bruk av kart og kompass, og andre måter å orientere seg på. Videre kommer det frem at det varierer stort blant informantene hvor utfordrende det oppleves å legge til rette for, og å gjennomføre dette kompetansemålet etter VG3. Det er heller ikke lett å peke på en enkelt årsak som går igjen som utfordrende hos de ulike informantene, og det virker som informantene har spredte meninger om hvor vidt orientering etter poster er egnet som aktivitet i friluftslivsundervisning eller ikke. Det er derimot stor enighet blant informantene om at kompetansemålet er viktig å lære for elevene. 5 av 6 informanter mener at bruk av kart og kompass bør være en del av friluftslivsundervisningen på videregående skoler. Den siste informanten er ikke direkte uenig i at kart og kompass er viktig i friluftslivsundervisning, men peker på utfordringer med for mange kompetansemål i kroppsøvingsfaget, og mener det er andre ting man bør fokusere mer på i friluftslivsundervisningen. Dette kommer tydelig frem i sitatet fra Lotte;

«Kanskje dette her med kart og kompass. Jeg kjenner jo at jeg er litt sånn i hvilken grad trenger man og kunne lese et kompass, og lærer egentlig elevene det, eller blir det bare mer stress? for de skal lære seg det, også skal de bruke det et par ganger, men ikke så ofte

egentlig. Så det blir litt sånn... de glemmer det da. Og at de kanskje heller burde lære seg hvordan de kan lese seg opp på det dersom de trenger det en gang, men ja, jeg bare syntes at det blir så veldig mange kompetansemål og så veldig mye man skal igjennom. Og at man heller bør fokusere på noen ting og få litt dybdelæring da, og jeg vet ikke om det med kompass er det beste, og bruke masse tid på kompass, er det andre ting i friluftsliv vi bør fokusere mer på, så vi får en dypere læring med tanke på opplevelse.» (Lotte)

Det kommer frem av Lotte sitt utsagn at hun syntes elevene skal gjennom mange kompetansemål i kroppsøvingsfaget, og at dette kan være en faktor som gjør at dybdelæringen forsvinner. Videre peker hun på at elevene skal lære seg å bruke kart og kompass, og at de kun benytter seg av denne kunnskapen noen få ganger, og at dette fører til at mange elever glemmer det de har lært i ettertid. Avslutningsvis i utsagnet hevder Lotte at andre ting i friluftsliv kan gi et økt fokus på opplevelse enn det kunnskap om bruk av kart og kompass kan bidra med.

5.1.2 Kompetansemål åpne for tolkning

Det er enighet blant samtlige informanter om at de to andre kompetansemålene i friluftsliv etter VG1 og VG2 (se kapittel 2) er veldig åpne kompetansemål som må tolkes av den enkelte lærer. Som nevnt tidligere ser Karsten positivt på dette, da han får mulighet til å velge og undervise i ting han selv er god på. Karsten er også klar over at de åpne kompetansemålene kan være utfordrende, og han legger vekt på at man som lærer ofte kan låse seg til faste undervisningsmetoder og aktiviteter. Dette kommer klart frem i utsagnet;

«Ulempen med så åpne kompetansemål kan jo være at man i liten grad varierer friluftslivsundervisningen da. Hvis man har funnet noe som man er komfortabel med å undervise i, så kan det hende man blir litt låst på denne aktiviteten. Men alt i alt så syntes jeg kompetansemålene for friluftsliv er treffende og ikke minst gir det oss lærere frihet i undervisningen. Da kan vi som sagt prioritere det vi er gode på, også kan vi legge til rette for opplegg som passer med nærmiljøet også.» (Karsten).

Selv om Karsten i utgangspunktet virker veldig fornøyd med de åpne kompetansemålene, ser han også at det kan være utfordrende med tanke på at lærere fort kan finne friluftslivsaktiviteter de er komfortable med å undervise i, og låser seg til disse. Videre kan han fortelle at han selv forsøker å unngå dette, for eksempel ved at han innimellom involverer elevene i planleggingsprosessen av friluftslivsaktiviteter. I likhet med Karsten er det flere informanter som trekker frem utfordringer kroppsøvingslærer kan møte i forbindelse med de

åpne kompetansemålene for hovedområdet friluftsliv. Eksempelvis kan Ola i likhet med Karsten fortelle at de åpne kompetansemålene i friluftsliv gjør det ganske greit å forholde seg til friluftslivsundervisningens innhold, og at kompetansemålene ikke gir noen begrensninger for lærerne i så måte. Ola hevder videre at kompetansemålene i stor grad blir en definisjonssak, og at målene må tolkes av den enkelte lærer. Videre gir han selv en beskrivelse av hva han legger i de ulike kompetansemålene, og forklarer hva han mener ulike naturmiljø bør inkludere, samt hva som kan regnes som rekreasjon og trening i naturen, og hva som kan falle innunder friluftslivsbegrepet. Ytterligere kan ha fortelle at han mener utfordringene for kroppsøvingslærere ligger i å prioritere disse kompetansemålene i stor nok grad, og i den forbindelse mener han at friluftsliv kunne vært fremhevet i enda større grad i læreplanverket. Ola er den eneste informantene som peker på at friluftsliv burde vært fremhevet i enda større grad i læreplanverket, og det kommer tydelig frem i hans utspill;

«Vi kommer ikke helt dit i kroppsøving, som vi gjør på idrettslinja. Så jeg syntes kanskje de kunne fremmet viktigheten av friluftsliv, for det er jo ikke noe problem å kjøre friluftsliv for eksempel 1/3 av skoleåret. Ren friluftsliv... det er masse dagsopplegg du kan kjøre eller 2-timers opplegg du kan kjøre. Vi står jo for så vidt fritt til det, så jeg syntes man kunne vektlagt det enda mer i læreplanarbeidet og i læreplanutviklinga. Så det får en enda mer sentral plass enn det har gjort. Det er nok det innspillet jeg har på det, men bortsett fra det så synes jeg ikke det noe vanskelig å forholde seg til noe av det, eller noen begrensninger, det er jo veldig åpent.» (Ola)

Malin gir også sin forklaring på hvordan hun vurderer og tolker friluftslivsbegrepet og hva som kan falle inn under friluftslivsundervisning. Hun poengterer friluftslivets bredde, og gir eksempler på dette fra egen undervisning. Videre sier hun også at de åpne kompetansemålene (runde læreplanmål) gjør det mulig for de aller fleste elevene og nå målene.

De andre informantene kan syntes å virke enig med Malin sitt synspunkt om at friluftslivets bredde er noe som er viktig å ta stilling til i friluftslivsundervisning. Flere informanter nevner at nettopp variasjonen i friluftsliv er noe elevene bør presenteres for. Det kan også syntes å være enighet blant informantene om at kompetansemålene i friluftsliv fra LK12 legger til rette for, eller hvertfall ikke legger noen begrensninger, med tanke på å legge til rette for variert friluftslivsundervisning.

Flere informanter kan også fortelle at det i større omfang blir gjennomført friluftslivsturer på idrettslinjer/programfag friluftsliv enn det blir i kroppsøvingsfaget. Tid og økonomi blir nevnt

som noen påvirkende rammefaktorer for hvorfor det er slik, men også kompetansemålene i fagene blir av noen informanter nevnt som en avgjørende faktor for hvorfor friluftsliv ikke blir like mye prioritert i kroppsøvningsfaget som i idrettsfag/programfag friluftsliv. Ola er derimot av den oppfatning at læreren står fritt til å prioritere friluftsliv i større omfang enn det som blir gjort i kroppsøving, men han savner likefullt at friluftsliv blir vektlagt mer i læreplanarbeidet.

5.2 Fagdager, lærersamarbeid og elevgrupper

I arbeidet med denne kategorien vokser det frem utfordringer, begrensninger og muligheter i henhold til organiseringen av friluftslivsundervisning. Det vokser frem alternativer til organisering av friluftsliv i kroppsøvingstimer gjennom flere sammenhengende timer og gjennom rene fagdager i friluftsliv og kroppsøving. Videre er samarbeid mellom lærere, samt størrelse på elevgrupper vesentlige faktorer i denne kategorien.

5.2.1 Fagdager

Det er et sterkt engasjement blant informantene i forbindelse med forslag til hvordan det kan legges bedre til rette for friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget. Det er interessant å observere at samtlige informanter nevner fagdager og/eller mer tverrfaglig samarbeid i kroppsøvningsfaget som alternativer for å legge bedre til rette for friluftslivsundervisning. Ellen, Lotte og Gyda nevner alle fagdager som en mulighet å organisere friluftslivsundervisning på. Gyda sier følgende om fagdager i friluftsliv og kroppsøvningsfaget;

«Det blir vel kanskje legge inn noen fagdager da, og at vi også har fagdager i kroppsøving. For det har vi jo i andre fag. Det som blir problemet med dette er jo at man da samler opp masse kroppsøvingstimer, så da går det så lang tid til du ser dem igjen». (Gyda)

Ellen som i likhet med Gyda og flere andre informanter trekker frem fagdager som en mulighet med tanke på å organisere friluftslivsundervisningen på, forteller om viktigheten av nok tid til å gjennomføre friluftslivsundervisning. Videre sier hun at fagdager ville vært en god løsning med tanke på organisering av friluftslivsundervisning, og begrunner dette med at mange skoler trenger tid for å forflytte seg til områder som er egnet for å bedrive friluftslivsundervisning. Lotte nevner i likhet med Ellen at fagdager ville gitt flere muligheter for å kunne gjennomføre gode friluftslivsopplegg. Hun sier dog at hun tror dette er vanskelig å få til ettersom elevene har mange fag, og alle har et ønske om å ha flere timer. Gyda som også nevner fagdager som en mulighet i kroppsøvningsfaget, stiller seg spørrende til hvorfor det eksisterer fagdager i mange andre fag, men ikke i kroppsøvningsfaget. Deretter forteller

hun at det vil kunne oppstå utfordringer med at man samler opp timer til en fagdag, og at det dermed vil kunne gå lang tid til man har elevene igjen etter en fagdag.

Det er interessant å konstatere at de aller fleste informantene nevner fagdager som et forslag til å legge bedre til rette for friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Det er likevel ingen informanter som kan vise til at de har gjennomført eller gjennomfører fagdager i friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Noen informanter nevner aktivitetsdager som noe de gjennomfører i regi av kroppsøvingsfaget, men at disse dagene kun delvis inneholder friluftslivsaktiviteter. Noen informanter kan fortelle at de har tatt opp forslaget om fagdager i kroppsøving med ledelsen ved skolen, mens andre ikke har gjort dette. Det er tydelig enighet blant informantene om at samarbeid med andre lærere er en vesentlig faktor for å legge til rette for friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget. Samtlige informanter kan fortelle at de bytter timer med andre lærere for å få flere sammenhengende kroppsøvingstimer.

5.2.2 Lærersamarbeid og bytting av timer

Det er interessant å merke seg at samtlige informanter kan vise til erfaringer med å bytte til seg timer fra andre lærere i andre fag, for å kunne ha en lengre økt med friluftslivsundervisning i kroppsøving. Videre vokser samarbeid mellom lærere frem som en vesentlig faktor for planlegging og organisering av friluftslivsundervisning. Malin har følgende og si om bytting av timer

«Jo, kanskje det at jeg innimellom kan ha behov for å ha en dobbel time da. Og at lærere er villig til å bytte litt timer. For eksempel nå til onsdag da, så har jeg fått to timer av en annen lærer som gjør at jeg kan være ute 4 timer sammenhengende. Da får jeg gjort mye mere friluftsliv enn om jeg bare har 2. Så at skolen åpner opp for muligheten til å bytte timer, og å låne timer er viktig da.» (Malin)

Som man kan se av uttalelsene til Malin er det gode muligheter til å bytte timer med andre lærere. Også de fem andre informantene virker fornøyde med mulighetene til å bytte timer med andre lærere i andre fag. Malin mener at ved å bytte til seg/låne timer øker mulighetene for å gjennomføre gode undervisningsøkter i friluftsliv, og påpeker viktigheten av at skolene gir denne muligheten til lærerne. Videre sier Malin at også samarbeidet mellom kroppsøvingslærerne ved hennes skole er viktig med tanke på å gi elevene best mulig undervisning i friluftsliv. Hun forklarer at lærerne i kroppsøvingssesjonen ved hennes skole er flinke til å fordele undervisning ut ifra kompetanse blant lærerne. Dette eksemplifiserer hun

ved å vise til at en kroppsøvingslærer ved hennes skole har veldig høy kompetanse på kart og kompass, og at hun da gjerne bytter, slik at denne læreren underviser hennes klasse i kart og kompass, mens hun tar over den andre lærerens klasse i for eksempel badmintonundervisning. De virker å være enighet blant informantene om at samarbeid med andre lærere er et viktig punkt for å kunne legge til rette for god friluftslivsundervisning, og at bytting av timer, samt samarbeid innad i kroppsøvingsseksjonen er sentralt her. Ola er den eneste av informantene som eksplisitt trekker frem mulighetene for friluftslivsundervisning i en tverrfaglig sammenheng.

«Men da stiller man jo kanskje med muligheter for tverrfaglig samarbeid med andre fag, og da kommer det jo litt an på hvor mottagelig for det den andre læreren er da, for å imøtekomme der, det vil jeg jo si er ulikt. Noen er jo veldig for det, og sier ja vi tar de seks timene der i dag, vi slår sammen naturfag, så er vi ute hele dagen, og har vi bål og leirplass. Så kjører jeg litt planter og greier, ikke sant, for det knyttes opp mot fryktelig mange ting da, men det avhenger jo veldig av den andre læreren.» (Ola)

Det er tydelig å se at Ola mener det ligger et potensial for friluftslivsundervisning på tvers av fag. Videre kan han fortelle at han ved flere anledninger har gått sammen med andre lærere fra andre fag enn kroppsøving, og gjennomført tverrfaglige dager utendørs. Det er ifølge Ola varierende hvor mottagelige andre lærere fra andre fag er på dette område, men han forteller videre at det har fungert veldig bra de gangene det har blitt gjennomført.

5.2.3 Elevgrupper

Flere informanter tar til orde for at størrelsen på en elevgruppe kan påvirke kvaliteten på friluftslivsundervisningen. Ellen nevner flere ganger at dersom elevgruppen blir for stor kan det påvirke undervisningen negativt. Hun kommer dessuten med forslag til hvordan hun mener organiseringen av en elevgruppe kan foregå i kroppsøvingsfaget og i friluftsliv.

«Det er ikke så lett med en klasse, de blir fort litt mange, og da er det mye annet som opptar dem. Dette gjelder jo ungdomsskole da, men i mat og helse så er de jo halve grupper, hvorfor får man ikke halve grupper på kroppsøving, der man faktisk snakker veldig ulike ferdigheter, og veldig synlig ulike ferdigheter» (Ellen).

Her viser Ellen til at hun har erfaringer fra friluftslivsundervisning med større elevgrupper, og forteller at det fort kan bli mye annet enn selve friluftslivsundervisningen som opptar elevene dersom de er for mange. Videre viser hun til et eksempel fra mat og helse på ungdomsskolen der klassene blir delt i halve grupper, og stiller spørsmål til hvorfor det ikke kan være slik

også i kroppsøvfingsfaget i videregående skole. Senere i intervjuet forteller Ellen også at dersom hun hadde hatt halve klasser i friluftslivsundervisning tror hun at kvaliteten på undervisningen kunne økt, og hun mener at det ikke hadde vært noe problem og ta med elevene ut på egenhånd, uten at hun måtte hatt med en assistent i tillegg.

«Også kunne jeg dratt ut alene med dem hvis de var halv klasse, så det hadde vært bedre sånn sett, og dra ut med 15 store 16, 17, 18 åringer, det er jo ikke vanskelig.» (Ellen)

Ellen forteller videre at hun har delte erfaringer med assistenter som har vært med i friluftslivsundervisning, og gir eksempler på assistenter som ikke har likt å være ute i regn. Også de fleste andre informantene nevner mindre elevgrupper som en mulighet for å øke kvaliteten på friluftslivsundervisningen. Karsten er blant de som har gjort seg opp noen tanker rundt størrelsen på elevgrupper i friluftslivsundervisning.

«Jeg tror at dersom man halverte, eller til og med kanskje bare kjørte 1/3 av en klasse i friluftsliv, så ville elevene sittet igjen med mye mer etter undervisningen da. Personlig så mener jo jeg at mye i friluftsliv handler om å finne sin egen måte og løse ting på da, finne løsninger, finne roen og naturopplevelsene på egenhånd... Ja så har man jo det sosiale også, det er ikke sånn at man skal begrave det heller, men jeg føler at dersom det blir for mange elever så blir det mye tjas og fjas da. Dessuten så er det ikke alltid vi har utstyr til 30 elever, så da hadde det vært bedre med halve klasser.» (Karsten)

Det er tydelig å se at Karsten i likhet med Ellen har erfaringer med større elevgrupper der det blir andre ting enn selve friluftslivet som opptar elevene. Karsten sier videre at han mener en inndeling med ½ eller 1/3 av en klasse, ville kunne føre til et økt læringsutbytte av undervisningen for elevene. Han poengterer dette med å vise til at han selv mener at en viktig del av friluftslivet er å finne sin egen måte å gjøre ting på. Avslutningsvis sier Karsten at de ved skolen hans ikke alltid har nok utstyr til 30 elever, og at det dermed kunne vært fordelaktig med mindre elevgrupper også med tanke på utstyrsbiten.

5.3 Tid, utstyr og skolens beliggenhet

I det følgende vil jeg gjøre rede for informantenes erfaringer med rammefaktorer som tid og skolens beliggenhet i forhold til friluftsliv i kroppsøvfingsfaget. Videre i arbeidet med datamaterialet vokste det også frem ulike utfordringer, muligheter og begrensninger knyttet til økonomiske rammefaktorer, for eksempel innkjøp av friluftslivsutstyr.

5.3.1 Tid

Tiden til rådighet og fagets omfang blir nevnt av samtlige informanter i dette prosjektet som en begrensende rammefaktor for friluftslivsundervisning i kroppsøving. Utstyr blir også nevnt som en vesentlig faktor i planleggingen og gjennomføringen av friluftslivsundervisning. Ola sier følgende om tiden til rådighet i kroppsøvingsfaget;

«Ja, det vi kan starte med da, det er jo at kroppsøving er et to-timers fag i uka. Man må huske at det gir noen begrensinger kanskje, ikke det at man skal bruke det som unnskyldning, men det er i alle fall en rammefaktor rundt hva vi kan rekke å få til på en økt» (Ola)

Det er lett å se at Ola mener tiden til rådighet i kroppsøvingsfaget setter begrensende rammer for friluftslivsundervisning. Videre er han dog opptatt av at det fortsatt er muligheter til å bedrive friluftsliv i kroppsøvingsfaget, men at tiden til disposisjon er en rammefaktor som påvirker friluftslivsundervisningen på en negativ måte. Samtlige informanter støtter Ola i at tiden til rådighet i kroppsøvingsfaget er en begrensende faktor i friluftslivsundervisning.

Karsten og Gyda trekker også frem at elevene de har i kroppsøving nesten alltid har undervisning i andre fag etter kroppsøvingstimen, og dermed må tilbake til skolen før neste time begynner. Gyda poengterer problematikken knyttet til at elevene må tilbake på skolen etter endt kroppsøvingsundervisning, og viser til et eksempel fra idrettslinja der hun ved flere anledninger har «stjålet» tid fra storefri og/eller etter skoleslutt ved at de blir litt ekstra lenge ute, og heller avspaserer litt en annen gang.

«Det som er fint med idrettsfag da, det er at vi finner litt mer den roen når vi er ute og brenner bål. Man kan sitte der å prate og slappe av, og vi har jo ikke gått så langt. Vi kan jo prøve å gjøre det samme i kroppsøving også, men problemet der er at da må man kanskje fort tilbake til skolen, for da har de engelsk neste time.» (Gyda)

Både Karsten og Gyda trekker frem at det kan være utfordrende at elevene må tilbake på skolen etter kroppsøvingsundervisningen, ettersom dette minsker muligheten for å tilpasse undervisningen. Hun poengterer videre at det i idrettsfag er flere muligheter ettersom timeplanen «passer» bedre for dette faget, ved at de har undervisning på slutten av dagen.

Det er enighet blant samtlige informanter om at tiden til disposisjon i kroppsøvingsfaget er for liten, og da særlig med tanke på friluftslivsundervisning. Flere informanter trekker frem tid til forflytting til egnet område for å bedrive friluftslivsundervisning som problematisk med kun to kroppsøvingstimer i uken. Malin sier følgende om tiden til disposisjon for å bedrive friluftslivsundervisning;

«Jeg ville jo hatt kroppsøving flere ganger i uka per klasse. Jeg synes 2 timer i uka er lite. Jeg skulle ønske at det var sånn som da jeg var ung, da hadde vi 3 kroppsøvingstimer i uka. Så jeg skulle ønske at det kanskje var...at ... altså, både for elevene og det med folkehelse, å få dem mer i fysisk aktivitet, så ville jeg hatt 2 dobbelttimer i uka, pluss at det vil også kanskje ta ned mengden av elever per lærer da. At du blir bedre kjent med elevene dine ved å ha de mer og kan påvirke dem mer positivt. Også tror jeg det kunne hatt en positiv innvirkning på friluftsliv da, at man får mer tid og muligheter til ting som krever litt mer arbeid.» (Malin)

Malin er av den oppfatning at kroppsøvingfaget er tildelt for få timer i uka, og viser til et eksempel fra da hun selv var ung og de hadde flere timer med kroppsøving per uke. Videre tror hun at ved å øke timeantallet i kroppsøvingfaget til for eksempel to dobbelttimer per uke, kan lærere påvirke elevene sine mer positivt, og at man blir bedre kjent med elevene sine. Hun trekker ytterligere frem at ved økt timetall kan elevene være mer fysisk aktive i en skoleuke, og dessuten mener hun at flere kroppsøvingstimer vil kunne ha en positiv effekt på områder i faget der det kreves litt mer arbeid og planlegging i forkant, herunder viser hun til friluftsliv som et eksempel. Samtlige informanter er enige med Malin om at kroppsøvingfaget har blitt tildelt for få timer, og flere tar også til orde for at forflytting til og fra egnet området for å bedrive friluftsliv tar mye av tiden som er tilgjengelig.

5.3.2 Utstyr

De fleste informantene i mitt prosjekt virker å være fornøyde med tilgangen på friluftslivsutstyr. Ola er en av dem som er meget begeistret for tilgangen på friluftslivsutstyr.

«Men bare for å skryte av det vi har veldig bra friluftslivslager med friluftslivsutstyr. Alt du kan tenke deg fra telt, presenninger, gapahuker, brennere, økser, sager og kniver, og ja vi har en kjempebra utstyrspark med utstyr. Så vi har jo på en måte fått mye penger opp igjennom åra. Vi har et klassesett med terrengsykler, vi har 30 terrengsykler.» Ola

Som man kan se av uttalelsen til Ola er han meget positiv til utstyret som er tilgjengelig for å bedrive friluftsliv ved hans skole. De andre informantene syntes å være enig med Ola om at tilgangen på friluftslivsutstyr er god også ved deres skoler, og at det i liten grad setter noen begrensning for mulighetene til å bedrive friluftslivundervisning. En lærer er likevel skeptisk til om tilgangen på utstyr hadde vært like god om det ikke var for at skolen også hadde valgfag friluftsliv som et tilbud for elevene.

«Jeg kunne få penger, litt til utstyr, men det var særlig fordi de ville ha det til valgfag friluftsliv. Jeg ville ha noe økser og kniver og sånt noe, og det var greit for de trengte det på

valgfag friluftsliv likevel. Spørsmålet er om jeg hadde fått det, om det var ren videregående skole uten valgfag friluftsliv. (Ellen)

5.3.3 Skolens beliggenhet

Tid tilgjengelig for å bedrive friluftslivsundervisning, og skolens beliggenhet, er to ting som er nært knyttet til hverandre. Som nevnt tidligere har flere av informantene trukket frem at det å forflytte seg til og fra et egnet sted for å bedrive friluftslivsaktiviteter er en «tidstyv» som gjør det utfordrende og gjennomføre gode økter i friluftsliv. Informantene i dette prosjektet er fra skoler fordelt i sentrum av byer, og i utkantstrøk av byer. Det kommer derfor frem et skille mellom informanter fra sentrumsskoler og informanter fra skoler i utkantstrøk. Dette ser man tydelig igjen i utsagnene til Lotte og Ola;

«nå jobber jo jeg på en skole som er midt i sentrum, og det skaper jo en del utfordringer når det kommer til friluftslivsundervisning dessverre. vi prøver å få inn så mye friluftsliv som mulig, men vi er jo en skole som er midt i sentrum. Og da blir det fort, om vi skal ha orientering som man kan knytte til friluftsliv så blir det jo i byen, det blir jo byvandring» (Lotte)

«Men skolens geografiske plassering er jo fantastisk, ikke sant. Vi har (navn på tjern) med den marka innover der, vi har (navn på mark) på andre siden. Vi har 3 minutter fra skoledøra til det jeg vil kalle natur. Vekk fra asfalt og inn i naturen er det 3 minutter å gå i en eller annen retning. Vi har (navn på tjern) der vi har drevet.... Vi fikk lånt noen kanoer, og drev litt kanoundervisning osv der nede. Også veit jeg at når det har vært gode isforhold så har man hatt skøyteundervisning nedpå der tidligere osv. Så vi har faktisk en del muligheter der også. Så geografisk sett så er det terningkast seks på skolens beliggenhet, det er faktisk skiløyper som på en god vinter nesten streifer døra vår» (Ola)

Det kommer som sagt klart frem et skille mellom informantene som er lærere ved en sentrumsskole kontra lærere som underviser ved utkantskoler. Lotte er en av informantene som er lærer ved en sentrumsskole, og hun viser til utfordringer knyttet til skolens beliggenhet. Hun forteller at de forsøker å legge inn en del friluftsliv i kroppsøvingsfaget, men at skolens geografiske beliggenhet setter noen begrensninger for hvor mye friluftslivsundervisning de får gjennomført med den tiden de har til rådighet i kroppsøvingsfaget. Videre kan Lotte fortelle at de har noe friluftsliv også i bymiljøet, og viser til et eksempel med orientering som en form for byvandring. Parkene er også noe hun nevner at de bruker til å undervise iblant annet hvordan man setter opp tarp og telt.

Ola er lærer ved en utkantskole og mener skolens beliggenhet er helt avgjørende for mulighetene til å bedrive variert friluftslivsundervisning. Han poengterer at skolen ligger i nærheten av marka, flere større og mindre tjern, at skiløypene er i umiddelbar nærhet av skolen, og at sjøen kun er en kort sykkeltur unna. Videre kan han fortelle om de mange mulighetene til friluftslivsaktiviteter dette gir ved hans skole.

5.4 Elevenes kompetanse og interesse i friluftsliv

I arbeidet med analysen av datamaterialet vokste det frem en kategori som handlet om elevenes kompetanse og interesse for friluftsliv. Informantene i prosjektet viser til at elevene selv kan være en vesentlig rammefaktor for friluftslivsundervisningen. I denne kategorien vil jeg gjøre rede for de begrensningene, utfordringene og mulighetene som utkrystalliserte seg i arbeidet med elevenes kompetanse og interesse for friluftsliv. Ola har følgende å si om elevenes kompetanse på området friluftsliv;

«Ja, elevens kompetanse, utgangskompetanse. Hva har de med seg fra tidligere? Hva kan de? Hvor mye kan vi strekke strikken og utfordre dem på? Det syntes jeg kan være en begrensning. Det jeg kan si da, før for 10 år sia så kunne vi jo ta med en klasse på joggetur i skogen i en time, der nesten hele klassen klarte å holde følge i veldig rolig joggetempo. Nå får du ikke halve klassen igjennom. Sånn at den fysiske ferdigheten er betydelig dårligere i snitt, de beste er nok sikkert like gode og nesten kanskje bedre på mange måter. Men den fysiske ferdigheten når man skal ta dem med på turer er noe man må tenke litt på her, som er for så vidt en begrensning.» (Ola)

Elevenes kompetanse i friluftsliv er noe som blir trukket frem av flere informanter som en faktor som kan påvirke undervisningen i friluftsliv. Ola viser til at de fysiske forutsetningene hos elevene kan være en begrensning med tanke på for eksempel hvilken type turer som er mulig å gjennomføre. Videre poengterer han dette med å vise til at den fysiske ferdigheten blant elevene på et generelt grunnlag har blitt dårligere de siste 10-årene, og at dette kan sette en begrensning for mulighetene i friluftsliv. Avslutningsvis forteller Ola at han ofte må begynne med helt grunnleggende ting før han kan ta med elevene på tur, eller undervise ute i «feltet» med friluftsliv. De fleste informanter har lignende erfaringer som Ola, og de kan fortelle at enten elevenes fysiske forutsetninger, eller deres manglende interesse for å bedrive friluftsliv, er en begrensning med tanke på tilretteleggingen av friluftslivsundervisning. Karsten har derimot flere positive erfaringer med elevens kompetanse og interesse for

friluftslivsundervisning, og trekker frem et eksempel med en elev han hadde i kroppsøving høsten 2019;

«I fjor så hadde jeg en elev som holdt på med orientering, som idretten sin da. Og det vi gjorde da, var at han fikk lov til å kjøre den orienteringsbiten av friluftsliv, med alt av kart og kompass, og poster, og fullt opplegg. Jeg hjalp jo litt til med å legge til rette for han osv.. men det var han som hadde selve undervisningen for de andre elevene, og det var innmari kult å se hvor gira de andre elevene ble på å finne poster, og lære seg å orientere etter linjer i terrenget osv.. Det var et helt annet engasjement blant elevene enn det pleier å være når jeg kjører orienteringsundervisning da... Så jeg tror at elevene liker å lære av hverandre, det tror jeg de syntes er litt mer interessant enn når jeg forsøker å lære bort til dem» (Karsten)

Karsten er den eneste informanten som eksplisitt nevner elevenes kompetanse og interesse som noe positivt i forbindelse med friluftslivsundervisning. Han viser til et eksempel der en elev med kompetanse innenfor orientering har undervist de andre elevene i bruk av kart og kompass, for å finne poster og lære seg å orientere i terrenget. Videre trekker Karsten frem at han mener det var et større engasjement og lyst til å lære blant disse elevene enn det pleier å være dersom han underviser i orientering med kart og kompass. Han begrunner dette med at han tror elevene liker godt å lære av hverandre.

Malin mener at interessen for friluftsliv er økende blant dagens ungdom, men viser også til at det kan variere mye innad i en elevgruppe hvor stor interessen og kompetansen for friluftsliv er.

«Min opplevelse av det er at elevene stor sett syntes det er veldig spennende og veldig gøy med friluftsliv. Man merker på en måte at det er litt mer inn i tiden nå, enn det det var for kanskje bare 10 år sia. Så jeg føler interessen er mye større blant elevene og noen elever har jo veldig god erfaring med friluftsliv og de er jo faktisk på overnattingsturer i marka osv. Da kan de litt om hvordan man setter opp en camp, lager bål og sånne ting. Mens andre elever kommer jo i jeans og tøysko når vi skal ha friluftslivsundervisning da. Så det kan variere stort med elevers bakgrunns kompetanse i friluftsliv, og da gjelder det å forsøke å finne noe som kan treffe alle, og gi en god opplevelse til de aller fleste elevene.» (Malin)

Det kommer tydelig frem av uttalelsene til Malin at kompetansen og erfaringen i en elevgruppe kan variere stort. Hun viser til at noen elever har en del erfaring fra friluftsliv, mens andre elever derimot har minimalt med erfaring. Videre mener hun at friluftsliv er noe

som er mer populært blant elevene nå enn det var for 10 år siden, og at det gjelder å legge til rette for friluftslivsundervisning som kan gi gode opplevelser for de fleste i en elevgruppe.

Det er ulike oppfatninger blant de seks informantene om hvor vidt de mener elevene etter endt undervisning har tilegnet seg kompetanse som er i samsvar med kompetansemålene for friluftsliv på videregående skole etter LK12. Malin er ikke i tvil om at elevene hennes har tilegnet seg kompetanse i friluftsliv som samsvarer med de tre kompetansemålene, og viser til en oppgave der elevene skal presentere en tur de selv har gjennomført, med orientering, førstehjelp, mat, camp, osv. Ola og Karsten er enig med Malin og tror at elevene sitter igjen med kompetanse som er i tråd med kompetansemålene. Lotte, Ellen og Gyda er derimot av en annen oppfatning, og begrunner dette blant annet med at tiden som avsettes til å bedrive friluftsliv er for liten. Gyda sier følgende om hva hun tror elevene har lært etter endt undervisning;

«Nei, jeg tror ikke elevene tenker at de har lært noe av det friluftslivet vi hadde. Det blir så veldig kort sånn.. det blir bare en to-timers økt, og hva får du egentlig lært på den tida?»
(Gyda).

Det er interessant å merke seg at noen informanter mener elevene har tilegnet seg kompetanse i friluftsliv som samsvarer med kompetansemålene for hovedområdet, mens andre informanter tviler på at elevene sitter igjen med denne kompetansen.

5.5 Muligheter og begrensninger under Covid-19

Dette prosjektet ble gjennomført etter utbruddet av viruset Covid-19 som har ført til at mye av undervisningen på videregående skole (Mars 2020 – Januar 2021) har foregått digitalt. I forbindelse med den digitale hjemmeundervisningen har informantene i dette prosjektet utviklet synspunkter på hvilke muligheter og utfordringer som ligger i friluftslivsundervisningen. Det er interessant å se at samtlige informanter trekker frem ulike muligheter som har oppstått i friluftslivsundervisningen etter utbruddet av Covid-19. Mange av informantene viser til at hjemmeundervisning i friluftsliv har fått dem til å tenke litt annerledes enn de vanligvis gjør. Lotte kan fortelle følgende om mulighetene som har oppstått i friluftsliv etter utbruddet av Covid-19;

«Under pandemien, så har vi jo hjemmeskole, og noe jeg har fått erfaring med er jo at friluftsliv fungerer veldig bra når vi har hjemmeskole. Så det jeg har gjort, er at jeg har laget en nettside til elevene der de kan ta et «kurs» i friluftsliv. Der beskriver jeg veldig tydelig hva de skal gjøre, de skal planlegge en dagstur, og lage en turplan der de har med dette... Jeg har lagt ut videoer, ting de må forberede, de må sjekke værmeldingen, også skal de gå på tur, også skal de ta bilde av det. De skal lage mat og en leirplass, så skal de sende inn bildene og turloggen, og litt om hvordan de opplevde det, og litt andre oppgaver. De skulle lage en hinderløype ute, for å utforske hvordan de kan bruke naturen til fysisk aktivitet og trening. Så jeg har faktisk sett at de har flere muligheter når de har hjemmeskole i kroppsøving, for da kan de bruke sitt nærområde og mange av elevene kommer fra utenfor Oslo. De bor i områder med mer natur, og da er det veldig mange som har fått gjort mye friluftsliv, og de har vist noe helt annet i kroppsøvingstimer.» (Lotte)

Lotte er en av informantene som mener at hjemmeskole og friluftsliv fungerer veldig bra, og hun forteller videre at hun syntes det har vært en fordel med hjemmeskole når det gjelder friluftslivsundervisning i kroppsøving. Hun forklarer dette gjennom å vise til at elevene kommer fra steder der det er lettere å oppdrive områder som er godt egnet for å bedrive friluftsliv enn det er ved sentrumsskolen hun jobber ved. Ola ser i likhet med Lotte store muligheter i hjemmeundervisning i friluftsliv, og kan fortelle om et prosjekt han har utviklet i forbindelse med hjemmeskole i kroppsøving;

«Og nå i hjemmeskole, så har vi et veldig spennende prosjekt gående i friluftsliv på Vg3 som jeg har i år. Det prosjektet heter «bli glad i naturen». Da begynner jeg å forklare i feil ende, for sluttproduktet skal ende opp i en video, også syntes vi at videoen skal inneholde planleggingsfasen, hvilke rutevalg har du valgt, hvor har du valgt å gå, hvorfor har du valgt å gå dit, også er det jo litt sånn fritt. Men vi har jo hinta til at bål og matlaging kan være fint å ha med, hvertfall mener jeg at dette er viktig, friluftslivets hjerte er vel strengt tatt bålet og maten, hvertfall i mine øyne. At det skal være trivelig og at man går litt bort fra den dere pølse på spyd og real turmat, og unngå den utveien der. Da skal de filme, jeg holdte på å si lage en liten «Lars Monsen film av seg sjøl». Der de går på tur, og kanskje ender opp med en 5 minutters video, som de skal levere inn å få en vurdering på. Det var over et X-antall uker, litt avhengig av hvor lenge dette hjemmeskole varer. Kanskje en 4-6 uker da, på å gjøre ferdig dette her.» (Ola)

Utsagnet til Ola viser til muligheter som har oppstått i forbindelse med hjemmeskoleundervisning i kroppsøvingsfaget. Alle informantene i prosjektet viser til hvordan

de har funnet alternative måter å undervise i friluftsliv på under hjemmeskolen. Videre oppstår det et stort engasjement blant samtlige informanter når de forteller om hvordan utbruddet av Covid-19, og undervisning digitalt, har påvirket hverdagen deres. Lotte og Ola viser begge til eksempler på hvordan de har vært nødt til å omstille seg fra friluftslivsundervisning fysisk på skolen, til friluftslivsundervisning over digitale plattformer. Det er interessant å se hvordan samtlige informanter ivrig forteller om hvordan de har valgt å løse digital hjemmeskole, fremfor å beskrive begrensningene dette kan medføre. Gyda forklarer at de ved hennes skole har funnet ut at elevene ikke nødvendigvis trenger å ha med seg en lærer for å bedrive friluftsliv, og viser til eksempler fra elever som har levert inn logger om opplevelser i friluftsliv. Ola er en av flere informanter som har lagd et prosjekt/oppgave elevene skal gjennomføre i friluftsliv. Han forklarer om prosjektets formål, hvordan det er utviklet, hvilke kriterier som er med, og hvordan prosjektet skal presenteres. Malin og Ellen kan også fortelle om oppgaver/prosjekter de har utviklet i friluftsliv i forbindelse med hjemmeskole. Også her skal elevene levere inn video eller bilder av opplevelser i friluftsliv. Malin forklarer først hvordan hun har gått frem i utviklingen av «friluftslivsprosjektet» sitt, før hun avslutter med å si følgende:

«Dette starta vi med i korona-tiden da, og lagde en veldig fin oppgave på det. Når skolene åpner for fullt igjen så tror jeg nok vi kommer til å fortsette med denne oppgaven, men da kommer de jo til å jobbe med forberedelsene på skolen.» (Malin).

Malin påpeker at en slik type oppgave/prosjekt er noe hun gjerne kunne tenke seg å fortsette med også etter at skolene åpner igjen. Det virker som de fleste informantene er enige med Malin på dette området, og har erfaringer fra hjemmeundervisning i friluftsliv, de ønsker å benytte seg av også når skolene er åpnet for fysisk tilstedeværelse igjen.

6. Diskusjon

Formålet med dette masterprosjektet har vært å øke forståelsen knyttet til hvilke utfordringer og begrensninger som ligger i friluftslivundervisning i kroppsøving i den videregående skolen. I dette diskusjonskapittelet vil jeg ta for meg resultatene fra dette masterprosjektet, og se disse opp mot tematikker jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven. Etter å ha analysert intervjuene med de seks informantene har det kommet frem et resultatkapittel som har flere aspekter ved seg som skal diskuteres i det følgende kapittelet. Resultatene som har kommet frem gjennom analysen viser til at læreplanen, samt kompetansemålene for kroppsøvingfaget er vesentlige faktorer i planleggingen og gjennomføringen av friluftslivsundervisning. Under dette aspektet vil det i tillegg til læreplanen og kompetansemål i friluftsliv også bli diskutert synspunkter knyttet til hva som skal gå inn under begrepet friluftslivsaktiviteter. Deretter følger en diskusjon knyttet til organiseringen av friluftslivsundervisning. Her vil det bli drøftet muligheter, begrensninger og utfordringer knyttet til planlegging og tilrettelegging for friluftslivsundervisning, og jeg vil blant annet diskutere fagdager, lærersamarbeid og elevgrupper. Under økonomiske rammefaktorer vil jeg drøfte muligheter og begrensninger knyttet til utstyr for å bedrive friluftslivsundervisning, økonomiske rammer ved forflytning og turer, samt andre økonomiske betingelser som kan påvirke friluftslivsundervisningen. Videre følger et diskusjonsaspekt som er knyttet til kulturen og holdningene for å bedrive friluftsliv. Her vil jeg diskutere både elevs, lærers og skoleledelsens forhold til friluftsliv og friluftslivsundervisning, og hvilken posisjon friluftsliv har ved den enkelte skole. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg drøfte hjemmeskole/digital undervisning i kroppsøvingfaget, og hvilke muligheter, begrensninger og utfordringer det har gitt i friluftslivsundervisning på videregående skoler. Jeg vil diskutere alle aspektene som har kommet frem i analysen av datamaterialet i lys av tidligere forskning på friluftsliv i skolen, friluftslivets posisjon i læreplanen, teoretiske perspektiver på læreplan og rammefaktorteori. Det er også verdt å merke seg at flere av aspektene som blir drøftet er tett knyttet opp mot hverandre, og derfor bør disse ikke ses adskilt fra hverandre, men heller som en del av en større helhet som omfatter problemområdet i prosjektet.

6.1 Læreplanen i kroppsøving og kompetansemål i friluftsliv

Som nevnt tidligere i oppgaven er norske skoler pliktige å etterkomme gjeldene læreplaner og retningslinjer fra stortinget eller andre underlagte styringsorganer (Foss, 2011). Leirhaug og Arnesen (2016) peker på at læreplanen inneholder bestemmelser og veiledninger for lærerne. Læreplanen i kroppsøving og kompetansemålene i hovedtema friluftsliv er med andre ord

avgjørende rammefaktorer i planleggingen og gjennomføringen av friluftslivsundervisning. I det følgende vil jeg diskutere resultatene som kom frem under denne kategorien i lys av blant annet Goodlad (1979) sin forståelse av læreplanen, samt tidligere forskning. Inn under dette aspektet har jeg også valgt å ta med tiden til rådighet til å bedrive friluftsliv ettersom det er læreplanen som fastsetter hvor mange timer hvert enkelt fag blir tildelt.

6.1.1 Åpne kompetansemål i friluftsliv

Det kommer frem av resultatene i dette masterprosjektet at lærere ser på kompetansemålene i friluftsliv på videregående skole som åpne kompetansemål som må tolkes av den enkelte lærer. Et unntak fra de åpne kompetansemålene er kompetansemålet etter VG3; *planlegge og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måter å orientere seg på.*

At læreplanen og kompetansemålene i kroppsøvfingsfaget, og i friluftsliv, må tolkes og vurderes av den enkelte lærer, er i samsvar med Goodlads (1979) teori om at læreplanens ideer og vedtatte innhold må tolkes, vurderes og oppfattes av de ulike aktører som skal forholde seg til den. Som nevnt i teorikapitlet viser Goodlad (1979) og Imsen (2016) til at den oppfattede læreplanen kan føre til et sprik mellom hva foreldre tror og oppfatter at barna deres gjør og lærer i undervisningen på skolen, kontra hva som faktisk skjer i undervisningen. Imsen (2016) viser videre til at også læreres egne erfaringer og holdninger vil være med på å prege hvordan de oppfatter og tolker den formelle læreplanen. I masterprosjektet mitt kommer dette tydelig frem gjennom informantenes forhold til kompetansemålene i hovedområdet friluftsliv.

Resultatene av analysen i mitt prosjekt viser til at informantenes egne holdninger, erfaringer, kompetanse og interesse for friluftsliv er med på å prege hvordan de tolker og forholder seg til de gjeldene kompetansemålene for friluftsliv. Dette er i tråd med funnene til Engelsen (2014) som peker på at manglende kompetanse eller interesse for friluftsliv vil kunne være noe som påvirker prioriteringen av friluftslivsundervisning negativt.

De åpne kompetansemålene i hovedområdet friluftsliv fra LK12 virker å være greie å forholde seg til for informantene. Det kommer blant annet frem i resultatene av prosjektet at flere informanter mener de åpne kompetansemålene er fordelaktige med tanke på at de selv kan prioritere friluftslivsundervisning de er komfortable med å undervise i. De får med andre ord muligheter til å tilpasse friluftslivsundervisningen etter egne styrker og interesser, samt lokale forhold ved skolen de underviser på. Disse funnene kan underbygges av Hansens (2013) prosjekt om læreres møte med den reviderte læreplanen i kroppsøving. Her viser Hansen (2013) til at informantene i prosjektet hans ser på endringene i kompetansemålene under

hovedtema friluftsliv som positive, og de begrunner dette blant annet med at målene nå er mer tilpasset lokale forhold enn tidligere.

6.1.2 Tolkning av kompetansemål

Det kommer frem av mine resultater at informantene i prosjektet ser på kompetansemålet etter VG3; *planlegge og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måter å orientere seg på*, som et viktig punkt for elevene å lære i friluftslivsundervisningen.

Dette strider mot funnene til blant annet Wiken (2011) som konstaterer at elevene opplever å lære minst i friluftsliv, orientering og dans. Videre er det uenighet blant informantene i mitt prosjekt om hva som kan kalles for friluftslivsaktiviteter og hva som bør knyttes til idrettsaktiviteter. Eksempelvis mener noen informanter at orientering etter poster i naturen er en godt egnet friluftslivsaktivitet, mens andre mener dette i større grad bør knyttes til idrettsaktiviteter. Faarlund (2003) viser til friluftslivsaktiviteter som aktiviteter preget av selve egenverdien i aktivitetene, og ikke av en konkurranseverdi. Ifølge hans uttalelser om friluftslivsaktiviteter vil måten aktivitetene utøves på være avgjørende for om det kan regnes som friluftslivsaktiviteter eller ikke. Dersom vi tar utgangspunkt i Faarlund (2003) og Tordsson (1999) sine forståelser av friluftslivsbegrepet, er det egenverdien i opplevelsen som står i fokus i friluftslivet, og alle aktiviteter preget av prestasjons- og konkurransemotiv bør falle utenfor friluftslivsbegrepet. Tordsson (1999) mener som nevnt tidligere at opplevelsene i friluftsliv må handle om å sette sammen enkeltinntrykk, enkeltopplevelser og enkelthandlinger til en meningsfull og personlig internalisert helhet. Og Faarlund (2003) viser til at fysisk aktivitet er et karakteristisk trekk ved friluftslivet, men at dette ikke kan skiller fra det følelsesmessige og intellektuelle engasjementet, slik man kjenner det fra toppidretten. Med Tordsson (1999) og Faarlund (2003) sine forståelser av friluftslivsbegrepet vil det ikke være tilstrekkelig å kalle konkurranseorientering etter poster for friluftslivsundervisning. Tordsson (1999) mener at friluftslivet først blir meningsfullt når man setter sammen flere inntrykk, opplevelser og handlinger til en personlig internalisert helhet. En slik tolkning av friluftslivsbegrepet vil gjøre at innlæring av enkelte ferdigheter eller teknikker ikke er tilstrekkelig for en fullverdig friluftslivsopplevelse. Friluftslivsopplevelsen bør være preget av fysisk aktivitet i samspill med det følelsesmessige og intellektuelle engasjementet (Faarlund, 2003). Det er verdt å merke seg at de samme problematikkene og diskusjonene også oppstår i aktiviteter som ski og skøyter, der informantene er uenige om hvor vidt det bør regnes som friluftslivsaktiviteter, eller om det bør gå inn under idrettsaktiviteter. Årsaken til at det er delte meninger blant informantene knyttet til hva som kan kalles idrettsaktiviteter og hva som kan

kalles friluftslivsaktiviteter ligger trolig i tolkningen av kompetansemålene, samt egne erfaringer, tolkninger og vurderinger av friluftslivsbegrepet. Dette kan igjen knyttes til Goodlad (1979) sin forståelse av læreplanen, og hvordan hver enkelt oppfatter læreplanen. Goodlad (1979) viser til at det som er offisielt god tatt og vedtatt som læring og instruksjoner ikke nødvendigvis er det enkelte personer eller grupper oppfatter som læreplanen. Ettersom kompetansemålene under hovedtemaet friluftsliv er såpass åpne for tolkning som informantene mener de er, vil også hva som oppfattes som egnede friluftslivsaktiviteter kunne variere fra person til person. Den operasjonaliserte læreplanen (Goodlad, 1979) i friluftslivsundervisning vil derfor kunne variere stort fra skole til skole, og fra lærer til lærer.

6.1.3 Tiden til rådighet

Goodlad (1979) viser til at den formelle og vedtatte læreplanen inneholder fag- og studieplaner som de tilbudene utdanningsinstitusjoner har utarbeidet. Den formelle læreplanen setter rammene for hvordan de ulike studieretningene og fagene skal prioriteres. I den formelle læreplanen for kroppsøvningsfaget står det skrevet i LK06, LK12 og LK20 at kroppsøvningsfaget på den videregående skole er tildelt 56 timer i året på hvert av de tre trinnene på videregående skole. Dette tilsvarer at det er et to-timers fag i uka. Samtlige informanter i mitt prosjekt mener tiden til rådighet i kroppsøvningsfaget er en begrensende rammefaktor for friluftslivsundervisning. Dette samsvarer med tidligere forskning fra blant annet Engelsen (2014) og Alme (2013), som begge viser til funn om at tiden til rådighet i kroppsøvningsfaget er en vesentlig faktor for at friluftslivsundervisning blir prioritert bort til fordel for andre aktiviteter i faget. Det er interessant å merke seg i mitt prosjekt at også informanter som er fornøyde med både skolens beliggenhet i forhold til naturen og muligheter for å bedrive friluftsliv i nærmiljøet, samt utstyrsparke som er tilgjengelig for å drive friluftslivsaktiviteter, likevel mener at tiden til rådighet i faget er en begrensende rammefaktor for friluftslivsundervisning. En aktuell problemstilling i forhold til tiden til rådighet for å bedrive friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget kan være knyttet til hvordan man forstår friluftslivsbegrepet. Dersom opplevelsen står i fokus i friluftslivet, slik Tordsson (1999) og Faarlund (2003) mener det bør gjøre, er det vesentlig å ha nok tid tilgjengelig for å skape en helhetlig friluftslivopplevelse. Da vil man trolig være avhengig av lengre sammenhengende tid, og en fordeling med 2-timer kroppsøving i uka vil neppe være nok for å skape gode friluftslivopplevelser i undervisningen.

Engelsen (2014) viser til tidligere studier som også har kommet frem til funn som peker på at

tiden til rådighet i kroppsøvningsfaget er for liten for å kunne bedrive ønsket friluftslivsundervisning. Disse studiene er fra 2001 og 2009 (Andreassen, 2001; Jonskås, 2009) og det fremheves i disse studiene at det er behov for flere undervisningstimer i kroppsøvningsfaget per år. Likevel har det ikke skjedd noen endring i læreplanen for kroppsøvningsfaget når det kommer til antall undervisningstimer per år i verken LK06, LK12 eller LK20.

6.2 Rammer for organisering av friluftslivsundervisning

Det kommer frem av resultatene i dette prosjektet at organisering og tilrettelegging for friluftsliv er sentralt med tanke på å få gjennomført gode undervisningsøkter i hovedområdet. Organisering og tilrettelegging av friluftslivsundervisning bør ses i sammenheng med andre rammefaktorer som for eksempel tiden til rådighet, skolens beliggenhet, med mer. De fleste informantene i mitt prosjekt kan fortelle at de stort sett underviser kroppsøvningsfaget og herunder friluftslivsundervisning som et to-timers fag i uka, gjennom en dobbeltøkt. I denne delen av diskusjonskapittelet vil jeg drøfte alternative muligheter for organisering og planlegging av friluftslivsundervisning, samt rammefaktorer som kan virke begrensende for tilrettelegging for friluftsliv.

6.2.1 Fagdager

Det kommer frem av resultatene i mitt masterprosjekt at informantene gjerne kunne tenkt seg å organisere deler av friluftslivsundervisningen i kroppsøving gjennom fagdager. Det er enighet blant de fleste informanter at fagdager i friluftsliv ville gitt større muligheter for å kunne gjennomføre gode undervisningsopplegg i friluftsliv. Videre viser det seg at informantene har forskjellige tanker om hvorfor fagdager kan være en fin måte å organisere friluftslivsundervisning på, og organisering gjennom fagdager må derfor ses i sammenheng med andre rammefaktorer som spiller inn på friluftslivsundervisning. Eksempelvis mener noen informanter at skolens beliggenhet gjør det vanskelig å gjennomføre gode kroppsøvningsøkter i friluftsliv, ettersom forflytting til og fra egnet området for å bedrive friluftslivsaktiviteter spiser opp for mye av tiden de har til rådighet. Disse informantene peker på at tiden til rådighet og skolens beliggenhet er begrensende rammefaktorer som gjør det utfordrende å bedrive god friluftslivsundervisning. Tidligere forskning kan bekrefte lignende funn, for eksempel har andre masterprosjekter konkludert med at begrenset tid i faget, samt avstand til naturen er rammefaktorer som gjør gjennomføringen av friluftslivsundervisning utfordrende. (Alme, 2013; Engelsen, 2014; Jeppesen, 2020). Alme (2013) konkluderer med at lærere ved byskoler mener mangel på naturområder i nærmiljøet er en utfordring i forbindelse med

friluftsliv. Dette i samspill med kun to timer i uka til rådighet i kroppsøvingfaget gjør at friluftsliv prioriteres bort i kroppsøvingfaget. Informanter fra sentrumsskoler i mitt prosjekt bekrefter de samme utfordringene, og mener at organisering i fagdager vil kunne øke mulighetene for å kunne prioritere friluftslivsundervisning i større grad. Også informanter som er fornøyde med skolens beliggenhet i forhold til naturen i nærmiljøet peker på fagdager som en god undervisningsmulighet i friluftsliv. Disse trekker frem at de bedriver en del friluftslivsundervisning allerede, men at rammefaktoren på to timer i uka setter noen begrensninger for hva som er mulig å få gjennomført i en kroppsøvingstime.

6.2.2 Lærersamarbeid

Det fremkommer resultater i dette prosjektet som er interessante med tanke på lærersamarbeid og bytting av timer. Det viser seg at resultatene i mitt prosjekt peker i en retning av at samarbeid med andre lærere i forbindelse med friluftslivsundervisning i stor grad er begrenset til å bytte til seg timer fra andre lærere i andre fag. Informantene viser til at de kan gjøre avtaler med lærere i andre fag (gjerne fag som havner før eller etter kroppsøving på timeplanen, se resultatkapittelet) for å bytte til seg timer, som gjør at de kan være lengre ute å bedrive friluftslivsaktiviteter. De fleste informantene mente at mulighetene for å bytte til seg timer var gode, og at lærere i andre fag ofte var villige til å samarbeide på dette området. Bytting av timer bør igjen ses i sammenheng med tiden til rådighet i faget og skolens beliggenhet.

Arne Jordet er en sentral person i utviklingen av arbeidet med uteskole, og har forsket mye på området i Norge og Norden. Selv om mye av denne forskningen er gjort på barneskole, mener jeg forskningen kan ha overføringsverdi også for ungdomsskole og videregående skole. Det er interessant å merke seg at han trekker frem at uteskolen i stor grad bygger på en tverrfaglig tenkning (Jordet, 2003). Tverrfaglighet vektlegges også i den overordnede delen av LK20, som fra høsten 2022 er gjeldene for alle trinn fra 1.klasse på barneskolen til 3. klasse videregående. Videre trekker han frem eksempler fra case-studier der uteskolen har et tverrfaglig preg. Jordet (2003) viser blant annet til at uteskolen på Lutvann barneskole er preget av tverrfaglighet, der lærerne er ute med elevene hele dagen, og at de jobber med temaer på tvers av fag. Videre viser han til at lærerne ikke er bundet opp av noe timeplan, med timer som ringer inn og ut, og at de heller ikke trenger å ha fokus på kun ett fag av gangen. Dette er interessant også i min undersøkelse med tanke på at flere informanter i mitt prosjekt trekker frem timeplanen som en begrensning i friluftsliv, og viser til at de «må» være tilbake på skolen før neste time (og nytt fag) begynner. Det kommer fram av mine resultater at

det kun er en informant som trekker frem tverrfaglig samarbeid som en mulighet i forbindelsen med friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget i den videregående skolen. Dette fremstår for meg merkelig, da tverrfaglige temaer vektlegges i den overordnede delen av LK20. Det kan for meg se ut som informantene ikke er oppdatert på den nye læreplanen, eller at de ikke finner de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling, aktuelle å jobbe med på tvers av friluftslivsundervisning og andre fag.

6.2.3 Elevinvolverende friluftslivsundervisning

Ifølge Mikkelsen (2013) og Tune (2016) kan etablering av mindre grupper i friluftslivsundervisning, samt en mer elevinvolverende pedagogikk være fordelaktig med tanke på elevenes deltakelsesatferd i friluftslivsundervisning. Funnene til Mikkelsen (2013) og Tune (2016) gjenspeiler seg også i mitt prosjekt, da flere av informantene trekker frem størrelsen på elevgruppen som en rammefaktor som påvirker undervisning i friluftsliv. Flere av informantene i mitt prosjekt tar til orde for at mindre elevgrupper trolig kunne økt kvaliteten på friluftslivsundervisningen, samt utbytte av undervisningen for elevene. Flere trekker frem at store elevgrupper kan føre til at det er mye annet enn selve friluftslivsundervisningen som opptar elevene. Tune (2016) viser i sin studie til at elever som involveres i planlegging og tilrettelegging for turer i friluftsliv erfarer dette som motiverende og lærerikt. Selv om det kun er en informant som eksplisitt nevner positive erfaringer med elevinvolverende undervisning, virker det for meg i møte med de andre intervjuene, og slik jeg tolker informantenes besvarelser, at også de fleste andre informantene indirekte trekker frem positive erfaringer med elevinvolverende undervisning. Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet. Det er dog nærliggende å tenke at funnene fra studiene til Mikkelsen (2013) og Tune (2016) om etablering av mindre elevgrupper i friluftslivsundervisning, samt en mer elevinvolverende pedagogikk henger tett sammen. En informant i prosjektet mitt hevder at en viktig del av friluftsliv er å finne sin egen måte å løse ting på, og at dette er mer oppnåelig gjennom etablering av mindre elevgrupper.

6.3 Økonomiske rammefaktorer

Imsen (2016) deler rammefaktorer inn i fem grupper. De ulike gruppene peker på ulike rammefaktorer som på en eller annen måte er med på å regulere, fremme eller hemme undervisningen. Som nevnt i teorikapittelet kan enkelte rammefaktorer passe i, eller påvirke flere rammegrupper, men Imsen (2016) peker på at de ressursmessige rammefaktorene i stor grad handler om de økonomiske betingelsene, materielle ressursene, og pedagogiske

læremidlene. I denne delen av diskusjonskapitlet drøftes de økonomiske rammefaktorene som er med på å regulere, fremme eller hemme undervisningen.

6.3.1 Utstyr

Det er interessant å se at samtlige informanter i mitt prosjekt virker å være fornøyde med friluftslivsutstyret de har tilgjengelig ved skolen sin. Flere informanter påpeker at de opp gjennom årene har fått bra med økonomiske midler til å kjøpe utstyr for å bedrive friluftslivsundervisning. Til tross for at informantene kan fortelle om ganske ulike utstyrsparker, er det slik jeg tolker det ingen informanter som påpeker utstyr som en del av begrensningene med friluftslivsundervisning. Dette strider med funn fra annen tidligere forskning som peker i en retning av at friluftslivutstyr kan være en faktor som hemmer mulighetene for friluftslivsundervisning. Dalebø (1996) og Åge Lauritzen (2010) viser i sine studier til at lærere fra videregående skole trekker frem mangel på utstyr som en vesentlig utfordring i friluftslivsundervisning. En av årsakene til at informantene i mitt prosjekt er fornøyde med utstyrsparkene de har, kan være fordi samtlige fem skoler informantene er fra enten har idrettslinje eller valgfag friluftsliv som studieretninger. Det er mye som tyder på at dette fører til bedre utstyrsparker med tanke på friluftslivsutstyr, og som en informant påpeker er hun usikker på hvor vidt hun hadde fått noe særlig med økonomiske midler til å kjøpe friluftslivsutstyr dersom det ikke var for at valgfag friluftsliv også trengte dette utstyret.

Selv om informantene i mitt prosjekt er fornøyde med utstyret de har tilgjengelig for å bedrive friluftslivsaktiviteter blir likevel økonomiske betingelser trukket frem av flere informanter som en utfordring i forbindelse med friluftslivsundervisning. Flere informanter kan fortelle at det økonomiske er blant de største utfordringene i forbindelse med friluftslivsundervisning. Noen peker for eksempel på at penger til å dra på friluftslivsturer er svært begrenset, og at skolene rett og slett ikke har råd til å lønne lærere for overnattingsturer i kroppsøving. Selv om det kun er en informant som eksplisitt nevner «gratisprinsippet» i intervjuet, er det likevel flere informanter som nevner elevenes utstyr som en faktor i friluftslivsundervisningen. Her pekes det blant annet på at noen elever mangler egnede klær og sko for lengre opphold i naturen, og at dette kan være en begrensende faktor for hvilke turer som er mulig å gjennomføre i friluftslivsundervisningen. Ifølge utdanningsdirektoratet (2020g) skal turer som arrangeres som en del av opplæringen være gratis for elever og foreldre, og lærere som er med på turen skal motta lønn. Med tanke på utdanningsdirektoratet sitt gratisprinsipp er det naturlig å tenke seg at dette fører med noen økonomiske begrensninger i forhold til hvilke turer som er mulig å gjennomføre i forbindelse med friluftslivsundervisning.

Slike økonomiske begrensninger kan være et resultat av kostnader for eksempel i forbindelse med sikkerhet på tur, lærertetthet per elev, med mer. Videre sier en informant i mitt prosjekt at han derfor har vært nødt til å tenke mer lokalt i friluftslivundervisningen, men at det kanskje ikke går overens med kompetansemålet om å praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø, og nevner i den forbindelse alt fra høyfjell til sjø. Andre informanter mener også at transport til områder som er egnet for å bedrive friluftslivsaktiviteter er en økonomisk utfordring. Dette gjelder spesielt for de informantene som underviser ved skoler som ikke har natur i nærmiljøet.

Slik jeg ser det kan de pedagogiske læremidlene, som Imsen (2016) nevner i de ressursmessige rammene, knyttes tett opp til de økonomiske betingelsene. Dette bør nok også ses i sammenheng med andre rammefaktorer, men slik jeg tolker informantenes besvarelser er tilgangen og kvaliteten på pedagoger og lærere ofte knyttet til økonomiske betingelser. En informant viser blant annet til at hun har hatt med assistenter i friluftslivundervisningen som har hatt lite interesse og kompetanse i friluftsliv. Som nevnt tidligere kunne flere informanter foretrukket mindre elevgrupper i friluftsliv, men også dette ville trolig kunne by på utfordringer økonomisk, da det virker å være begrenset med lærere og pedagoger som har kompetanse til å undervise i friluftsliv. Dermed ville mindre elevgrupper trolig ført til mer arbeid for den enkelte lærer. Også pedagogiske læremidler som ligger utenfor skolens område, for eksempel friluftslivsorganisasjoner, vil kunne knyttes opp til økonomiske midler skolen har til rådighet. Ingen informanter i mitt prosjekt nevner at de har benyttet seg av friluftslivsorganisasjoner eller andre eksterne organisasjoner i forbindelse med friluftslivundervisning, og trolig kan dette i stor grad begrunnes i økonomiske midler til rådighet.

6.4 Kultur for friluftsliv

En annen av Imsen (2016) sine rammekategorier er knyttet til elevenes forutsetninger, deres motivasjon, samt den lokale kulturen som råder ved skolen og i nærmiljøet. Elevenes kompetanse og interesse for friluftsliv er noe de fleste informantene i mitt prosjekt trekker frem i forbindelse med planleggingen av friluftslivundervisning. Det er delte erfaringer knyttet til elevenes kompetanse og interesse i emnet friluftsliv, men de fleste informantene er enig i at dette kan være en faktor som påvirker tilrettelegging av undervisningen. I likhet med informantene i prosjektet til Tune (2016) nevner også flere av informantene i mitt prosjekt elevenes varierende bakgrunns-kompetanse i friluftsliv, som noe som kan by på utfordringer i gjennomføringen av friluftslivundervisning. Informanter i mitt prosjekt viser blant annet til

elevenes fysiske form, samt deres kompetanse i friluftsliv som utfordrende faktorer, og at disse kan begrense mulighetene i friluftslivsundervisningen. Det kommer også frem i mine resultater at det er eksempler på positive erfaringer knyttet til elevenes bakgrunns-kompetanse i friluftsliv. En informant trekker frem positive erfaringer med å la elevene få medvirke i deler av friluftslivsundervisningen, og mener elevene liker å lære av hverandre. Dette er i tråd med funnene til både Engelsen (2014) og Mikkelsen (2013) som påpeker at elevmedvirkning og autonome undervisningsmetoder i friluftsliv er gunstig med tanke på trivsel, deltakelse, meningsfulle opplevelser, engasjement og motivasjon.

Det er mye som tyder på at elevenes bakgrunns-kompetanse og interesse for å bedrive friluftsliv er en påvirkende rammefaktor for tilretteleggingen av friluftslivsundervisning i kroppsøvingfaget. Når jeg i resultatkapittelet (side 61) viste til en informant som trakk frem positive sider ved å gi elevene en mer deltakende rolle i friluftslivsundervisningen, er dette noe som samsvarer med funnene til blant annet Engelsen, (2014) og Mikkelsen (2013) som peker på at man gjennom å gi elevene en mer deltakende rolle i friluftslivsundervisningen kan skape engasjement, trivsel og motivasjon som igjen kan føre til mer meningsfulle opplevelser i friluftsliv. Disse funnene samsvarer igjen med den overordne delen av læreplanen, som sier at skolens praksis må være preget av elevmedvirkning, og at elevene skal medvirke og ta ansvar i læringsfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020f)

Når det kommer til skolens kultur og tradisjon for å bedrive friluftslivsundervisning, samt kollegers holdninger til emnet, viser tidligere forskning (Engelsen, 2014; Tune 2016) til at dette er rammefaktorer som kan påvirke prioriteringen av friluftsliv i kroppsøvingfaget. Det kommer også frem eksempler i mitt prosjekt som kan knyttes til skolens kultur og tradisjon for friluftsliv. En informant nevner at de ved hennes skole har hatt en tradisjon for å prioritere andre ting enn friluftsliv i kroppsøvingfaget, og at dette har blitt begrunnet med at man ikke har tid til å gjennomføre friluftslivsundervisning i faget. Videre er det noen informanter som påpeker at de har foreslått fagdager i kroppsøvingfaget for ledelsen ved skolen, men at dette foreløpig ikke har gått igjennom ettersom ingen av informantene kan vise til at de gjennomfører fagdager i kroppsøving/friluftsliv. Kollegers holdninger til friluftslivsundervisning er også aktuelt i mitt prosjekt. Som nevnt tidligere viser flere informanter til at de samarbeider med andre lærere, gjennom for eksempel å bytte til seg timer. En informant trekker også frem at de ved hennes skole er flinke til å spille på hverandres styrker innad i kroppsøvingssesjonen, og viser til et eksempel med en kollega som har god kompetanse på kart og kompass, og at han ofte underviser alle klassene i dette

emnet. Som påpekt i resultatkapitlet (side 55) trekker også en informant frem tverrfaglig samarbeid som en mulighet i friluftslivsundervisning. Vedkomne har ulik erfaring knyttet til kollegers villighet til å samarbeide på tvers av fag, men har gode erfaringer med slik organisering de gangene det har forekommet.

Slik det kommer frem av analysene av resultatene i mitt prosjekt, men også i samsvar med funn fra tidligere forskning (Engelsen, 2014; Tune 2016) tyder mye på at kulturen og tradisjonen for friluftsliv ved den enkelte skolen er en vesentlig faktor for prioriteringen av friluftslivsundervisning. Det kan for meg se ut som kroppsøvlingslærere i stor grad tilpasser seg det miljøet som allerede er innarbeidet ved skolen, og at de i liten grad er villig til å motarbeide den kulturen og tradisjonen som allerede har fotfeste der. Kollegers samarbeidsvillighet er også en faktor som kan påvirke tilretteleggingen for friluftslivsundervisning, i form av deres villighet til å bytte timer for å prioritere friluftslivundervisning, samarbeide på tvers av fag, eller innad i en seksjon.

6.5 Hjemmeskole - begrensninger og nye muligheter

Dette prosjektet ble som nevnt tidligere gjennomført etter utbruddet av viruset Covid-19, som gjorde at mye av undervisning på videregående skoler har foregått over digitale plattformer som hjemmeskole-undervisning fra mars 2020 til mai 2021. I denne siste kategorien i diskusjonskapitlet ønsker jeg å se nærmere på resultater som kom frem i forbindelse med undervisning over digitale plattformer i kroppsøvfingsfaget i den nevnte perioden.

Samtlige informanter har erfaring med hjemmeskole-undervisning på videregående skole som en følge av nedstengning av samfunnet i perioden mars 2020 til mai 2021. Det er interessant å merke seg at alle informantene har flere positive ting å trekke frem i forbindelse med hjemmeskole og friluftslivsundervisning. En lærer peker på at hjemmeskole og friluftslivsundervisning har ført til flere muligheter enn det som vanligvis er tilfelle i kroppsøvingstimene. Hun begrunner dette med å si at mange av elevene kommer fra områder som har naturen som nærmiljø, noe som ikke er tilfelle ved skolen hun underviser på, og at dette har ført til at elevene har fått gjort mye mer friluftsliv enn det de vanligvis har fått gjort i kroppsøvfingsfaget. Dermed har elevene fått vist seg frem på en helt annen måte. Det finnes allerede noe forskning på hjemmeskoleundervisning i forbindelse med covid-19. Blant annet har Anders Bakken og medforfattere (2020) sett på ungdommers opplevelse med hjemmeskoleundervisning etter utbruddet av covid-19. De benyttet seg av et spørreskjema for å få svar fra 12686 Oslo-ungdommer i alderen fra 13-19 år om hvordan de hadde opplevd

hjemmeskoleundervisningen. I resultatene fra denne spørreundersøkelsen kommer det blant annet frem at elevene mener de har hatt mange praktiske oppgaver som skulle leveres som enten lyd-, bilde- eller videofil. Det vanligste var dog individuelle oppgaver som skulle leveres skriftlig (Bakken, M.fl. 2020). Dette samsvarer godt med mange av informantene i mitt prosjekt som kan fortelle med stort engasjement om forskjellige oppgaver de har laget og gitt til elevene under hjemmeskolen. Flere viser til oppgaver der elevene selv skal planlegge og gjennomføre en tur i nærmiljøet, og at denne skal dokumenteres på forskjellige måter. En informant viser til en oppgave der elevene får en innføring i hvordan de skal planlegge og forberede en tur gjennom videoer som blir lagt ut på digitale plattformer. Videre kan denne læreren fortelle at det blir lagt ut en oppgave til elevene med noen kriterier som skal være med, heriblant rutevalg, leirplass, med mer. Til slutt skal denne oppgaven ende med at elevene sender inn en video av seg selv som de skal få en vurdering på.

Andre informanter kan vise til lignende oppgaver for elevene i hjemmeskole, og flere informanter tar til orde for at de gjerne kunne tenke seg å fortsette med slik type undervisning i friluftsliv, også når skolene åpner for fullt igjen. En annen studie av Sara Bubb og Maria-Ana Jones (2020) undersøkte hvordan elever på barne- og ungdomsskoler i Norge, deres foreldre og lærere, opplevde hjemmeskoleundervisningen. Her kom det blant annet frem resultater som viste at omkring 70% av de spurte i undersøkelsen mente hjemmeskoleundervisning hadde ført til mer kreative læringsaktiviteter. Dette gjenspeiler seg også i mitt prosjekt hvor flere informanter viser til nye prosjekter de har laget i forbindelse med hjemmeskole og friluftslivsundervisning.

Det finnes også noen begrensninger og hemmende faktorer i forbindelse med hjemmeskole i kroppsøving og friluftsliv. Noen informanter nevner at kommunikasjonen kan være en begrensning i hjemmeskolen, og viser til eksempler med elever som har misforstått oppgaver som har blitt gitt dem over digitale plattformer. Flere trekker også frem at det er begrensende hvor direkte tilbakemeldinger de får gitt elevene før en eventuell vurdering på oppgavene. En informant sier også at elever som bor i bymiljøet kanskje kunne oppleve digitale friluftslivsoppgaver som vanskeligere å gjennomføre, ettersom det ville kreve noen form for transport til egnet område.

Det er meget interessant å merke seg at de fleste informantene så nye måter å tenke på friluftslivsundervisning etter innføringen av hjemmeskole. Det virker som samtlige informanter satt igjen med noen positive erfaringer med friluftslivsundervisning etter at skolene ble stengt for fysisk undervisning. Det kan for meg se ut som at særlig informanter ved sentrumsskoler

(byskoler) har erfart at friluftslivsundervisning i hjemmeskolen har fungert svært godt, men også informanter ved mer perifere skoler har positive erfaringer de gjerne kunne tenke seg å ta med videre når skolene igjen åpner for fysisk undervisning. Videre kan det for meg se ut som informantene har fått øynene mer opp for friluftslivsundervisning som foregår gjennom en mer elevinvolverende pedagogikk. Som nevnt under aspektet med elevinvolverende friluftslivsundervisning, viser Tune (2016) til at elever som involveres i planlegging og tilrettelegging for turer i friluftsliv erfarer dette som motiverende og lærerikt. Slik det kommer frem av analysen av informantenes besvarelser virker det som hjemmeskole-undervisning har ført til en mer elevinvolverende pedagogikk i friluftsliv, som igjen har ført til at mange elever har opplevd dette som motiverende og lærerikt. Slik jeg tolker informantenes erfaring med hjemmeskole i friluftsliv virker det alt i alt som de fleste lærerne har utviklet sitt syn på friluftslivsundervisning, og selv om det har vært noen begrensende og hemmende faktorer i forbindelse med dette, kan det se ut som det har åpnet for nye muligheter i kroppsøvfingsfaget og friluftslivsundervisning. En informant forklarer dette fint ved at hun gjerne beholder selve oppgaven med elevene som skal planlegge og gjennomføre tur på egenhånd, (evt. i små grupper) men at forberedelsen til dette bør foregå på skolen, gjennom en mer tradisjonell form for friluftslivsundervisning.

7. Konklusjon

I dette masterprosjektet om friluftsliv i kroppsøvfingsfaget har jeg gjennomført seks kvalitative intervjuer med seks kroppsøvfingslærere ved fem ulike skoler på Østlandet. Formålet med prosjektet har vært å søke en dypere forståelse knyttet til hvorfor friluftslivsundervisning kan være utfordrende å gjennomføre ved videregående skoler, og hvilke faktorer som begrenser friluftslivsundervisningen. Videre har jeg også sett på faktorer som gir muligheter og fremmer undervisning i temaet friluftsliv i kroppsøvfingsfaget på videregående skole.

Det er flere og sammensatte grunner til at friluftsliv kan være utfordrende å gjennomføre i kroppsøvfingsfaget på videregående skole. Samtlige informanter i mitt masterprosjekt peker på tiden til rådighet i faget som en klar begrensning for friluftslivsundervisningen.

Kroppsøvfingsfaget er tildelt 56 timer i året, eller to kroppsøvfingstimer i uken, noe som gjør det vanskelig å gjennomføre friluftslivsundervisning slik informantene selv ønsker å gjøre det.

Videre kommer det tydelig frem i mitt prosjekt at kompetansemålene i friluftsliv fra LK12 er kompetansemål som må tolkes og vurderes av den enkelte lærer. Informantenes egne holdninger, erfaringer, kompetanse og interesse for friluftsliv er med på å prege hvordan de tolker og forholder seg til de gjeldene kompetansemålene for friluftsliv. Informantene mener at de gjeldene kompetansemålene i friluftsliv er greie å forholde seg til ettersom de er såpass åpne og dermed kan tilpasses lokale forhold, samt egen interesse. Det er dog tydelig å se en svært ulik forståelse og bruk av friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget blant de seks lærerne i prosjektet.

Det oppstår i mitt prosjekt et skille mellom informanter som underviser ved sentrumsskoler og informanter som underviser ved skoler i utkantstrøk av byer. Her kommer det frem at skolens beliggenhet er en betydelig faktor som påvirker prioriteringen og gjennomføringen av friluftslivsundervisning. Lærere som underviser ved sentrumsskoler viser til begrensede muligheter til å gjennomføre friluftslivsundervisning i nærmiljøet, eller at nærmiljøet ikke er egnet for å bedrive ønsket friluftslivsundervisning. Ytterligere peker de på at tiden til rådighet gjør det vanskelig å forflytte seg til mer egnede områder for å bedrive friluftslivsundervisning.

Samtlige informanter trekker frem fagdager som en mulighet når det kommer til å organisere friluftslivsundervisningen. Det virker som informantene er samstemte om at de ønsker flere sammenhengende timer for å gjennomføre friluftslivsundervisning. Dette gjenspeiler seg gjennom informantenes synspunkter knyttet til bytting av timer med andre lærere. De fleste informantene ser på det som en svært viktig mulighet å kunne bytte til seg timer fra andre

lærere i andre fag, for å ha flere sammenhengende timer i kroppsøvningsfaget og i friluftslivsundervisningen. Det er også interessant å merke seg at det i dette prosjektet kun er en informant som trekker frem tverrfaglig samarbeid som en mulighet for friluftslivsundervisning. Dette er vektlagt tydelig i LK20, og bør gi muligheter for å prioritere friluftsliv i større grad.

Elevenes kompetanse og interesse for friluftsliv er også faktorer som kan påvirke friluftslivsundervisningen. Flere informanter trekker frem elevenes bakgrunns-kompetanse og interesse for friluftsliv som noe som påvirker mulighetene og tilretteleggingen for friluftslivsundervisningen. Det er delte erfaringer knyttet til hvor vidt dette er begrensede faktorer eller fremmede faktorer for friluftslivsundervisning, og dette vil trolig avhenge av elevgruppen og undervisningsopplegget. I forbindelse med elevgrupper kommer det også frem av dette prosjektet at flere informanter kunne ønske seg mindre elevgrupper i friluftslivsundervisning, og viser til at store elevgrupper kan gjøre det utfordrende å opprettholde kvaliteten i undervisningen, og at læringsutbytte blant elevene kan reduseres dersom de er for mange elever i en gruppe/klasse.

Selv om kun en informant eksplisitt nevner elevinvolverende pedagogikk som en mulig fremmede faktor for friluftslivsundervisning, tolker jeg det slik hen at også de fleste andre informanter indirekte trekker frem elevinvolverende pedagogikk i friluftsliv som noe som kan fremme muligheter i undervisningen. Dette kommer også frem i forbindelse med hjemmeskoleundervisningen der flere informanter kan vise til at individuelle oppgaver/prosjekter i friluftsliv har fungert veldig godt. Videre er det enkelte begrensninger og hemmende faktorer i forbindelse med hjemmeskole og digital undervisning, men de fleste informantene i prosjektet virker å ha funnet nye alternativer og kreative løsninger på friluftslivsundervisning under hjemmeskolen. Det virker for meg som flere informanter har funnet nye måter å tenke på friluftslivsundervisning etter utbruddet av Covid-19 og hjemmeskoleundervisning, og at flere vil ta meg seg denne måten å tenke på også når skolene åpner for fysisk tilstedeværelse igjen.

7.1 Videre forskning

I dette prosjektet har jeg tatt for meg begrensninger og utfordringer i friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget på videregående skoler. Problemområdet er dessuten begrenset til å gjelde skoler på Østlandet. I videre forskning kunne det vært interessant å undersøke mer angående elevenes erfaringer med friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget, og hvordan de opplever

begrensningene og utfordringene som finnes i emnet. Videre kunne det vært spennende å forske på mer omfattende sammenligner av studieretninger som har friluftslivsundervisning som en del av faget, herunder idrettslinjer, valgfag friluftsliv og alle studielinjer som har kroppsøvningsfaget som en del av undervisningen. Dessuten tenker jeg at det kunne være høyst interessant å undersøke hvordan den alternative hjemmeskoleundervisning i friluftsliv blir videreført etter at skolene igjen har åpnet for fysisk undervisning.

Litteraturliste

Aasen, P., & Sandberg, N. (2010). *Hvem vet best? Om styringen av grunnopplæringen under Kunnskapsløftet*. Acta Didactica Norge. Nedlastet fra:

https://www.researchgate.net/publication/277101222_Hvem_vet_best_Om_styringen_av_grunnopplaeringen_under_Kunnskapsloftet

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

Abelsen, K., Arnesen, T., E., & Leirhaug, P., E. (2018) *Friluftsliv i morgendagens skole – lite nytt under solen?* NORSK FRILUFTSLIV - FORSKNING I FRILUFT 2018. Hentet fra:

https://www.researchgate.net/profile/Petter_Leirhaug/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'/links/5d698f17a6fdcc547d6d098f/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.pdf

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

Hentet fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171794/Alme2013v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Andreassen, F. (2001). *L97 – Kroppsøving – Friluftsliv. En studie av hvordan kroppsøvlingslærere i ungdomstrinnet vurderer forhold knyttet til læreplanen i faget kroppsøving og emnet friluftsliv*. Hovedfagsoppgave. Norges idrettshøgskole. Institutt for samfunnsfag. Oslo.

Arfwedson, G., & Viken, E. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli

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

Bakken, A., Pedersen, W., von Soest, T. & M. Aa. Sletten (2020). *Oslo-ungdom i koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien*. NOVA Rapport 12/20. Oslo: NOVA, OsloMet

Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978) *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.

Borgen, J.S. & Engelsrud, G. (2015). *Hva skjer i kroppsøvlingsfaget?* *Bedre skole*, nr. 2, 62_67.

Bourdieu, P., et al. (1999) *The weight of the world: Social suffering in contemporary society*. Stanford, CA: Stanford University press.

- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2015) *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. (3. utg.). Cappelen Damm akademisk. Oslo
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder, empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bubb, S. & Jones, M-A. (2020) *Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers*. Sage. Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1365480220958797>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dahlløf, U. (1999) *Det tidige ramfaktorteoretiske tankandet En tilbakeblikk*. Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Dalebø, G. (1996). «Den opplevde barriereplan» Ei undersøkelse omkring implementering av friluftsliv i kroppsøving ved fire videregående skular. Hovedfagsoppgave. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Datnow, A. (2002). *Can We Transplant Educational Reform, and Does It Last?* Journal of Educational Change 3, 215–239 (2002). <https://doi.org/10.1023/A:1021221627854>
- Engelsen, M. B. (2014). *Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvingfaget?* (Mastergradsavhandling: Norges idrettshøgskole.) Hentet fra: https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmli/bitstream/handle/11250/218723/Engelsen_Morten%20Birkeland.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Eriksson, C., Gustavsson, K., Quennerstedt, M., Rudsberg, K., Öhman, M. & Öijen, L. (2005) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03). Idrott och hälsa*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Ertresvåg, S. (1996). *Undervisning i friluftsliv på grunnkurset i videregående skoler i Nord- og Sør-Trøndelag: en undersøkelse blant kroppsøvingslærere etter at Reform 94 trådte i kraft*. Hovedfagsoppgave ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger.
- Faarlund, N. (2003). *Friluftsliv. Hva – Hvorfor – Hvordan*. Kompendium 32(01), 1-55. Hentet fra: <http://www.naturliv.no/faarlund/hva%20-%20hvorfor%20-%20hvordan.pdf>
- Fangen, Katrine. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Field, B., E. (2016) *John Goodlad*. Hentet fra: <https://www.britannica.com/biography/John-Goodlad>
- Foss, J.C. (2011). *Uforpliktende gøy eller faglig moro? - om elevers selvpålevde læring i friluftsliv valgfag*. Masteroppgave i idrettsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oslo

- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Green, L. W., & Kreuter, M. W. (2005). *Health program planning: an educational and ecological approach*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (2008). *Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold?* Acta Didactica Norge, 2(1), (Art. 1, 15 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Gurholt, K.P. (2005). *Kunnskapsløft i friluftsliv: innspill til høring - LP06. Kroppsøving*. 55(3), 6-9.
- Gurholt, K. P. (2015). *Friluftsliv i framtidens skole: Fag og fagovergripende kompetanse i det 21. århundre*. I Rapport fra konferansen Forskning i friluft, Røros 2015 (s. 224-232). Oslo: Norsk friluftsliv.
- Hansen, E (2013) *Endringer i kroppsøvingsfaget 01.08.2012 – implementering og konsekvenser Lærernes møte med revidert plan*. Hentet fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmloi/bitstream/handle/11250/171452/HansenESJT2013v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead: Open University Press.
- Haslestad, K-A. (2002). *På leting etter friluftsliv i grunnskolens læreplaner: ser vi en utvikling fra vage anbefalinger til klare føringer?* Norsk pedagogisk tidsskrift. S. 251-262.
- Haslestad, K-A. (2000). *På leting etter hva friluftsliv egentlig er – med utgangspunkt i ulike perspektiver – og med et spesielt fokus på friluftsliv i grunnskolens læreplaner de siste nesten seksti årene* (Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <http://www.naturliv.no/haslestad/oppgave.pdf>
- Hill, M. & Hupe, P. (2002). *Implementing Public Policy*. Sage Publications
- Holstein, A., J. & Gubrium, F., J (2016) *narrative practice and the active interview*. I: David Silverman, red. *Qualitative research*. (4. utg). S. 67-82. London: Sage.
- Hsieh, H-F., & Shannon, S., E. (2005) *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*. Sage Publications. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/7561647_Three_Approaches_to_Qualitative_Content_Analysis
- Imsen, G. (2016) *Lærerens verden, innføring i generell didaktikk*. (5.utg.) Universitetsforlaget, Oslo.
- Jeppesen, S. (2020) *En kartleggingsstudie om elevers opplevelse av friluftsliv som en del av kroppsøving*. Hentet fra: https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/10642/9165/Jeppesen_skut2020.pdf?sequence=2

Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* Masteroppgave i idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oslo.

Jordet, A.N (2003). *Lutvann-undersøkelsen. En case-studie om uteskolens didaktikk.* Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 9 – 2003

Jordet, A.N. (2007). *Nærmiljø som klasserom: en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv.* Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo

Karlsen, G. E. (2001). *Implementering av utdanningsreformer.* I S. S. Hovdenak (Red.), *Perspektiver på Reform 97.* Oslo: Gyldendal akademisk

Karseth, B., Gundem, B., B. & Engelsen, (1993) *Om styring og læreplanutvikling.* Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitet i Oslo.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen.* Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#0>

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen.* Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#3>

Kirke- og undervisningsdepartementet (1976). *Læreplan for den videregående skole. Felles allmenne fag.* Gyldendal. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/a17f74a9b355c141e6e4874a8bd28d56?index=1#0>

Kirke- og undervisningsdepartementet (1986). *Læreplan for den videregående skole. 3a: Studieretning for allmenne fag 1985.* Gyldendal.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Læreplan for videregående opplæring: Kroppsøving. Felles allment fag for alle studieretninger.* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>

Klima og miljødepartementet (2016). *Friluftsliv - Natur som kilde til helse og livskvalitet.* (Meld. St. 18 (2015–2016)) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/9147361515a74ec8822c8dac5f43a95a/no/pdfs/stm201520160018000dddpdfs.pdf>

Kongsrud, T.D. (2004). *Friluftsliv i ungdomsskolen i et elevperspektiv: hvordan opplever elevene undervisningen der det utvidede klasserommet er et primitivt skogsmiljø.* Hovedfagsoppgave. Oslo: Norges idrettshøgskole.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Lauritzen, Å. (2010). *Friluftsliv – en vei mot et inkluderende læringsmiljø? En kvalitativ studie om mulige kvaliteter ved friluftsliv.* Masteroppgave i tilpasset opplæring ved

Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk. Oslo.

Leirhaug, P.E. & Arnesen, T.E. (2016). *Friluftsliv et hovedområde i kroppsøvningsfaget?* I Horgen, A., Fasting, M.L., Lundhaug, T., Magnussen, L.I. & Østrem, K. (red.), *Ute! Friluftsliv -pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129-152). Bergen: Fagbokforlaget.

Leirhaug, P.E. (2016). "Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring". *En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler*. Doktoravhandling/NIH. Oslo: Norges idrettshøgskole.

Leirhaug, P.E. & Klepsvik, K. (2010). *Har skulen snudd ryggen til naturen? Nokre resultat fra ° og refleksjonar i etterkant av ei undersøking om uteskule og friluftsliv i skulen blant grunnskulelærarar i Hordaland og Sogn og Fjordane* (s. 175-182). Rapport fra Forskning i friluft 2009. Oslo: Friluftslivets fellesorganisasjon.

Lund, T. (2014). *Lærereens tilrettelegging for elevens læring i skolens friluftsliv*. Masteroppgave. Sogndal: Høgskolen i Sogn og Fjordane.

Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Göteborg studies in educational sciences.

Lundgren, U. P. (1979). *At organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.

Lundgren, U. P. (1984). «Rammefaktorteoriens historia» *Skeptron*, 1984. Nr 1, s. 69-81.

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Marshall, C. & Rossmann, B.C. (2016) *Designing qualitative research*. (6.utg.). Sage. Thousands Oaks, Calif.

Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. (2.utg.). London: Sage Publications.

Mason, J. (2018) *qualitative researching*. (3.utg.). Sage. London.

Mikkelsen, T. (2013). *Friluftslivsundervisning i videregående skole: Autonomi eller kontroll? En kvalitativ undersøkelse av elevers erfaringer med friluftsliv i kroppsøvningsfaget*. Masteroppgave i idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oslo.

Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L., & Vaktshjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvningsfaget i grunnskolen*. Oppdragsrapport 2/15. Nedlastet fra: <http://hdl.handle.net/11250/300725>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). (Oppdragsrapport nr. 1/2018). Hentet fra: https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Mytting, I. (1991). *Trenger vi friluftsliv i skolen*. I Repp, G. (red.). *Opplæring og tryggleik i friluftsliv*. (Seminarrapport, s. 5165). Volda: Volda lærarhøgskule
- Nansen, Fridtjof (1916). *Friluftsliv – liv. Blade av dagboken*. Jacob Dybwads forlag. Kristiania
- NESH (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Oslo.
- Normalplankomiteen. (1939a). *Normalplan for byfolkeskolen*. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/a772fcd5e1bbbfb3dcb3b7e43d6ccc60?lang=no#2>
- Normalplankomiteen. (1939b). *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen*. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/a88fa668ddd8a73f5aeb20e2191245be?index=1#0>
- Pervin, L. A. (1984). *Personality*. New York: Wiley.
- Rongland, L. T. (2013). *Idrettsforskerens engasjement: Om hvordan man arbeider seg «inn og ut av feltet»*. I Friis Thing og Ottesen (red.). *Metoder i idrætsforskning*. København: Munksgaard.
- Seale, Clive. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Sage. London
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. (5.utg.) Sage. London.
- Skarpenes, O. (2005). *Pedosentrismens framvekst – Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringsparadigme*. Nytt Norsk tidsskrift.
- Svingby, G. (1978) *Læroplæier som styremedel for svensk obligatorisk skola*. Gøteborg studies in educational sciences. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Tordsson, B. (1999). *Om friluftsliv som naturforståelse og om friluftslivets egenart*. Hentet fra: <http://www.naturliv.no/nalle/egenart.pdf>
- Tune, O-J. (2016) *Å JOBBE MED MENNESKESJELA*. Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *KUNNSKAPSLØFTET – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2006a). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet (2006b). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra: https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

Utdanningsdirektoratet (2006c). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Hovedomraader>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *læreplanen i Kroppsøving - Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/4/4.1/forutsetninger-og-innsats/>

Utdanningsdirektoratet (2015b) *læreplanen i Kroppsøving - Et tydeligere formål*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/3-Lareplanen/31-Et-tydeligere-formal/>

Utdanningsdirektoratet (2015c). *læreplanen i Kroppsøving - Endringer i kompetansemål*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/3-Lareplanen/34-Endringer-i-kompetansemal/>

Utdanningsdirektoratet (2020a) *læreplanen i Kroppsøving (KRO01-05) - Gyldighet og innføring*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/gyldighet-og-innfoering>

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Overordnet del – Tverrfaglige temaer*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020c). *læreplanen i Kroppsøving (KRO01-05) – kjerneelement* <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet (2020d). *læreplanen i Kroppsøving (KRO01-05) – kompetansemål og vurdering*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv188>

Utdanningsdirektoratet (2020e). *Overordnet del – Respekt for naturen og miljøbevissthet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.5-respekt-for-naturen-og-miljobevissthet/?kode=kro01-05&lang=nno>

Utdanningsdirektoratet (2020f). *Overordnet del – Et inkluderende læringsmiljø*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020g). *Gratis prinsippet i skolen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/gratisprinsippet/grunnskolen/aktiviteter-og-turer/klaseturer/?path=cehmkdicehmkdkcehmkdj>

Wiken, A.R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving? Hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er dette i tråd med Kunnskapsløftet 2006?* Masteroppgave. Oslo: Norges idrettshøgskole. Nedlastet fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171703>

Intervjuguide

Utfordringer med friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget ved videregående skoler i Oslo

Navn:

Dato:

Sted:

Om prosjektet:

Kortfattet informasjon om prosjektets formål og hensikt.

Bakgrunnsinformasjon:

Lærerens bakgrunn, erfaring med friluftsliv, kompetanse og utdanning i friluftsliv.

Friluftsliv i kroppsøving

- Fortell litt om dine opplevelser og erfaringer med friluftsliv i kroppsøvfingsfaget.
- Kan du fortelle noe om dine tanker rundt kompetansemålene for hovedområdet friluftsliv på vgs?
 - Har du undervist under flere læreplaner (L97, LK06, revidert 2012, nye 2020)
 - Fortell i så fall om dine erfaringer med de ulike læreplanene, er det ulik betydning for undervisning i friluftsliv?
- Tenker du at KM i friluftsliv er forenlig med det elevene erfarer at de har lært etter gjennomført undervisning? Evt hvorfor, hvorfor ikke?
- Er det noe ved kompetansemålene i friluftsliv du syntes er utfordrende eller kunne tenke deg å forandre?
- Hvordan vil du selv definere friluftsliv i forhold til undervisning i kroppsøvfingsfaget?

Tilrettelegging for friluftsliv i kroppsøvfingsfaget

- Si noe om dine opplevelser knyttet til tilrettelegging for friluftsliv i kroppsøvfingsfaget ved din skole.

- Hvordan vil du si skolens beliggenhet påvirker mulighetene for friluftslivsundervisning? (positivt/negativt)
 - Er det mulig å gjennomføre fullverdig friluftslivsundervisning i løpet av en kroppsøvingstime?
- Hvordan tilrettelegger skoleledelsen for gjennomføring av friluftslivsundervisning, og elevenes kompetanse i hovedområdet friluftsliv?
- Hvilke faktorer spiller inn når du skal organisere og legge til rette for friluftslivsundervisning?
- Har du andre forslag til hvordan det kan legges bedre til rette for friluftslivsundervisning?
 - Har du foreslått dette for skoleledelsen?

Hvorfor er friluftslivsundervisning utfordrende?

- Hvilke faktorer tenker du er de mest sentrale med tanke på utfordringer og nedprioritering av friluftsliv ved din skole?
 - Er det mulig å gjøre noe med dette? (skoleledelse, læreplanen, andre ting?)
- Vil du si at utfordringene knyttet til friluftslivsundervisning gjør at det er lettere å prioritere de andre hovedområdene i kroppsøvingsfaget?
- Hvordan mener du at du selv kan påvirke friluftslivsundervisningen på din skole?
 - Blir din mening hørt?

Avsluttende tanker om friluftsliv i kroppsøvingsfaget

- Hvordan kunne du tenke deg å undervise i hovedområdet friluftsliv om du hadde muligheten til å velge helt fritt selv?
- Kroppsøvingsfaget har et omfang på to timer i uken på vgs. Hvilke erfaringer har du gjort deg rundt dette? (for lite, passe, for mye)
- Hva mener du er viktig at elevene lærer i friluftsliv?
- Generelle tanker om friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget?
- Eventuelt flere innspill eller kommentarer til prosjektet?
Tusen takk for ditt bidrag i prosjektet og gode svar!

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Hvilke utfordringer opplever lærere ved videregående skoler i Oslo/Østlandet i møte ved friluftslivsundervisning i kroppsøvingfaget?

Formålet med prosjektet:

Dette er en forespørsel til deg som er lærer i kroppsøving ved en videregående skole i Oslo/Østlandet, om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt med den hensikt å innhente kunnskap om utfordringer knyttet til hovedområdet friluftsliv i kroppsøvingfaget. Dine erfaringer, oppfatninger, opplevelser og begrunnelser vil kunne være med på å gi en økt forståelse for hvilke utfordringer som er knyttet til undervisning i hovedområdet friluftsliv i kroppsøvingfaget. Prosjektet er en masteroppgave ved Oslo Met, og dersom du ønsker å delta i prosjektet ønsker jeg å gjennomføre et intervju med deg på ca. 30-45 minutter om temaet friluftsliv i kroppsøving.

Hva innebærer forskningsstudiet?

Forskningsprosjektet er en del av studiet skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving ved Oslo Metropolitan university. Målgruppen for forskningsprosjektet er kroppsøvingslærere ved den videregående skolen i Oslo/Østlandet. Jeg ønsker å intervjuere lærere som opplever utfordringer med å gjennomføre fullverdig friluftslivsundervisning i kroppsøvingfaget, eller kroppsøvingslærere som er interesserte i tematikken knyttet til utfordringer med å gjennomføre friluftslivsundervisning. Intervjuene vil foregå som semi-strukturerte intervjuer, med lydopptak. Deltakelsen i prosjektet er selvfølgelig frivillig, og intervjuene vil tillate fri tale, og blir kun påvirket av mine spørsmål som er relevant for studien. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene mine i løpet av høsten/vinteren 2020, og intervjuene vil vare et sted mellom 30-45 minutter, litt avhengig av intervjupersonens besvarelser. Sted og tid finner vi ut sammen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta i prosjektet?

Utvalget er i første omgang basert på hvilken problemstilling prosjektet tar opp, og utvalgskriteriene er dermed begrenset til lærere i kroppsøvingfaget ved den videregående skolen i Oslo/Østlandet. Blant de videregående skolene i Oslo/Østlandet som praktiserer kroppsøving er det gjort et tilfeldig utvalg, der jeg har trukket ut 4-5 skoler som jeg forespør om deltakelse i prosjektet.

Hvorfor delta i prosjektet?

Forhåpentligvis vil deltakelse i prosjektet kunne være med på å skape økt bevisstgjøring rundt ens egen praksis knyttet til friluftslivsundervisning, samt skoleledelsen tilrettelegging for friluftslivsundervisning. I en større sammenheng kan deltakelse i forskningsprosjektet føre til en kartlegging av utfordringer knyttet til gjennomføring av friluftslivsundervisning for skoler med beliggenhet i storbyer eller i nærheten av storbyer, og hvilke utfordringer det er mulig å gjøre noe med. Informasjon, opplevelser og kunnskap som kommer frem i intervjuene vil forhåpentligvis også kunne bidra til mer realistiske og hensiktsmessige mål i friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget.

Det er ingen direkte ulemper knyttet til deltakelse i prosjektet utover den tid det tar å gjennomføre intervjuet. Alt av informasjon og opplysninger som blir gitt under intervjuet er det kun jeg (prosjektleder) og min veileder ved Oslo Met som har tilgang til. Deltakelse i intervjuet vil selvfølgelig ikke ha noen konsekvenser i forhold til arbeidsgiver eller arbeidsforhold.

Videre vil samtlige lydopptak fra intervjuene bli slettet etter hvert som besvarelsene er analysert og ferdig behandlet. (mai 2021). Alt av opplysninger og informasjon som registreres skal kun behandles slik som beskrevet i studiets hensikt. Informasjon som kommer frem i intervjuene vil bli behandlet uten navn, fødselsnummer, eller andre direkte gjenkjennbare opplysninger. Det vil ikke være mulig å identifisere informantene i resultatet av studien når disse publiseres.

Frivillig å delta

Det er viktig å påpeke at det er 100% frivillig å delta i forskningsprosjektet. Og man kan når som helst trekke seg fra studien, uten videre begrunnelse. Dersom du ønsker å delta i prosjektet undertegner du samtykkeerklæringen som følger på siste side. Hvis du sier ja til å delta, kan du likevel senere trekke ditt samtykke uten at dette påvirker din øvrige behandling. Dersom du har spørsmål eller lurer på noe knyttet til forskningsprosjektet kan du kontakte prosjektleder Mathias Berge på tlf: 94133001, eller per mail: mathiasberge@hotmail.com

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være prosjektansvarlig student og veileder ved Oslo Met som har tilgang på opplysningene som kommer frem i intervjuet.

Det vil også bli gjort sikkerhetstiltak for at ingen uvedkommende får tilgang på dine personopplysninger. Navn og kontaktinformasjon vil bli kodet og lagret adskilt fra øvrig data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.07.2021.

Personopplysninger og lydopptak vil etter prosjektets avslutning/godkjenning bli slettet, og ingen vil lenger ha tilgang til personopplysningene dine.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo met har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Vil du finne ut mer?

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

- Mathias Berge på tlf: 94133001, eller per mail: mathiasberge@hotmail.com (student og prosjektansvarlig).
- Knut Løndal på arbeids tlf: +4767237311 eller mobil +4797065883, eller per mail: knutlo@oslomet.no (veileder masterprosjekt).

- Ingrid S. Jacobsen (personvernombud) tlf: 67235534. Mail: personvernombud@oslomet.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig masterstudent:
Mathias Berge.

Veileder:
Knut Løndal

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Hvilke utfordringer opplever lærere ved videregående skoler i Oslo i møte ved friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget?» og har fått anledning til å stille spørsmål angående deltakelse i prosjektet. Jeg samtykker til

å delta i et semistrukturert kvalitativt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektslutt (01.07.2021).

.....
.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato).