

# **MASTEROPPGAVE**

**M5GLU**

**MAI 2023**

## **Oppfatninger om vurdering av friluftlivskompetanse**

En utforskning av sammenhengen mellom kroppsøvlingslæreres habitus og oppfatninger om vurdering av elevenes friluftlivskompetanse

## **Perceptions of assessing outdoor skills**

An exploration of the relationship between physical education teacher's habitus and perceptions of assessing outdoor skills

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Martine Flaget Halvorsen



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Forord

Gjennomføringen av masterprosjektet har vært en utfordrende, interessant og lærerik prosess. Det er en oppgave som har krevd sitt, men den føles som en god avslutning på en innholdsrik studietid. Jeg har møtt mange gode forelesere og medstudenter på veien til å bli ferdigutdannet lærer, både på NTNU de første tre årene og OsloMet de to siste.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder Jens Birch for all god veiledning gjennom direkte tilbakemeldinger, råd, og spørsmål som har fått meg til å reflektere. Samtidig vil jeg takke informantene som har stilt opp og bidratt med informasjon til oppgavens grunnlag.

Underveis i prosessen har jeg flere ganger kunne le sammen med mine medstudenter da jeg har skrevet mitt eget navn feil på forsiden eller brukt andre ord enn det som var meningen. Selv med dysleksi og store lese- og skriveutfordringer er jeg stolt av å levere et slikt skriftlig arbeid. Jeg antar leseren finner flere skrivefeil eller setninger som er formulert rart, men jeg håper du kan ta merkelig ting som dukker opp med et smil om munnen.

Mitt arbeid med oppgaven har ført til mange refleksjoner om hvordan både egen og andre læreres bakgrunn påvirker tilnærminger til faget og friluftsliv. Jeg ser verdien i å ta med meg disse refleksjonene videre i læreryrket og livet generelt, samt fortsette å reflektere og utvikle min egen praksis over tid.

Oslo, 15.05.2023

Martine Flaget Halvorsen

## Sammendrag

Prosjektet har hatt som formål å belyse kroppsøvlingslæreres oppfatninger om vurdering av friluftlivskompetanse, og hvordan dette påvirkes av deres helhetlige bakgrunn, omtalt som habitus av Bourdieu. For å undersøke tema har jeg samlet inn data fra fem ulike kroppsøvlingslærere som underviser ved forskjellige ungdomsskoler på Østlandet. Disse lærerne har ulik oppvekst, sosial bakgrunn, forhold til friluftsliv og utdanning. Ved å undersøke deres bakgrunn og oppfatninger om vurderinger av elevenes friluftlivskompetanse, ønsker jeg å kartlegge hvilke sammenhenger som finnes mellom lærernes helhetlige bakgrunn og deres syn på vurdering i friluftsliv.

Jeg samlet inn data ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer. For å identifisere mønstre og temaer i datamaterialet, har jeg benyttet meg av Braun og Clarkes tematiske analyse. I drøftingen av resultatene har jeg tatt i bruk Bourdieu teori, lærerplanen og tidligere forskning. Dette har gitt meg et godt grunnlag for å forstå og tolke resultatene på en systematisk måte.

Resultatene fra studien viser at kroppsøvlingslærere som er utdannet gjennom grunnskolelærerutdanningen og har en sterk tilknytning til friluftsliv, vektlegger i større grad naturopplevelser og friluftslivets egenverdi. Det er en forskjell sammenlignet med lærere med annen bakgrunn, som ikke nødvendigvis skiller like tydelig mellom fagets og friluftslivets hovedmål. Kroppsøvlingslærernes opplevelser av vurdering kan på ulike måter forklares ut ifra deres bakgrunn, og påvirker valg av vurderingsstrategier.

Selv om oppgaven ikke har grunnlag for å generalisere funnene, viser den likevel interessante mønstre i datamaterialet. Prosjektet gir innsikt i hvordan lærerens bakgrunn påvirker vurdering gjennom mål med undervisning, opplevelse, vurderingsstrategier og vektlegging. Funnene kan være viktige for å bevisstgjøre og reflektere over egen praksis og utvikling i skolen, samt hvordan læreres ulike posisjoner som følge av sin bakgrunn påvirker hva som vektlegges i skolen.

Nøkkelord: vurdering, friluftsliv, kroppsøving, Bourdieu

## Abstract

The purpose of this project was to shed light on physical education teachers' perceptions of assessing outdoor skills, and how these are influenced by their overall background, referred to as habitus by Bourdieu. To examine these perceptions, I collected data from five different physical education teachers who teach at various secondary schools in the East of Norway. These teachers have different upbringings, social backgrounds, relationships to outdoor life and education. By investigating their backgrounds and perceptions of assessing outdoor skills, I aim to identify the relationship between their backgrounds and their views on assessment in outdoor activities.

I collected data by conducting qualitative research interviews. To identify patterns and themes in the data material, I used Braun and Clarke's thematic analysis. In the discussion of the results, I used Bourdieu's theory, the Norwegian Curriculum, and previous research. This provided me with a good basis for interpreting the results.

The results of the study show that physical education teachers who have been educated through primary school teacher education and have a strong connection to outdoor life, emphasize nature experiences and the intrinsic value of outdoor activities. Teachers with a different background, may not distinguish as clearly between the main goals of the subject and the goals of outdoor activities. Physical education teachers' backgrounds seem to influence their choice of assessment strategies.

Although the study does not provide a basis for generalizing the findings, some interesting patterns in the data material are found. The findings may be important to raise awareness and reflect on one's own practice and development in school. It also shows how teachers' different positions influence what is emphasized in school, as a result of their backgrounds.

Keywords: assessment, outdoor learning, physical education, Bourdieu

## Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling.....	1
1.3 Struktur .....	2
2.0 Teori .....	4
2.1 Friluftsliv .....	4
2.2 Vurdering.....	6
2.3 Tidligere forskning .....	7
2.4 Bourdieu .....	11
2.4.1 Om Bourdieu og grunnlaget for habitusteorien .....	11
2.4.2 Felt .....	11
2.4.3 Kapital.....	12
2.4.4 Habitus .....	15
2.4.5 Tidligere forskning som anvender Bourdieu på kroppsøving og friluftsliv.....	16
2.4.6 Kritikk av Bourdieu .....	17
3.0 Metode.....	17
3.1 Generelt om forskningsmetoder .....	17
3.2 Begrunnelse for valg av metode .....	18
3.2.1 Førforståelse.....	19
3.2.2 Intervju .....	19
3.2.3 Informanter .....	20
3.2.4 Gjennomføring av intervjuene .....	22
3.3 Analyseprosessen.....	23
3.5 Diskusjon av metode .....	26
3.5.1 Reliabilitet.....	26
3.5.2 Validitet.....	28
3.5.3 Generaliserbarhet .....	29
3.5.4 Forskningsetikk.....	29
4.0 Resultat og drøfting .....	31
4.1 Informantenes bakgrunn .....	31
4.1.1 Presentasjon av de ulike informantene.....	31
4.1.2 Drøfting av Bourdieus begrepet felt, kapital og habitus .....	35

4.2 Informantenes oppfatninger om vurdering i friluftsliv .....	44
4.2.1 Oppfatning om målet med friluftsliv og viktig kompetanse .....	44
4.2.2 Informantenes opplevelse med og strategier for vurdering .....	52
4.3 Helhetlig drøfting .....	55
5.0 Avslutning .....	57
5.1 Studiens viktigste funn .....	58
5.2 Profesjonsfaglige implikasjoner .....	59
5.3 Videre forskning .....	60
6.0 Referanser.....	61
7.0 Vedlegg .....	66
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	66
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for informanter.....	68
Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD.....	72
Vedlegg 4 – ROS skjema.....	73

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Ved å reflektere tilbake på min egen tid som elev i grunnskolen, husker jeg ulike erfaringer knyttet til friluftsliv i kroppsøving. Jeg hadde positive opplevelser med å være ute i skogen, samarbeide med andre, bygge relasjoner og styrke klassemiljøet på en måte som var annerledes enn i tradisjonelle undervisningssituasjoner. Samtidig hadde jeg en følelse av usikkerhet om hvordan vi ble vurdert og hva som ble vektlagt. Friluftsliv føltes mer som et fristed fra skolearbeidet enn en bevisst læringsarena, forskningen til Abelsen & Leirhaug (2017, s.25) viser også at det er ubevissthet blant elever og lærere om hva som skal læres i friluftsliv.

Gjennom lærerutdanningen og overgangen fra LK06 til LK20 har det pågått en vedvarende diskusjon angående vurderingspraksis i kroppsøving. Mange lærere opplever vurdering i kroppsøving som utfordrende og det viser seg at forskjellige lærere vurderer elevene ulikt (Brattenborg, Aaring, Kvikstad, & Vinje, 2021, s. 79). I Australia er det også vist at læreres utdanningsbakgrunn påvirker oppfatninger om outdoor education (Martin & McCullagh, 2011). Basert på tidligere forskning og egne erfaringer, er vurdering i friluftsliv et aktuelt og relevant tema med behov for forskning. Jeg er derfor nysgjerrig på å undersøke læreres perspektiv på vurdering av elevenes friluftlivskompetanse i kroppsøving.

### 1.2 Problemstilling

Hensikten med oppgaven er å undersøke om habitusen til ungdomsskolelærere påvirker hvordan de oppfatter vurdering av elevenes friluftlivskompetanse i kroppsøving. Habitus er et begrep som omtaler en persons helhetlig bakgrunn som har blitt dannet på grunnlag av erfaringer fra sosialiseringprosesser i livet og forklarer individets forståelse av verden og handlinger (Bourdieu, 1995/2002), habitus vil bli utdypet i 2.4. Problemstillingen jeg ønsker å belyse er:

***På hvilke måter påvirker lærerens habitus oppfatninger om vurdering av friluftlivskompetanse?***

Underordnet problemstillingen følger noen forskningsspørsmål, de er ment som hjelp for å belyse problemstillingen.

*(1) På hvilke måter påvirker lærernes habitus hva de mener er målet og viktig kompetanse i friluftsliv i kroppsøving?*

*(2) På hvilke måter påvirker lærernes habitus hvordan de opplever, og hvilke strategier de bruker for å vurdere?*

*(3) På hvilke måter påvirker kapital, i form av utdanning, lærernes oppfatninger om vurdering av friluftlivskompetanse?*

For å undersøke problemstillingen, ble informantene intervjuet med en rekke spørsmål om deres syn på formålet med faget, opplevelsen av å vurdere, kvaliteter som kjennetegner elever med høy og lav kompetanse, strategier for vurdering, samt hvilke faktorer de legger vekt på i vurderingsprosessen. For å forstå lærerens habitus, ble informantene spurt om oppvekst, utdanning, arbeidserfaring og nåværende livssituasjon, spesielt relatert til friluftsliv og andre sentrale faktorer som har formet deres identitet og det Bourdieu kaller habitus. Av spesiell interesse var det å undersøke om lærernes utdanningsbakgrunn påvirker oppfatninger om friluftsliv. Kunnskap lærerne har tilegnet seg gjennom utdanning, er en form for ressurs og dermed del av deres kapital fordi kapital ifølge Bourdieu (1995/2002) er ulike former for ressurser, noe som vil utdypes i 4.3.2.

Det er ulike former for vurdering i skolen, jeg valgt å avgrense oppgaven til en spesifikk type vurdering på ungdomsskolen, summativ vurdering som jeg vil forklare nærmere i 2.2. Jeg vil dermed ikke omtale vurdering av og for læring, underveisvurdering eller lignende. På grunn av oppgavens omfang fokuserer jeg på spesifikke aspekter ved lærerens habitus, som aktivitetsvaner, sosialisering, utdanning og faktorer som er relevante for disse når informantenes habitus behandles. Det er flere faktorer som det kunne vært interessant å undersøke slik som ulikheter mellom kjønn, alder, religion eller økonomi som jeg ikke kommer til å gå inn på.

### 1.3 Struktur

Oppgavens struktur vil etter denne innledende delen bestå av et teori kapittel, gjennomgang av metodiske valg, drøfting av resultatene i forhold til det teoretiske grunnlaget og tidligere forskning, før jeg til slutt oppsummer og konkluderer i en avsluttende del.

Teori kapitlet inneholder en gjennomgang av friluftsliv, vurdering, tidligere forskning og Bourdieu sin teori. Først kommer en gjennomgang av teoretiske perspektiver om friluftslivs- og vurderingsbegrepet i en kroppsøvingssammenheng. Hvordan læreren skal vurdere styres av læreplanen. Det er kompetansemålene i faget sett i lys av den overordnede delen som bestemmer hva slags kompetanse elevene skal ha oppnådd etter undervisningen



(Kunnskapsdepartementet, 2017). Siden vurdering er gjennomgående i alle fag vil jeg først presentere vurderingspraksis generelt, for så å avgrense til summativ vurdering.

For å få en oversikt over tidligere forskning som er relevant for problemstillingen og kunne se mine funn i sammenheng med disse har jeg brukt ulike søkeord og databaser for å finne relevant forskningslitteratur. Siden ulike land har forskjellige læreplaner, har jeg i stor grad vektlagt forskning på friluftsliv i kroppsøving i Norge. Jeg har også inkludert internasjonal forskning, som jeg mener kan ha overføringsverdi og være relevant for oppgavens problemstilling. Begrunnelser for utvelgelse av ulike forskningslitteratur kommer jeg tilbake til i 2.3.1.

Jeg ønsker å undersøke hvordan læreres habitus påvirker oppfatninger, derfor har jeg valgt å anvende Bourdieu sin teori. Teorien om begrepene felt, kapital og habitus handler om hvordan sosialisering gjennom livet internaliseres og påvirker synspunkter, meninger, holdninger, verdier og handlinger. Jeg vil bruke teorien for å analysere og drøfte på hvilken måte lærernes bakgrunn påvirker vurderingsarbeidet i friluftsliv. I drøftingen vil jeg i stor grad anvende begrepene felt og kapital for å beskrive hvordan informantenes habitus er blitt formet.

I metode kapitlet presenteres valg og begrunnelser knyttet til metode, intervju, informanter, datainnsamlingen og analysen av datamaterialet. Avslutningsvis i denne delen vil avgjørelsene underveis diskuteres i lys av reliabilitet, validitet, generalisering, samt forskningsetikk.

For å skape en mer helhetlig fremstilling og flyt vil jeg samlet presentere resultatene og drøfting av disse. Kapitlet starter med resultatene fra lærernes bakgrunn, da dette er relevant og viktig for forståelsen av den videre gjennomgangen av informantenes oppfatninger om vurdering av friluftsliv. Oppfatningene vil presenteres som informantenes tanker om målet med friluftsliv, opplevelsen av å vurdere, strategier for vurdering og hva de vektlegger. Avslutningsvis i kapitlet vil det være en helhetlig drøfting for å tydeliggjøre hvordan habitus kan påvirke vurderingspraksisen i friluftsliv på et overordnet nivå og samspillet mellom kapital og habitus. Før oppgaven til slutt vil oppsummeres ved en kort gjennomgang av hele prosjektet, de viktigste funnene, implikasjoner og hva som kunne vært interessant å forsket videre på.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet presenteres teori og tidligere forskning som anvendes i drøftingen av mine resultater om lærerens habitus og vurdering av friluftlivskompetanse. Jeg vil først oppsummere hva lærerplanen sier om kompetanse knyttet til friluftsliv og beskrive hva friluftsliv og vurdering innebærer i denne sammenhengen. Videre vil jeg presentere tidligere forskning som er relevant for problemstillingen og deretter redegjøre for Bourdieus syn på felt, kapital og habitus, men også tidligere forskning som anvender Bourdieu.

### 2.1 Friluftsliv

I dette underkapitlet vil jeg klargjøre hva som menes med friluftsliv i denne oppgaven. Først kommer et kort perspektiv på hva friluftsliv er generelt. I Bourdieus habitusteori er kultur og geografiske faktore være viktig for habitus, dermed vil jeg ved hjelp av Breivik (1978) gå kort gjennom et kulturskille som har vært og fortsatt preger norsk deltakelse i friluftsliv. Siden oppgaven omhandler friluftsliv i kroppsøving, vil jeg ved bruk av lærerplanen klargjøre hva friluftsliv er i denne sammenhengen. Ved hjelp av Jordet (2010) avgrenses friluftsliv innenfor skolen.

Ulike forskere mener målet med friluftslivsaktiviteter er å være underveis i turen og oppnå en glede ved naturen. De mener konkurranse i naturen, som langrenn, ikke er en friluftsliv (Bischoff & Mytting, 2018, s. 49; Breivik, 1978, s. 7; Gelter, 2000). Klima- og miljøministeren la i 2018 (s. 76) frem en handlingsplan som trekker frem at vektleggingen av friluftsliv og bruk av natur som læringsarena er viktig, for å gi barn og unge kunnskap og opplevelser i friluftsliv som kan bidra til helse og livskvalitet.

#### *Kulturskille i friluftsliv*

Breivik omtalte i 1978 (s. 11-13) et kulturskille innenfor friluftsliv mellom tradisjoner knyttet til et by kulturelt liv eller en eldre jeger- og bondekultur. Ressurssterke fra byen startet å søke til friluftslivet får å få et avbrekk fra hverdagen, dette har utviklet turistforeninger, hytteutbygging og et markert løypenett av stier i norske fjell og skog. Bygdekulturen i Norge har lang historie med å praktisere livet i naturen som historisk sett var knyttet til hverdagsliv og overlevelse, som å jakte, fiske, bærplukking, gå i fjellet for å følge reinsdyrflokker, leve på seter for å følge med dyra. Disse aktiviteter har i dag blitt friluftsliv og et mål i seg selv fordi det skaper glede og naturopplevelse.

### *Friluftsliv i læreplan*

Å legge til rette for livslang bevegelsesglede og en aktiv livsstil trekkes frem som det overordnede målet med faget, mens for friluftsliv er naturopplevelser, trygg og bærekraftig ferdsel sentrale mål. Elevene skal oppleve naturen som en kilde til nytte, glede, helse og læring, de skal både kunne respektere naturen og hverandre, samt reflektere over hva slags betydning naturopplevelsene har å si for seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Brattenborg et.al (2021, s. 69) mener verbbruken i lærerplanen tilsier at elevene skal utøve og vurderes ut fra kognitive og fysiske aktiviteter i faget.

I læreplanen er naturopplevelser et sentralt mål med friluftsliv. Østrem (2021, s. 17) hevder at læreren må vekke elevenes nysgjerrighet for å oppnå naturopplevelser. En god naturopplevelse inkluderer ifølge Meld. St. 18 (2015-2016, s. 77) kropp, tanker og følelsesliv, og skal engasjere hele eleven. Enoksen og Krempig (2021, s. 220) hevder naturopplevelsene er noe av det som kan sitte sterkest igjen etter en tur, men at det ikke finnes en fasit for hvordan læreren best kan legge til rette for dette eller hva som er en god naturopplevelse. Læreren må gi elevene tid, rom og støtte til å få slike erfaringer.

Elevene skal tilegne seg kompetanse gjennom deltakelse i forskjellige friluftslivsaktiviteter til ulike årstider. De skal også oppleve hvordan egen innsats har betydning for å oppnå mål (Kunnskapsdepartementet, 2019). Nærmiljøfriluftslivet har blitt forsterka i LK20, ved at elevene skal oppleve stor variasjon av læringsaktiviteter i nærmiljøet som gjennomføres med enkle midler, varsomhet og respekt for naturen. (Utdanningsdirektoratet, 2019).

### *Skille mellom friluftsliv og uteskole*

For å avgrense hva som menes med friluftsliv i denne oppgaven, benytter jeg meg av skillet Jordet (2010, s. 359) trekker mellom uteskole og friluftsliv. Friluftslivet kan brukes som en metode for å nå kompetansemål i andre undervisningsfag. På en annen side kan man undervise i friluftsliv, da er målet med undervisningen friluftslivets egenverdi slik som naturopplevelser. Jensen & Neegaard (2021, s. 252) har lignende oppfatning av skillet og mener friluftslivsundervisning baserer seg på å ivareta friluftslivets egenart, i motsetning til å bruke naturen som en arena for å lære tradisjonelle skolefag.

## 2.2 Vurdering

I dette underkapittelet vil jeg tydeliggjøre forskjellen mellom de to hovedformene for vurdering i norsk skole. Deretter vil jeg gå gjennom hva lovverket og lærerplan sier er vurderingens formål, hvordan og hva som skal inkluderes i en vurdering.

Et sentralt formål med vurdering er å fremme læring og utvikling, og kartlegge elevenes kompetanse. God vurderingspraksis innebærer tydelige forventninger og elevdeltakelse i vurderings- og læringsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### *Formativ og summativ vurdering*

Elevene skal få vurdering underveis og en sluttvurdering, for å vurdere elevene brukes både formativ og summativ vurdering. Vurdering for læring brukes synonymt med begrepene underveisvurdering og formativ vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Formativ vurdering innebærer å samle og bruke informasjon om læring til å styrke mulighetene for videre læring (Smith, 2011, s. 124). Det er en form for vurdering som skal skje underveis i en læringsprosess (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 28).

Dysthe (2008, s. 17) mener hovedforskjellen mellom formativ og summativ vurdering er intensjonen og hva vurderingen brukes til. Summativ vurdering har som formål å gi en karakter. Summativ vurdering gjennomføres gjerne på slutten av læringsforløp, slik som et emneområde, halvår eller skoleår for å måle et helhetlig læringsutbytte (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27). Denne formen for vurdering viser hvor mye eleven har lært, sett i forhold til bestemte mål på et gitt tidspunkt (Bjørndal, 2011, s. 15).

For å undersøke hva lærerne vektlegger i vurderingen av friluftlivskompetanse, stiller jeg spørsmål med hensikt å få frem deres opplevelse av hva som er viktig i forbindelse med summativ vurdering av friluftsliv. Når jeg omtaler vurdering i oppgaven er det som summativ vurdering.

### *Lovverket og læreplanen om vurdering og vurdering av friluftsliv*

Ifølge forskrift til opplæringslova (2006, § 3-3) er hensikten med vurdering i fag blant annet å gi informasjon om kompetanse ved avslutning av opplæringa. Friluftsliv er en del av det helhetlig læringsutbytte som skal karakter festes med en standpunkt karakter. Standpunkt karakteren skal være et uttrykk for kompetansen til elevene ved avslutningen av opplæringa og kompetansen vist i løpet av opplæringa (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-14, § 3-15).

Læreplanens utforming legger til rette for at alle elevene, med ulik kvalitet og på ulikt nivå, skal kunne nå kompetansemålene. Kompetansemålene er grunnlag for vurdering og skal forstås i sammenheng med delen «om faget» i lærerplanen (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Når elevenes kompetanse i faget skal vurderes inkluderer ikke dette forutsetninger, fravær, orden eller atferd (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3).

Hvilken lærer som fastsetter standpunkt karakteren eller skolen eleven går på, skal ikke ha noe å si for utfallet av karakter. Samsvarende vurderingspraksis avhenger av felles forståelse og tolkningsfellesskap utviklet gjennom samarbeid og drøfting (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Grimeland (2016, s.103) mener lærere med høy faglig kompetanse er viktig for å utvikle fagligheten omkring friluftsliv i skolen.

Unikt for kroppsøving er at elevenes innsats er en del av vurderingsgrunnlaget. Innsats skal vurderes etter i hvilken grad elevene øver, deltar, prøver å løse faglig utfordringer uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer egen fysisk kapasitet og samarbeider med andre (Utdanningsdirektoratet, 2021).

For å undersøke lærernes oppfatning om hva som er viktig ved summativ vurdering vil jeg påpeke likheter og forskjeller da jeg drøfter resultatene og se dette i sammenheng med informantenes habitus.

## 2.3 Tidligere forskning

Jeg har gjennomført et litteratursøk for å finne relevant tidligere forskning og litteratur. Fremgangsmåten for litteratursøket vil jeg først gå gjennom før jeg deretter presenterer innholdet fra artikler som er valgt ut. Det er viktig å bemerke at jeg ikke har med alt som kunne vært interessant for oppgaven, men har gjort et utvalg jeg mener er relevant.

### 2.3.1 Fremgangsmåte for litteratursøk

Jeg har gjennomført et systematisk litteratursøk i databasene: ERIC, ORIA, google scholar og Idunn. Formålet med søkene har vært å finne Bourdieus egne tekster og artikler som omhandler læreres opplevelser og synspunkter om vurdering av friluftlivskompetanse i kroppsøving i Norge, men også forskning relevant for problemstillingen som benytter Bourdieu. Jeg søkte med ulike varianter og kombinasjoner av søkeordene friluftsliv, vurdering, kroppsøving, skole, lærer og Bourdieu, vist i tabell 1. I søkeordene ble det brukt både frasesøk, trunkering, ord som «AND»/ «OG» og «OR»/«ELLER» for å utvide søk og øke relevante treff.

Varianter av søkeord				
Friluftsliv	Vurdering	Kroppsøving	Skole	Bourdieu
"Outdoor education" "Outdoor living" "Outdoor life" "Outdoor activity"	Evaluering Assessment	Gym "Physical education" PE	Utdanning Ungdomsskole* Education* "Secondary school"	Habitus Felt "Kropslig kapital" "Physical capital" "Fysisk kapital"

Figur 1: Varianter av søkeord for litteratursøk

Søket ble avgrenset til artikler fra tidsskrifter som var fagfellevurdert og hovedsakelig fra de siste 15 årene for å få relevante treff, jeg valgte ut artikler av nyere dato i søk der det var mulig og relevant. For å finne Bourdieus egen litteratur ble det ikke benyttet avgrensning knyttet til årstall og fagfellevurdering. Alle søkene ble avgrenset ut ifra at språket måtte være norsk, engelsk, dansk eller svensk. Jeg gikk først gjennom titlene for å plukke ut artikler som kunne være relevante, før jeg videre leste sammendragene til relevante artikler og valgt ut de aktuelle.

Siden lærerplanen i fag som tilsvarer kroppsøving i andre land ikke er lik den norske lærerplanen, innebærer det at de vurderer etter andre kriterier. Knyttet til studier om hva kroppsøvingslærere mener er målet med undervisningen og hva de vektlegger i vurderingen, er forskning gjort på norsk skole mest relevant. Det er viktig å være bevisst at internasjonal forskning ikke nødvendigvis har direkte overføringsverdi til norsk skole. For å tydeliggjøre forskjellen mellom internasjonal og norsk forskning vil begrepet artiklene selv har brukt, som outdoor education benyttes.

Siden det var utfordrende å finne forskning om hva lærere vurderer i friluftsliv i kroppsøving, er noe forskning om faget generelt inkludert. En annen utfordring var å finne forskning som omhandlet problemstillingen, gjort av ulike forskere i Norge. Den internasjonale forskningen som er inkludert er på ulike måter relevant, eksempelvis forskning om hvordan utdanningsbakgrunn påvirker oppfatninger om vurdering.

### 2.3.1 Nordmenns deltakelse i friluftsliv

Deltakelse i friluftslivsaktiviteter avhenger av bo og oppvekststed. De på bygda, driver mest aktivt med friluftsliv, etterfulgt av tettsteder, mens de som bor i byen er minst aktive (Breivik, 2013, s.87-89). Dersom man bor i nærheten av naturen, turområder eller sjøen, benytter man seg oftere av nærmiljøet til friluftslivsaktiviteter. Det er kulturen vi omgis eller er vokst opp i som først og fremst forklarer i hvilken grad vi velger ulike friluftslivsaktiviteter (Bischoff & Mytting, 2018, s. 40).

Statistikk Bischoff og Mytting (2018) har hentet fra SSB viser store variasjoner i hvem som deltar i ulike friluftslivsaktiviteter, samme tendens finner Breivik (2013, s. 73-98) i sine undersøkelser fra 2011. Forskjellene finnes i faktorene kjønn, alder, utdanning, bosted, etnisk bakgrunn og sosial klasse.

Bischoff og Mytting (2018, s.39) omtaler et gjentakende hovedmønster når man ser friluftsliv og sosial klasse eller utdanning i sammenheng. De med lavere utdanning velger aktiviteter som fiske og jakt som tradisjonelt har vært knyttet til bygdekulturen, viser til Breivik sin omtalelse av kulturskillet i friluftsliv i 2.1.2, mens de med høyere utdanning har større oppslutning om aktiviteter som brevandring og telemarkskjøring.

Fotturer på fjell og vidde har små forskjeller knyttet til sosial klasse, mens fotturer i skog og mark har synkende oppslutning med høyere sosial klasse. Aktiviteter som alpint, fotball og løpstrening øker derimot markant i takt med høyere sosial klasse (Breivik, 2013, s.84).

Kvinner har tendens til å gå kortere turer i nærområdet. Menn går oftere lenger turer i fjellet enn kvinner. Den eldre delen av befolkningen velger aktiviteter som fottur og skigåing. Europeiske innvandrere deltar på lik linje i friluftslivsaktiviteter som etnisk norske, i motsetning til andre innvandrere som i liten grad deltar (Bischoff & Mytting, 2018, s. 38-40).

### *2.3.1 Hva kroppsøvingslærere vektlegger i kroppsøving og friluftsliv*

I en kvantitativ kartlegging av kroppsøving på 5.-10. trinn, finner Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli (2018, s. 60), at lærerne vurderer elevene ut fra innsats, holdninger, ferdigheter og forutsetninger. Aasland (2019, s. 30) finner i gjennomgangen av skandinavisk empirisk forskning at målet med faget er at elevene skal oppføre seg bra og syntes det er morsomt. I vurderingen vektlegger lærere tilstedeværelse, aktivitetsglede, innsats, god oppførsel, motoriske og leder ferdigheter.

Kroppsøvingslærere på både barne- og ungdomsskolen i Norge rapporterer og vurderer egne evner til å undervise i friluftsliv som høye. Arnesen & Leirhaug (2016, s. 140) mener dette har sammenheng med at de er aktive innenfor friluftsliv på fritiden. Lærernes egne erfaringer med friluftsliv er viktig og styrende for deres undervisning og målet er ofte å gi elevene positive naturopplevelser (Mandelid et.al., 2022, s.8), målet med undervisningen støttes av Backman (2008) sin studie på svenske idrott och hels lærere.

Når kroppsøvingslærere vurderer friluftsliv i faget vektlegger de i hvilken grad elevene bidrar til gruppeprosessen gjennom inkludering, likeverd og fellesskap samtidig som innsats og positiv innstilling er viktig, men også om elevene kan navigere og finne veien med hjelp av kart

og kompass på tur. I friluftsliv forsøker lærerne å unngå fokus på fysisk form og konkurranse (Lyngstad & Tronstad, 2022, s.14). Backman (2008) sin forskning, på idrett og halsa lærere, støtter at konkurranse ikke er viktig i friluftsliv, men ikke alle lærerne mener det er hensiktsmessig å skille friluftsliv og konkurranse. Det kan skyldes at idrett og halsa har et større idrettsfokus, da kan konkurranse være mer fremtredende. Dahl, Standal og Moe (2019) viser til en forskjell der lærere som er opptatt av sosial inkludering, tilrettelegger for dette ved å tilpasse lengden på turene i nærmiljøet.

Martin & McCullagh (2011) finner en forskjell i hvordan lærere som er utdannet for Physical Education (PE) og Outdoor Education (OE) i Australia vurderer kompetanse OE. Lærerne utdannet for OE vektla i størst grad verdien av naturen, bærekraftig friluftsliv, fremme selvtillit og mestring. Lærere utdannet for PE som underviste i OE vektla i størst grad utvikling av personlige mål og gruppeprosess, som kommunikasjon, lederegenskaper, tilegne seg nye ferdigheter eller samarbeid. Videre hevder de at for å bevare kjerneverdiene i OE, trengs lærere som er utdannet for faget. Selv om forskningen er gjort i Australia, er det interessant at ut fra samme lærerplan i OE, så vektlegger lærerne systematisk ulikt på bakgrunn av utdanning med et større friluftslivs eller idrettsfokus.

### *2.3.2 Kroppsøvingslæreres opplevelser med vurdering i kroppsøving og friluftsliv*

Brattenborg et.al (2021, s.79) finner i sin forskning at vurdering i kroppsøving er vanskelig på grunn av usikkerhet rundt hvilken kompetanse som skal inngå i sluttvurderingen. Knyttet til § 3-15 i *Forskrift til opplæringslova*, oppleves det uklart at standpunkt karakteren beskrives som kompetanse i løpet av opplæringa, men samtidig også skal uttrykke kompetanse på det tidspunktet opplæringa avsluttes.

I Abelsen & Leirhaugs (2017, s. 25) gjennomgang av empirisk forskning viser at elever og lærere er ubevisst på hva som skal læres innenfor friluftsliv. Dersom lærerne opplever vurdering utfordrende har de lettere for å vurdere konkrete ferdigheter som evnen til å lage bål enn samarbeid, som gjør det lettere å dokumentere hva de vurderer (Mandelid et.al, 2022, s. 11). Brattenborg et.al. (2021, s.79) trekker frem at forskjellige lærere vurderer elevene ulikt.



## 2.4 Bourdieu

I denne delen presenteres det teoretiske rammeverket som knyttes til diskusjonen av resultatene. Først kommer en kort introduksjon av Bourdieu og hans bakgrunn og grunnlag for teorien, for å gi en kontekst og forståelse for teorien. Videre vil jeg først gjøre rede for hva han mener med begrepene felt, kapital fordi de er viktig for å forstå habitus.

### 2.4.1 Om Bourdieu og grunnlaget for habitusteorien

Pierre Bourdieu var en fransk sosiolog og forsker som levde fra 1931 til 1995/2002. Hans forskning, samfunnskritiske verk og begrepene felt, kapital og habitus er utgangspunkt for mange forskere og diskusjoner fortsatt. Bourdieu sin teori ble utviklet på 1970-tallet etter at han studerte det franske samfunnet (Wilken, 2008, s. 7).

Bourdieu mener at modellen om det sosiale rommet har overføringsverdi til andre samfunn. For å forstå logikken i den sosiale verden, må man undersøke virkeligheten ut fra historiske og geografiske rammefaktorer. Bourdieu ønsket å forstå de underliggende strukturene og beskrive mekanismer som tas for gitt i samfunnet. Disse strukturene er avgjørende for å forstå samfunnet, fordi de kan konstruere eller reprodusere mekanismer i det sosiale rommet. Han mente struktur ikke er gitt eller uforanderlig, men skapes og videreføres gjennom sosiale prosesser og handlinger. Bourdieu forsøker å fremstille at habitus ikke er medfødt, men formes og endres gjennom sosialisering og erfaring, i en universell og generell modell som forskere kan bruke til å identifisere strukturelle forskjeller (Bourdieu, 1995/2002, s.16).

### 2.4.2 Felt

Bourdieu definerer felt som et nettverk og sammensetning av relasjoner mellom definerte posisjoner (Bourdieu & Wacquant, 1992). Aktiviteten innenfor et felt får mening fordi individene, omtalt som aktøren, har klart definerte posisjoner og deler felles verdier innenfor feltet (Bourdieu, 1995/2002).

Forskjellige felt utgjør en del av samfunnet og er gjensidig påvirket av hverandre. For at et felt skal vedvare og videreutvikles, må deltakerne ha felles interesser og mål. Det er konkurransen om å oppnå posisjon og maktstrukturer som driver utviklingen fremover. For å kunne definere et felt må det dermed finnes noe verdt å kjempe for (Bourdieu, 1990). Det er de ulike formene for kapital en innehar og posisjonen en inntar i kampen for å bevare eller forandre feltet, som bestemmer maktinnflytelsen over feltet (Bourdieu, 1995/2002, s. 16).

Kamper om makt og posisjon i felt står alltid i relasjon til andre felt (Bourdieu, 1991). Wilken (2008, s.40) mener at maktkampene i ulike felt foregår på de samme premisene, selv om de

ikke omhandler det samme. Hvert felt har en spesifikk kapital som sier noe om hva som verdsettes, innehar man denne kapitalen har man makt (Bourdieu, 1990). De ulike formene for kapital som gir makt i feltet gjør at samfunnets sosiale spill ikke blir tilfeldig, men styres av kapital (Bourdieu, 1986, s. 16). Aakvåg (2008) mener de med lite relevant kapital strever etter å opparbeide seg relevant kapital gjennom observasjon og interaksjon med andre i felte, noe som bidrar til å definere posisjonen til aktøren.

Wilken (2008, s.42) hevder man ikke kan delta i feltes kamper dersom man ikke aksepterer doxa. Bourdieu bruker begrepet "doxa" for å beskrive de grunnleggende reglene og normene som aktørene i et felt aksepterer og tar for gitt (Bourdieu, 1991). Aktørene i feltet tilpasser seg samfunnsstrukturene fordi deres oppfatning av verden blir en oppfatning som gir mening. Den felles oppfatningen gir mening, aksepteres og tas som en selvfølge (Bourdieu, 1995/2002, s.216). Hvert felt har sin unike struktur, med spesifikke regler, kategorier, posisjoner, ritualer og interesser som er karakteristisk for feltet. Disse unike kodene og kjennetegnene, i form av spilleregler og verdier, blir hverdagslige for aktørene som besitter den rette habitus (Bourdieu, 1984).

### 2.4.3 Kapital

Kapital er en form for ressurser aktøren kan bruke til å oppnå makt eller innflytelse. Innenfor et felt oppnår man maktposisjon hvis man besitter rett kapital, dermed blir aktørene avhengig av å tilegne seg former for kapital. De viktigste innenfor et felt er de som har stor samlet kapital, noe Bourdieu omtaler som symbolsk kapital. Det kan for eksempel være de som er høyt utdannet og tjener godt, i motsetning til de ufaglærte, slik at det blir en kontrast i økonomisk og kulturell kapital. Det dannes et system av forskjeller, som skiller de med makt i felt fra de som ikke har det (Bourdieu, 1995/2002, s.8). Posisjon og makt innenfor et felt oppnås gjennom at de ulike typene kapital en aktør besitter, kan omsettes til kapital som er relevant på andre felt (Bourdieu & Wacquant, 1992).

Bourdieu deler kapital inn i 3 hovedtyper; økonomisk, kulturell og sosial, som videre vil bli forklart.

#### *Økonomisk kapital*

Bourdieu definerer økonomisk kapital som midler i form av penger, eiendom og verdifulle gjenstander. Han mener økonomisk kapital utgjør grunnlaget for de andre kapitalformene, blant annet fordi det er avgjørende for veksling mellom ulike former og overføring mellom generasjoner. Eksempelvis avhenger ikke overføringen av kulturell eller sosial kapital bare av

mengden kapital, men også tilstrekkelig tid og ressurser tilgjengelig. Ved å besitte økonomisk kapital, har aktøren større muligheter til å kjøpe seg fritid sammen med barna eller betale for utdanning som gir tilgang til arbeidsmarkedet. Dette kan indirekte bidra til overføring av økonomisk kapital eller muligheten for å skaffe seg det på lang sikt (Bourdieu, 1986, s. 16).

Selv om Bourdieu mener økonomisk kapital er viktig for tilegnelse av kulturell og sosial kapital og i stor grad bestemmer klasse, vil dette få mindre plass i drøftingen av resultatene. Både på grunn av oppgavens omfang, men også fordi Bourdieu plasserer lærere innenfor samme økonomiske klasse. I det norske samfunnet i dag har vi ikke klasser på samme måte som i det franske samfunnet på 1970-tallet. Det finnes økonomiske forskjeller i det norske samfunnet i dag, men de største forskjellene finnes antageligvis ikke innenfor samme yrkesgruppe som lærere.

### *Kulturell kapital*

Kulturell kapital stammer i stor grad fra arvet kapital i oppvekst eller tilegnet i utdanning (Bourdieu, 1995/2002, s.60). Det innebærer faktorer som er kulturelt verdsatt, slik som kunnskap fra skolegang og utdanning, bilder, bøker, instrumenter eller kulturelt utstyr (Bourdieu, 1986, s.17). Aktøren kan opparbeide kulturell kapital gjennom tidlig introduksjon gjennom familien, ved å omgås mennesker, steder, forestillinger og gjenstander som bidrar til å utvikle kulturell kapital. Foreldre, venner og andre i primærsosialiseringsfasen har stor påvirkning på individets kulturelle kapital, gjennom sin utdanning, interesser og verdier (Bourdieu, 1995/2002, s.60).

Innenfor utdanningssystemet eksisterer det et system av maktforhold og kulturelle koder, som Bourdieu omtaler som skolefeltet. Aktørens mulighet til å oppnå kulturell kapital gjennom utdanningsinstitusjoner avhenger av hvilken kunnskap som anerkjennes på skolen, dermed kan skolen ha påvirkning på hvilken kulturell kapital som anerkjennes i samfunnet (Bourdieu, 1995/2002, s.34). Utdanningssystemet har standardiserte læreplaner og læringsmuligheter som kan bidra til å utjevne forskjeller og overføring av kulturell kapital. Det er en tett sammenheng mellom kulturell virksomhet, utdanningskapital og sosial bakgrunn (Bourdieu, 1995/2002, s.127; Bourdieu, 1986, s.17).

De som arbeider med undervisningen i skolesystemet, altså lærere som yrkesgruppe, er en av gruppene med mest kulturell kapital (Bourdieu, 1995/2002, s.152). Tilgang på informasjon er i større grad åpen for allmenheten gjennom internett og teknologi i det norske samfunnet i dag sammenlignet med Frankrike på 1970-tallet. Selv om den norske skolen har beveget seg i en

retning av dybdeløring og lærere med mer kompetanse i fagene de underviser, er det likevel en yrkesgruppe som hver dag må kunne kommunisere og forså elever med ulike kulturell, sosial og økonomisk kapital fra forskjellige samfunnslag. Bourdieu trekker frem at innenfor idrettens område er aktivitet i fjellet og turgåing noe som opptrer særlig hyppig i klassen som er rikest på kulturell kapital, men ikke nødvendigvis på økonomisk kapital som er gruppen han mener lærere inngår i (Bourdieu, 1995/2002, s.65).

### *Sosial kapital*

Bourdieu definerer sosial kapital som en samling av ressurser knyttet til varige nettverk eller relasjoner og gir aktørene mulighet til å inngå i en gruppe med kollektiv støtte. For å opprettholde relasjonene kreves interaksjon, det kan være knyttet til felles tilhørighet, som for eksempel familie, stamme, skole, politisk parti, organisasjon eller lignende. Størrelsen på nettverket, graden av aktivitet og hvilken kapital nettverket besitter, avgjør den samlede sosiale kapitalen til aktøren. At slike nettverk med forbindelser eksisterer er ikke naturlig sosialt gitt, man må over tid arbeides for å produsere og reprodusere varige og nyttige relasjoner som kan gi fortjeneste. (Bourdieu, 1986, s.21-26).

Innenfor ulike klasser struktureres klassen gjennom fordelingen av former for kapital mellom aktørene, som er sammensatt av tilhørende livsstil og vises gjennom habitus. Økonomisk og kulturell kapital som fordeles, gjenkjennes i strukturer og ligger til grunn for systematiske valg som habitus fører med seg (Bourdieu, 1995/2002, s.51).

### *Fysisk kapital*

Fysisk eller kroppslig kapital er et begrep utviklet fra Bourdieu sin teori som blir anvendt i kroppsøvingssammenheng. Det er ikke begreper Bourdieu selv bruker, men blant annet Schilling (2010) tolker Bourdieus oppfatning av kropp og fremstiller dette gjennom begrepet fysisk kapital. Fysisk kapital innebærer både kroppslige erfaringer, funksjonalitet og bruk av kropp, men også utseende. Ifølge Brown (2005) er det nødvendig for en aktør å inkludere de nevnte faktorene i sin fysiske kapital for å oppnå en sosial verdi i feltet.

Kroppslig kapitalen er verdifull dersom den kan konverteres mellom kroppslig deltakelse i arbeid, utdanning og andre felt eller ressurser. Shilling (1991) påpeker at fysisk kapital tillegges verdi fordi opparbeidelsen krever investering av tid, økonomiske ressurser og vilje til å trene og vil dermed være avhengig av andre former for kapital. Evne til å oppnå fysisk kapital gir opphav til sosial verdi og anerkjennelse.

#### 2.4.4 Habitus

Bourdieu definerer habitus som sosiale forhold vi har skapt i oss, som vises gjennom handlingene våre. Det er et sett med disposisjons- og handlingsmønstre som er tilegnet gjennom sosialisering og påvirker individuelle handlinger og beslutninger (Bourdieu, 1984). Aktøren er et produkt og formet av individuelle og kollektive praksiser dannet gjennom erfaringer (Bourdieu, 1990, s.54). Habitus dannes på bakgrunn av strukturer som konstruerer et miljø og blir et system med overførbare disposisjoner. Aktøren blir varig utsatt for de samme disposisjonene, som bidrar til at individet blir et produkt av de kollektive strukturene (Bourdieu, 1977, s.72-84).

Bourdieu mener ulike sosiale grupper og klasser har forskjellig habitus som er knyttet til posisjon i samfunnet og sosiale erfaringer. Aktører som inngår i samme klasse har på bakgrunn av økonomisk og kulturell kapital, felles posisjon i felt i samfunnet. De individene som befinner seg innenfor samme klasse er mer sannsynlig til å oppleve de samme betydningsfulle hendelsene som preger dem, enn individer fra forskjellige klasser. Det er mulig å endre sosial klasse i løpet av livet, men det krever oppbygning av ulik form for kapital gjennom eksempelvis utdanning (Bourdieu, 1977, s.72-84).

Hver klasse kan knyttes til en type habitus og betingelsene knyttet til den bestemte klassen produserer habitus. Ulike klasser vil ha forskjellige preferanser, omtalt som smak og vaner, som er viktig for reproduksjon av samfunnsstrukturer. Bourdieu mener aktørens posisjon i samfunnet er reflektert av smak og vaner (Bourdieu, 1990, s.53-54).

Hvordan aktøren opplever, vurderer og tolker kulturelle faktorer som kunst, musikk, mat og trender omtales som smak. Aktørens smak kommer til uttrykk som det individet foretrekker, men er formet av habitus og kapital. Gjennom hva de ulike sosiale klassene har en felles tendens til å foretrekke, blir kultur et uttrykk for maktposisjoner. I samfunnet vil de ulike faktorene knyttet til hva aktøren har smak for ha forskjellig verdi og betydning i samfunnet og dermed knyttes til posisjon og kulturell kapital. Noen kulturelle uttrykk vil altså anses som mer verdifulle enn andre og dermed utrykke eller bidra til makt (Bourdieu, 1995/2002, s. 84-99).

Vaner reflekterer en persons habitus, som er påvirket av sosiale erfaringer og omhandler verdier, holdninger og handlinger. For å forstå hvordan individet handler og tenker i ulike situasjoner, kan vaner være en viktig forklaring. Aktører fra ulike klasser har forskjellige livsstilsvaner som eksempelvis mat, klær, aktiviteter, talemåte eller oppførsel i ulike situasjoner (Bourdieu, 1995/2002, s.9/51). En aktørs habitus er ofte tatt opp i deg på grunnlag av vaner en

omgis, uten at aktøren nødvendigvis er det bevisst. Det fungerer som underliggende strukturer for hvordan vi oppfatter, forstår og dermed handler i ulike situasjoner (Bourdieu, 1990, s. 53).

Kulturen og kunnskapen rundt oss internaliseres og ligger til grunn for en meningsfull forståelse og handlinger på et generelt nivå. Habitus danner grunnlaget for at vi mestrer bestemte typer miljø, kan være kreative og gjøre strategisk gode valg. Handlingene våre i bestemte sosiale situasjoner styres av et sett regler og prinsipper som ligger til grunn i oss, dette definerer vår habitus i feltet. Innenfor begrepet ligger en dynamisk relasjon mellom individet og det sosiale (Bourdieu, 1995/2002).

Hver enkelt er en produsent eller reproduzent av meninger. Det er habitus som gjør at handlingene våre, uten grunn eller hensikt, virker fornuftig eller rimelig (Bourdieu, 1977, s.77-79). Vaner gjennom habitus kan beskrive hva man gjør, hvordan og hvorfor (Bourdieu, 1995/2002, s.46). Habitus kan betraktes som et subjektivt system av internaliserte strukturer, oppfatninger, forestillinger og handlinger som er felles for medlemmene av en gruppe. Det bygger på generelle prinsipper som lar den indre strukturen komme til uttrykk i form av livsstil (Bourdieu, 1977, s.72-84).

Selv om vaner er med på å beskrive en persons unike habitus, er ikke vaner bare individuelle. Bourdieu mener vaner internaliseres gjennom sosialisering påvirket av sosialbakgrunn og kulturell kapital. For å forklare sosialiseringen sin gjensidige påvirkning mellom individet og samfunnet skiller Bourdieu mellom objektive og subjektive strukturer. Objektive strukturer omhandler samfunnet påvirkning gjennom økonomisk, sosiale og kulturelle forhold i feltet. Aktørens oppfatninger og tolkninger av de objektive strukturene som påvirker individet betegnes som subjektive strukturer (Bourdieu, 1995/2002, s.180).

Wilken (2008, s.36) forklarer den gjensidige påvirkningen som at objektive og subjektive strukturer er gjensidig avhengig og påvirker hverandre. Det er de objektive strukturene som legger grunnlaget for handlinger som oppleves meningsfulle for aktøren. Individuelle handlinger kan over tid også påvirke og endre objektive strukturer.

#### 2.4.5 Tidligere forskning som anvender Bourdieu på kroppsøving og friluftsliv

Redelius et.al (2009) hevder kroppsøvingslærerne i stor grad forholder seg til ulike underfelt innenfor skolefeltet og trekker spesielt frem to typer felt; et for skolen generelt og et spesifikt for faget. Backman (2008) bruker også Bourdieus teori og omtaler underfelt da han analyserer forholdet mellom friluftsliv og idrett på lærerutdanningen i Sverige. Studien viser at idrett dominerer kroppsøvingslærerutdanningen og at friluftsliv er idrettspreget i den forstand at

lærerne har fokus på aktiviteten og ikke egenverdien i naturen. I en av sine senere studier, eksemplifiserer han idrettsfokuset ved at orientering brukes i årsplanene som en erstatning for friluftsliv (Backman, 2011). Idrettspreget mener han former lærernes kapital og påvirker undervisningen ved å legge føringer for hva som vektlegges innenfor friluftslivsfeltet.

#### 2.4.6 Kritikk av Bourdieu

Jonvik (2017) viser til at Bourdieus teori på ulike måter, både internasjonalt og nasjonalt har blitt kritisert. Kritikken går blant annet ut på at teorien er lite åpen for kritikk, at kultur er for sterkt knyttet til maktposisjoner i felt, komplekse fenomener får enkle årsaksforklaringer, utelate fri vilje, tolkning og handling og at teorien får for stor føring for tolkning av datamaterialer. Overføringsverdien til en teori fra 1970 som er tett knyttet opp til det franske samfunnet er også noe som blir diskutert. Blant annet påpekes utviklingen som har skjedd i samfunnet fram mot i dag, der flere tar høyere utdanning, større innslag av populærkultur, varierende smak og at alder er viktig for kulturpreferanser.

### 3.0 Metode

I det kommende kapittelet redegjøres det for valg av metode i forbindelse med det gjennomførte masterprosjektet. Metode brukes som et hjelpemiddel i fremgangsmåten for å oppnå ny kunnskap (Halvorsen, 2008, s. 21). Først vil jeg gi en beskrivelse av min egen forforståelse som vil være relevant for hvordan jeg forstår temaet, informantene og analyserer resultatene. Deretter begrunnes valg av metode og fremgangsmåte for datainnsamlingen beskrives. Prosessen med å analysere data vil gjøres rede for, før jeg til slutt diskuterer styrker og svakheter med metoden og valgene som ble gjort i gjennomføringen av prosjektet.

#### 3.1 Generelt om forskningsmetoder

Det er vanlig å danne generelle hverdagsteorier, som man på ulike måter generaliserer til å handle om en større verden. Vi må være forsiktig med å fatte viktige beslutninger kun basert på dem, fordi de i stor grad er syensing. Det skjer derimot stadig generalisering innenfor forskningen, men forskningen skal være basert på systematiske fremgangsmåter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16).

Vi trenger å få frem kunnskap gjennom forskning, som kan beskrive, forklare, forstå, utvikle og endre antatt kunnskap. Målet er ofte å finne frem til noe som gjelder for de fleste, men selv om man kommer frem til funn, betyr ikke det at de gjelder for alle. Det finnes ulike metoder for samfunnsforskning, som skiller hvordan man innhenter, organiserer og tolker informasjon og

metode brukes som et verktøy for fremgangsmåten (Larsen, 2017, s. 13-17). Innenfor forskning skiller det mellom to hovedtyper metode; kvantitativ og kvalitativ.

Gjennom kvantitativ metode samles det ofte inn data fra større og representative utvalg, som gjerne baseres på spørreundersøkelser der alle deltakeren får identiske spørsmål med svaralternativer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Dette resulterer vanligvis i et datamateriale med målbare enheter, hvor det kan brukes statistiske teknikker for å generalisere funnene til større populasjoner (Dalland, 2020, s. 54).

Kvalitative data sier noe om egenskaper hos undersøkelsespersonene, som ikke kan tallfestes som ved kvantitative data (Larsen, 2017, s. 17). Ved bruk av kvalitativ metode kommer man tett på informanten og kan innhente data om personer, handlinger og situasjoner. Metoden egner seg til å forstå atferd og situasjoner slik de oppleves av informanter (Halvorsen, 2008, s. 128). Her stilles informantene åpne spørsmål som de besvarer med egne ord, utfyllende og detaljert, noe som tillater spontanitet og tilpasninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18). Metoden egner seg for å få mange opplysninger om få informanter og gå i dybden på ulike fenomener (Davidsen, 2017, s. 55).

### 3.2 Begrunnelse for valg av metode

Det er problemstillingen som styrer valg av metode (Dalland, 2020, s. 225), og avgjørelser knyttet til valg og rekruttering av informanter, utforming av intervjuguide eller spørreskjema, innsamling, analyse og tolkning av data og rapportering (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29).

I dette prosjektet er målet å undersøke på hvilke måter det kan være en sammenheng mellom læreres habitus og oppfatning om vurdering av friluftlivskompetanse. Problemstillingen krever en dypere forståelse av lærernes verdier, holdninger og meninger om friluftslivsvurdering. For å få tilgang på en dypere forståelse, har jeg dermed valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode.

For å diskutere problemstillingen trengs informasjon om informantenes erfaringer fra oppvekst, sosialiseringstilstand, skolegang, utdanning, aktiviteter og friluftsliv, da dette omtales som habitus av Bourdieu. Kvalitativ metode egner seg best da jeg er avhengig av informantenes refleksjoner rundt egen habitus og oppfatninger om vurdering. Ved at informantene får snakke fritt er det lettere å få frem nyanser og variasjoner, samt følge opp disse.



### 3.2.1 Førforståelse

Å være bevisst egen førforståelse er avgjørende for å analysere og presentere resultatene fra intervjuene troverdig, det bidrar til å øke gjennomskiktigheten og reliabiliteten (Dalland, 2020, s. 59). Gjennom oppveksten har jeg blitt introdusert for mange ulike idrettsaktiviteter og friluftsliv. Interessen jeg har for friluftsliv utviklet seg gjennom idrettslinja på videregående og venner. I dag er friluftsliv en viktig del av mitt liv på forskjellige måter, både for å koble av og nyte naturen alene og dele naturopplevelser med venner.

Jeg har forsøkt å være bevisst egen tankeprosess og hvordan jeg tenker om og tolker informasjonen ved å stille meg selv spørsmål om hva informanten mener og hvorfor jeg tror det. Jeg har også tenkt nøye gjennom antakelser, fordommer og typiske stereotypier jeg kan ha mot eksempelvis lærere med en spesiell utdanning eller uten kroppsøvingstudanning og hva som er viktig verdier for personer fra eksempelvis idrettsmiljøer.

I analysearbeidet har jeg etter beste evne vurdert hvilke andre perspektiver eller tolkninger som kan gjøres på grunnlag av datamaterialet. Det kan være en utfordring dersom personlige forståelse eller holdninger til friluftsliv eller idrett gjør at jeg tolker informantenes svar på måter som bekrefter egne antagelser. For å unngå dette har jeg vært kritisk til fordommer og stilt meg selv eller andre spørsmål hvis jeg er usikker på hva informanten egentlig mener. Samtidig kan min erfaring med friluftsliv og idrett også være en fordel. Førforståelsen bidrar med forståelse for situasjonene og utfordringene informantene beskriver, og dermed kan det gi en dypere innsikt i informantenes perspektiv.

### 3.2.2 Intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er brukt som grunnlag for datainnsamlingen i prosjektet. Intervju som metode egner seg best da man på denne måten kan få informasjon om opplevelser fra informantens oppvekst eller livet utenfor skolen som ikke kan observeres. Det er også vanskelig å observere lærernes oppfatninger, meninger og opplevelser med summativ vurdering, derfor er intervju den mest hensiktsmessige datainnsamlingsmetoden.

Hensikten er å kartlegge de ulike faktorene som utgjør lærerens habitus og deres oppfatninger om vurdering i friluftsliv. Kvalitativt intervju legger til rette for utfyllende og beskrivende besvarelser med egne ord (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). I intervjuene måtte det være mulig for informantene å begrunne og beskrive arbeidsmåter og grunnlaget de legger for vurdering, og målet var å få innsyn og forståelse for hva som ligger bak valg, prioriteringer,

meninger og erfaringer. Spesielt viktig var det å skape en forståelse av lærerens habitus, samtidig som det var et mål å kunne sammenligne de ulike informantenes perspektiver.

Valget falt dermed på å gjennomføre et semistrukturert intervju. Denne typen intervju passer når man ønsker å forstå et tema ut fra den intervjuedes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46) på denne måten får man en dypere forståelse av personens atferd, motiver og personlighet (Halvorsen, 2008, s. 138). Et kvalitativt intervju som går i dybden på livsverden til informanten, passer i tilfeller der man ønsker å studere meninger, holdninger eller erfaringer ut fra informantens ståsted (Tjora, 2021, s. 128), som er en fordel for å se hvordan informantene på bakgrunn av sin habitus, knytter forståelse til vurdering av friluftsliv i kroppsøving.

Semistrukturert intervju er organisert som en mellomting mellom en åpen samtale og et lukket intervju. Jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide hvor jeg i forkant hadde skrevet ned tre tema med spørsmål og oppfølgingsspørsmål. I henhold til beskrivelsen av hvordan et semistrukturert intervju er bygd opp ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.46). Det var viktig å komme innom alle temaene jeg hadde lagt opp til i intervjuguiden; informasjon om respondenten, lærerens forhold til friluftsliv og lærerens tanker om vurdering av friluftlivskompetanse. Rekkefølgen i intervjuet varierte, fordi Postholm og Jacobsen (2018, s.121) mener det er viktigere å følge opp det informanten sier. Intervjuguiden ble laget etter ønskelig utbytte fra problemstillingen, spørsmålene er utformet med lærerplanen, det teoretiske perspektivet til Bourdieu, teori om friluftsliv og vurdering i bakhodet der målet var å legge til rette for at informantens syn og meninger kunne komme godt frem.

### 3.2.3 Informanter

Utvelgelse av informanter ved kvalitative undersøkelser kan gjøres gjennom strategisk utvelgelse. Ved strategisk utvelgelse identifiseres først målgruppen, som er lærere som underviser og vurderer friluftsliv i kroppsøving på ungdomsskolen, for så å velge ut personer fra målgruppen som kan delta i undersøkelsen. Denne utvelgelsen kan gjøres på ulike måter, mine informanter er valg ved tilgjengelighetsbasert kriterieutvelgelse, der informantene oppfyller spesielle kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Informantene ble valgt ut fra følgende kriterier: lærere som underviser og vurderer i kroppsøving på ungdomsskolen og utdanningsbakgrunn. Kriteriene med tilhørende informanter er vist i figur 2.

Kriteriet	Lærere som underviser og vurderer i kroppsøving på ungdomsskolen		
Kriteriet	Lærere med grunnskolelærer-utdanning og kroppsøving som fag	Lærere med minst bachelor i annen idretts- eller kroppsøving utdanning	Lærere uten en lærer, idretts- eller kroppsøving utdanning
Informanter	Vetle	Magnus	Emma
	Ada	Silje	

Figur 2: Kriterier for utvelgelse av informanter

For å rekruttere informanter sendte jeg mail til 112 rektorer og avdelingsledere ved ulike ungdomsskoler på Østlandet. Jeg fikk respons fra 7 ulike lærere og inkluderte 5 informantene som passet mitt utvalg. Det hadde vært en styrke for studien med to informanter som passet hvert kriterie, men jeg kom kun i kontakt med en informant uten lærer, idretts- eller kroppsøving utdanning. To informanter ble derfor ekskludert fordi dem inngikk i de andre kriteriene. Informantene er kort presentert i figur 3 med navn, alder i intervall og utdanning. I samsvar med konfidensialitet og anonymisering har de fått fiktivt navn. Informantene vil bli beskrevet nærmere i 4.1 informantenes bakgrunn.

Navn	Alder (år)	Utdanning
Magnus	31-40 år	Bachelor i idrett, ernæring og helse. Videreutdanning som lærerspesialist i kroppsøving. PPU, årsstudium i engelsk og historie
Silje	31-40 år	Bachelor i fysisk aktivitet og helse. PPU, årsstudium i treningslære og aktivitetslære, trening og kreft.
Ada	21-30 år	Grunnskolelærer 5.-10. trinn, med kroppsøving som masterfag. Har også mat og helse og engelsk som undervisningsfag.
Vetle	31-40 år	Grunnskolelærer, med kroppsøving. Har også norsk, samfunnsfag og KRLE som undervisningsfag. Veiledningspedagogikk og bachelor i pedagogikk. Før lærerutdanningen var han utdannet elektriker og har en lederutdanning fra forsvaret. Også livredningsinstruktør.
Emma	41-50 år	Master i internasjonal diakoni. Bachelor i kunstfoto. Forskjellige årsstudier; mediekunnskap, kristendom, interkulturell kommunikasjon, menneskerettigheter og barn i sorg og traumer når kriser rammer unge.

Figur 3: Beskrivelse av informantene

### 3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Før arbeidet med å samle inn data startet i februar og mars 2023, utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 1). Det er også utarbeidet et skjema for risiko- og sårbarhetsanalyse (ROS) (vedlegg 4), beskrevet nærmere i underkapittel 3.5.1 reliabilitet. Informantene kunne velge lokasjon for intervjuet, noe som ifølge Tjora (2021) er en fordel for å legge til rette for en avslappet og trygg stemning (s.135). Etter ønske fra samtlige informanter ble intervjuene gjennomført digitalt over zoom.

En utfordring med digital gjennomføring er at ukontrollerbare faktorer som bakgrunnsstøy og ustabil internettilkobling kan forstyrre lyd kvaliteten og føre til at informasjon går tapt, noe som i liten grad ble et problem. Det er vanskeligere å registrere intervju personens kroppsspråk underveis og man kan miste informasjon om reaksjoner. Digital gjennomføring av intervjuer har også fordeler, som muligheten til å gjennomføre intervjuet når og hvor som helst, som jeg opplevde at gjorde det lettere for informantene å delta, da det ikke krever like mye tid eller planlegging.

Intervjuets lydopptak ble registrert via appen Diktafon til Nettskjema fra Universitetet i Oslo. For å sikre uavbrutt opptak, ble mobilen satt i flymodus og appen ble holdt åpen under hele opptaket, slik det ble anbefalt av Diktafon. I tillegg ble både mobil og PC koblet til lader for å hindre at de gikk tom for strøm under intervjuet.

Jeg sendte ikke informantene intervjuguiden på forhånd fordi jeg ønsket å få deres spontane reaksjoner om oppfatninger rundt vurdering, slik at de ikke hadde tenkt gjennom hva som ville være "riktig" å svare. Imidlertid hadde det vært en fordel om informantene hadde gjennomtenkte svar om habitus, likevel sendte jeg ikke over disse spørsmålene fordi det var utfordrende å rekruttere informanter og jeg ikke ønsket at de skulle trekke seg på grunn av omfanget deltakelsen innebar. Jeg valgte å oversende et spørsmål på forhånd, som jeg anså kunne gi spesielt viktig informasjon, det var "Kan du fortelle om noen ting i oppveksten/livet ditt som har/kan ha vært viktig for at du har blitt kroppsøvingslærer?".

Hvert intervju startet med en kort introduksjon av meg selv, prosjektet og målet. Introduksjonen inneholdt presiseringer, oppklaringer og ga informantene muligheten til å stille spørsmål noe de ikke gjorde. Selve intervjuet var bygd opp ut fra Tjora sin strukturering av et dybdeintervju (Tjora, 2021, s. 159). De innledende oppvarmingsspørsmålene hadde som hensikt å være enkle å besvare, uten for mye refleksjon. Dette var spørsmål om hvilket trinn de underviste, arbeidserfaring og utdanning. Etter dette gikk jeg over i to kategorier med reflekterende

spørsmål, som omhandlet informantenes sosialisering gjennom aktiviteter og friluftsliv, for å få innsikt i habitus. Den andre kategorien av spørsmål fokuserte på vurdering i faget.

Avslutningsvis spurte jeg informantene om det var noen spørsmål de forventet å bli stilt, for å få med betraktninger som var viktige for informantene, men som jeg ikke hadde fanget opp gjennom mine planlagte spørsmål. Da var det et par av informantene som delte opplevelser som ble viktig for oppgaven. Etter informantene hadde delt sine tanker, stoppet jeg opptaket. Før vi avsluttet Zoom-møtet, minnet jeg informantene om at informasjon fra samtalen blir brukt anonymt og at de kunne trekke tilbake samtykket når som helst ved å sende meg en e-post.

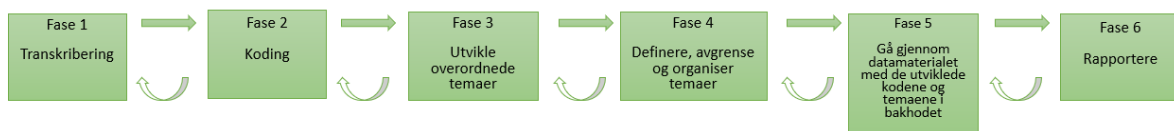
### 3.3 Analyseprosessen

#### 3.3.1 Tematisk analyse

Man skaper mening gjennom analyseprosessen ved å dele opp et datamateriale, for å se etter sammenhengen og meningen mellom enkeltdelene som gjør det mulig å se og skrive om datamaterialet på nye måter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Analyseprosessen i dette prosjektet vil ta utgangspunkt i Braun og Clarke sin fremgangsmåte for tematisk analyse (TA) av datamaterialet. TA er ikke nødvendigvis prinsipper eller regler, fordi analyseprosessen avhenger av at forskeren tar godt reflekterte valg og vurderinger underveis. En viktig del av prosessen er å reflektere over antakelser, forventninger, valg og handlinger (Braun & Clarke, 2022). Dette har jeg forsøkt å gjøre på best mulig måte, slik jeg har beskrevet i 3.2.1 førforståelse. Jeg vil dermed benytte TA som en fremgangsmåte og retningslinjer for å organisere, tolke og finne frem til mønstre, likheter og forskjeller i datamaterialet.

#### 3.3.2 Fremgangsmåte

Analyseprosessen min er skissert i figur 4 og tar utgangspunkt i de seks fasene Braun og Clarke (2022) beskriver.



Figur 4: Faser i analyseprosessen

I analyseprosessen arbeider man kontinuerlig frem og tilbake mellom fasene. Den første fasen innebærer å gjøre seg kjent med datamaterialet og få oversikt (Braun & Clarke, 2022, s. 43). Etter hvert intervju transkriberte jeg lydopptaket og gikk gjennom flere ganger for å sikre at jeg hadde notert alt korrekt, la inn pauser, relevant kroppsspråk eller andre bemerkninger. Jeg

brukte symboler og tegn, som vist i figur 5, for å gjøre arbeidet enklere og få et notat som gjenspeilte intervjuopplevelsen.

... /.....	*tekst tekst tekst*	**haha**	!!	(tekst tekst tekst)	[tekst tekst tekst]
Kort / lang pause	Beskrivelse av kroppsspråk	Beskrivelse av latter	Brukt bak svar som kom bemerkelsesverdig fort eller ble lagt trykk på av informanten	Korte oppsummeringer i tilfeller der man ikke kan lese fra svaret til informanten, hva det ble spurt om	Umiddelbare tanker knyttet til svaret/ informasjonen

Figur 5: Transkripsjons beskrivelser

Etter transkripsjon av intervjuene gikk jeg videre til å identifisere mønstre i datamaterialet, som ble kodet. Dette er en vanlig teknikk for å analysere kvalitative data (Braun & Clarke, 2022, s. 54). Noen av kodene og temaene som ble identifisert var basert på teori, mens andre oppstod med utgangspunkt i datamaterialet, denne fremgangsmåten omtales som en abduktiv analysemetode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Etter første gjennomgang av datamaterialet så tabellen med koder ut som i figur 6, jeg brukte ulike farger for å markere kodene i transkripsjonsnotatene.

Koder	Definisjon
Utdanning	Høyere utdanning og antall studiepoeng i kroppsøving Også annen utdanning som kan knyttes til kroppsøving som VGS med idrettsfag, folkehøgskole eller militæret
Arbeidserfaring	Hva slags arbeidserfaring de har; trinn de underviser, antall år som kroppsøvlingslærer, annen arbeidserfaring
Kroppsøvlingslærer	Motivasjon eller annen påvirkning som har gjort at de har endt opp som kroppsøvlingslærer
Oppvekst, sosialiseringsfaktorer	Aktivitetsmønster i oppveksten. Alle slags type aktiviteter, friluftslivsaktiviteter, skolegang og friluftsliv, hyppighet, nærhet til natur
Voksne liv	Aktivitetsmønster nå. Alle slags type aktiviteter, friluftslivsaktiviteter, hyppighet, nærhet til naturen
Mening	Hva betyr friluftsliv for informanten
Hensikten/Målet	Hva de ønsker å oppnå med friluftslivundervisningen i kroppsøving
Undervisningen	Hvordan undervisningen typisk foregår
Naturopplevelse	Å oppleve naturen, få en naturopplevelse
Erfaringslæring	Bemerkelser knyttet til læring gjennom erfaring
Vurdering	Hvordan de vurderer, måter å gjøre det på og hva de inkluderer i vurderingen
Fysiske ferdigheter	Vektlegging av fysiske ferdigheter
Utstyr, bekledning og materiell	Vektlegging av å ha riktig utstyr og bekledning
Orientering	Vektlegging av orienteringsferdigheter slik som kart og kompass eller veivalg
Mat	Vektlegging av å kunne lage mat på tur, hva slags mat og næringsinnhold
Leirplass	Vektlegging av å kunne sette opp og velge egne leirplass
Utholdenhet i utfordringer	Vektlegging av pågangsmot når elevene møter utfordringer; som å fryse eller bli sliten
Personlige-, sosiale- og gruppeferdigheter	Vektlegging av personlige egenskaper, samarbeid, relasjons- og sosiale ferdigheter. Inkludert holdning og innstilling
Innsats	Vektlegging og mening av innsats
Teoretisk og reflekterende kunnskap	Vektlegging av teoretisk kunnskap om ulike friluftslivsferdigheter, turplanlegging, samt refleksjon over valg underveis Teoretisk kunnskap som sporløs ferdsel, allemansretten

Figur 6: Førsteutkast koder

Deretter gikk jeg gjennom det teoretiske grunnlaget for oppgaven og det oppstod flere koder. Kodene ble så sortert i overordna tema, et tema inneholder koder som har sammenheng (Braun & Clarke, 2022, s. 77). Etter første forsøk med å sortere kodene, endte jeg med fire temaer; utdanning, tilknytning til friluftsliv, undervisning og læring og vurdering.

Etter første tematisering trenges det en gjennomgang for å sjekke at temaene gir mening med kodene og datamaterialet, da er det naturlig å legge til, fjerne eller dele temaer og koder (Braun & Clarke, 2022, s. 108). For å forenkle analysearbeidet gikk jeg gjennom kodene og temaene for å slå sammen de med naturlig sammenheng som overlappet hverandre, da oppstod et behov for å tydeliggjøre definisjonene. I figur 7 vises temaene med tilhørende koder og definisjoner, som jeg brukte i analysearbeidet:

Tema	Koder	Definisjon av koder	Definisjon av tema
Informasjon om sosialisering-faktorer, kapital som er relevant for habitus	Utdanning	Høyere utdanning Utdanning i kroppsøving Annen relevant utdanning eks. VGS med idrettsfag, folkehøyskole, militæret og videreutdanning Friluftsliv i skolegang generelt	Et tema som oppsummerer utdanning og arbeidserfaring. Lærers motivasjon for å undervise i kroppsøving og friluftsliv inngår i tema. Faktorer relevant for lærers forhold og tilknytning til friluftsliv fra oppveksten til den dag i dag. Inkluderer den personlige meningen med friluftsliv og målet med undervisningen
	Arbeidserfaring	Hva slags arbeidserfaring de har	
	Kroppsøvingslærer	Motivasjon for å bli kroppsøvingslærer	
	Aktivitetsmønster	Aktivitetsmønster fra oppveksten til nå og generelle viktige faktorer	
	Mening, hensikt, mål og undervisning	Forståelse av begrepet friluftsliv, hva de ønsker å oppnå med undervisningen og hvordan den typisk foregår	
Oppfatninger om hvordan friluftslivskompetanse vurderes	Opplevelsen av vurdering	Opplevelsen av å vurdere	Et tema som tar for seg forskjellige type faktorer som beskriver hvordan informantene vurderer friluftslivskompetanse
	Strategier	Ulike vurderingsstrategier	
	Fysiske ferdigheter	Vektlegging av fysiske ferdigheter	
	Utstyr, bekledning og materiell	Vektlegging av å ha riktig utstyr og bekledning	
	Orientering, Mat og leirplass	Vektlegging av orienteringsferdigheter, matlaging på tur og sette opp leirplass	
	Naturopplevelse og erfaringslæring	Vektlegging samt bemerkelser knyttet til naturopplevelser og læringen av de	
	Personlige-, sosiale- og gruppeferdigheter	Vektlegging av personlige egenskaper, samarbeid, relasjons- og sosiale ferdigheter. Hvordan disse er viktig i utfordrende situasjoner. Inkludert holdning og innstilling	
	Innsats	Vektlegging og mening av innsats	
Teoretisk kunnskap	Vektlegging av teoretisk kunnskap om ulike friluftslivsfærdigheter, turplanlegging, samt refleksjon over valg underveis		

Figur 7: Endelig koder innordnet tema

Underveis i analyseprosessen har jeg gjennomgått datamaterialet mange ganger, for å sikre samsvar mellom transkripsjonsnotater og gjeldende koder. I den siste fasen skal man arbeide mot å rapportere resultater fra analyseprosessen. Samtidig som jeg gikk gjennom intervjuene, noterte jeg umiddelbare likheter og forskjeller. Uformelle notater underveis i analyseprosessen kan bli et viktig bidrag inn i den mer formelle skriveprosessen (Braun & Clarke, 2022, s. 118). I denne fasen skal den analytiske tolkningen presenteres for leseren i en gjennomarbeida slutt tekst (Braun & Clarke, 2022, s. 129).

### 3.5 Diskusjon av metode

Det er viktig å sikre at forskning er av høy kvalitet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). For å vurdere kvaliteten på forskningen benyttes ofte de tre kriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 259). Masterprosjektet innebar en rekke valg som ble tatt både før og underveis i prosessen. For å sikre gyldigheten til resultatene, er det viktig å kunne forklare de ulike valgene som ble gjort, og hvordan de påvirket resultatet (Dalland, 2020, s. 57). Videre vil jeg diskutere metodiske valg med hensyn til reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og forskningsetikk.

Både reliabilitet og validitet er viktig både i kvantitativ og kvalitativ forskning. I kvantitativ forskning er det vanlig å måle data på en tallfestet måte, noe som kan føre til problemer med å sikre at målingene faktisk måler det de skal. Derfor kan validitet være en utfordring i denne typen undersøkelser. I kvalitativ forskning er man ofte opptatt av å forstå menneskers opplevelser, perspektiver og kontekster, og dette kan gjøre reliabilitet til en utfordring fordi forskningsprosessen ofte er mer subjektiv og avhengig av forskerens tolkning.

#### 3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet er en faktor for å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen og om resultatene som presenteres er til å stole på (Dalland, 2020, s.58; Gleiss & Sæther, 2021, s.202). Diskusjon av reliabilitet dreier seg ofte om i hvilken grad et resultat kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å gi leseren muligheten til å vurdere reliabiliteten av arbeidet som presenteres, må man gjøre rede for hvordan data er samlet inn og hvilke feilkilder som kan ha påvirket resultatet (Dalland, 2020, s. 58). Dette har jeg forsøkt å gjøre på best mulig måte, slik jeg har beskrevet i 3.2.1 førforståelse, 3.2.4 gjennomføring av intervjuene og 3.3 analyseprosessen. Disse delene er viktig for å redusere subjektiviteten, dokumentere og styrke prosessen og reliabiliteten.

Reliabilitet knyttes til nøyaktigheten av datamaterialet i prosjektet; data som brukes, måten å samla inn data på og hvordan det arbeides med og analyseres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Jeg gjennomførte to testintervjuer, et fysisk med en medstudent som har kroppsøving (30 stp.) og et over Zoom med en bekjent. Både mellom og i etterkant av intervjuene diskuterte vi i hvilken grad spørsmål var ledende, overlappende, unødvendig eller overflødig. Veilederen min ga også tilbakemeldinger, foreslo justeringer og temaer som ikke



var tilstrekkelig dekket. Jeg justerte derfor noen formuleringer og presiserte noen spørsmål for å sikre en grundig og pålitelig studie.

Informantene som deltok, var lærere jeg ikke hadde en tidligere relasjon til for å unngå at relasjonen skulle påvirke svarene. Likevel kan det være at manglende relasjon begrenset dybden i svarene på personlige spørsmål. Det kan være en utfordring av informantene gir svar de tror intervjueren ønsker, for å gi godt inntrykk eller skjule uvitenhet (Larsen, 2017, s. 30). Dette kan spesielt gjelde delen av intervjuet som handler om vurdering. For å motvirke dette har jeg forsøkt å skape en trygg og tillitsfull dialog med informantene, bruke åpne spørsmål, oppfølgingsspørsmål og ulike formuleringer. Samtidig forsøkte jeg å styre intervjuet mot informantenes konkrete praksis og erfaringer.

For å øke bevisstheten om og kunne håndtere ulike risikofaktorer i masterprosjektet, gjennomførte jeg en grundig risikoanalyse (ROS). Her ble ulike risikofaktorer, deres konsekvenser og sannsynligheten for at de kunne oppstå underveis i prosjektet vurdert. Fasen for innhenting av data ble spesielt nøye evaluert da det ble oppfattet som et kritisk punkt hvor uventede hendelser som lyd- eller internettproblemer kan oppstå. Både risikovurderingen, utarbeidelsen av intervjuguiden og testintervjuet over zoom bidro til å øke studiets reliabilitet.

Det er vanskelig i denne typen forskning å gå gjennom intervjuguiden på akkurat samme måte fra gang til gang, noe som gjør det utfordrende å repetere for andre forskere (Dalland, 2020, s. 61; Tjora, 2021, s. 264). Det er viktig å påpeke at dette heller ikke er et mål med denne typen forskning, da det ville ødelagt kvaliteten. Ifølge Tjora ville kvaliteten ødelegges fordi intervjueren måtte begrenset seg til å følge en fastlåst struktur og ikke tilpasse seg informantens svar og uttrykksmåter på en naturlig måte, noe som nettopp er en styrke ved kvalitativ metode (Tjora, 2021, s. 264).

En mulig svakhet er at spørsmålene ikke ble formulert muntlig på samme måte i alle intervjuene, likevel bidro denne typen intervjuer til å styrke studiens reliabilitet ved å gi direkte tilgang til informantenes tanker, meninger og erfaringer. Det er en personlig dynamikk mellom intervjueren og informanten påvirket av hva de to hadde med seg i møte.

### 3.5.2 Validitet

Innenfor samfunnsvitenskap dreier validitet seg om i hvilken grad metoden undersøker, det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet omhandler i hvilken grad metode, utvalg og problemstilling samsvarer. Dataene må representere fenomenet en undersøker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Det er viktig for validiteten at forskerens fortolkninger bygger på datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

Jeg har gjort flere tiltak for å sikre at resultatene og datamaterialet oppfyller målet for undersøkelsen og dermed styrke validiteten. Først valgte jeg en metode som var passende for problemstillingen min og relevante informanter. Videre utviklet jeg en grundig intervjuguide som dekket alle aspekter jeg ønsket å undersøke. Under intervjuene brukte jeg lydopptak for å kunne fokusere fullt og helt på informantens svar og stille relevante oppfølgingsspørsmål. En styrke ved denne metoden er at informantene har muligheten til å utdype eller korrigere informasjonen de gir, eller gå dypere inn i tema som blir diskutert, noe som bidrar til økt validitet (Larsen, 2017, s. 29).

En viktig del av dataanalysen har vært å umiddelbart transkribere opptakene, for å overføre så mye som mulig av meningen til transkripsjonsnotatene, som forklart i 3.3 analyseprosessen. Videre har jeg også lagt stor vekt på koding og analyse av dataene for å sikre at jeg tolker og forstår informantenes meninger korrekt og at rapporten er i samsvar med deres synspunkter. Konkrete ting jeg har gjort er å diskutere informantenes utsagn eller min formulering i fremstillingen, med veileder og medstudenter. Dette arbeidet har vært viktig for å styrke validiteten i studien, da det har utvidet og klargjort min forståelse og fremstilling.

Jeg har vært nøye med å sikre at leseren har en klar forståelse av forskningsprosessen og hvordan resultatene ble utledet. Dette ble oppnådd ved å være åpen og tydelig om alle trinnene i prosessen. Jeg har også ivaretatt kvaliteten på datainnsamlingen ved å grundig gjennomgå og justere spørsmålene når det har vært nødvendig. Under intervjuet har jeg stilt relevante oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg har forstått informantens synspunkter på riktig måte. Jeg har også oppsummert de viktigste punktene ved slutten av hvert intervju for å forsikre meg om at jeg har tolket informasjonen korrekt.

### 3.5.3 Generaliserbarhet

Generalisering handler om i hvilken grad funnene kan overføres til andre situasjoner, kontekster eller populasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Det er imidlertid viktig å skille mellom om resultatene har overføringsverdi og om de er statistisk generaliserbare (Larsen, 2017, s. 29). For å kunne overføre resultatene til andre kontekster eller situasjoner, kreves det at resultatene er reliable og valide.

Det er ofte utfordrende å generalisere resultatene fra kvalitative studier, siden de vanligvis utføres på et mindre antall informanter. I kvantitative studier ønsker man ofte å trekke konklusjoner om hele populasjoner, basert på dataene fra utvalget og målet er ofte å skaffe innsikt og forståelse for komplekse fenomener og kontekster. Generalisering handler innen kvalitativ forskning om hvorvidt funnene kan anvendes på sammenlignbare kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015).

Med utgangspunkt i det begrensede antallet informanter i masterprosjektet, er det ikke hensiktsmessig å generalisere resultatene til hele populasjoner. Studien kan likevel være relevant og overførbar til sammenlignbare kontekster og situasjoner, for eksempel kroppsøvingslærere ved ulike skoler i Norge. Profesjonsfaglige implikasjoner kommer jeg tilbake til i 5.2. Ved å identifisere overførbare kontekster kan funnene mine bidra til utvidet forståelse og gi inspirasjon til videre forskning. For å styrke overføringsverdien til prosjektet har jeg sammenlignet funn med tidligere forskning.

### 3.5.4 Forskningsetikk

I prosjekter som omhandler mennesker må forskningen ta hensyn til at informasjonen som tilegnes kan være sensitiv og må dermed behandles gjennomtenkt. Forskeren har et ansvar for å ivareta informantene og datamaterialet ut fra etiske prinsipper, retningslinjer og regler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). For å ivareta informantene har jeg gjort mitt beste for å tilpasse intervjuet til deres ønsker og behov, innenfor rammene av prosjektets krav. Jeg har vært bevisst på å kommunisere tydelig og vise respekt for informantene både før, under og etter intervjuet.

For å gjennomføre et prosjekt der man behandler personopplysninger er man nødt å melde inn og søke godkjenning fra personvernombudet, prosjektet ble godkjent i midten av desember, se vedlegg 3. Informanter som deltar i intervju, må gi et informert frivillig samtykke. Forskeren har et ansvar for å informere om og innhente dette. Informasjonsskrivet om samtykket skal inneholde informasjon om hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet og være formulert på en måte slik at deltakeren forstår og kan si nei eller trekke seg uten at det får konsekvenser

(Den norske forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006, s. 14-15). Språk og formuleringer i informasjonsskrivet var dermed tilpasset grunnskolelærere.

Informantene ble tilsendt informasjonsskrivet med samtykkeerklæringen, se vedlegg 2, i forkant av intervjuet, slik at de hadde mulighet til å sette seg inn i informasjonen. Før hvert intervju gikk jeg gjennom den viktigste informasjonen og hva det innebar å samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet med samtykkeerklæring fulgte en mal med informasjon gitt av NSD. Siden intervjuene foregikk over zoom, ble samtykkeerklæringen underskrevet og oversendt via e-post. Jeg skrev dermed ut samtykkeerklæringen og slettet e-posten for å ivareta informantenes personvern.

Det har vært viktig å ivareta personvernet til deltakerne i studien ved å beskytte deres identitet. For å sikre at ingen av deltakerne kunne gjenkjennes, har jeg gjort opplysningene om alder og bosted mer generelle og utelatt visse detaljer som kunne føre til identifikasjon. I overgangen fra lydopptak til transkripsjon, ble informantene anonymisert ved fiktive navn og dialektnøytral transkribering. Dette ble gjort for å sikre at deltakerne forble anonyme gjennom hele forskningsprosessen.

Dataene ble oppbevart i henhold til OsloMet sine retningslinjer gjennom hele arbeidet med masteroppgaven. Lydopptakene ble lagret i nettskjema utviklet av Universitetet i Oslo og godkjent av OsloMet for opptak og lagring. Alle dokumenter knyttet til masteroppgaven, som transkripsjons- og analysenotater, har hele tiden vært lagret på OsloMet sin OneDrive med tottrinnsfaktorisering for sikkerhet. Da prosjektet er avsluttet og oppgaven er godkjent, vil alle dokumenter og lydopptak bli slettet.

## 4.0 Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra analyseprosessen, samt drøfte disse. Hensikten med kapittelet er å belyse problemstillingen gjennom drøfting av funnene fra mine fem kvalitative intervju, Bourdieus habitus teori og tidligere forskning. Problemstillingen for dette prosjektet er: *På hvilke måter påvirker lærerens habitus oppfatninger om vurdering av friluftlivskompetanse i kroppsøving?*

Jeg har valgt å presentere resultatene og drøfting samtidig, fordi jeg ønsker å vise en tydelig sammenheng, samt få frem en helhetlig forståelse av informantene som er viktig for problemstillingen. Resultatene og drøftingen vil presenteres ved tre hoveddeler; «Informantenes bakgrunn», «Informantenes oppfatninger om vurdering i friluftsliv» og en «Helhetlig drøfting».

### 4.1 Informantenes bakgrunn

I dette underkapittelet vil lærernes utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring, oppvekst, sosialiseringfaktorer, voksne liv og motivasjon for å bli kroppsøvingslærere bli presentert. Hver av de fem informantene presenteres først individuelt for å klargjøre deres bakgrunn, da dette vil være vesentlig for den videre drøftingen i oppgaven. Etterfulgt av en del der informantenes bakgrunn drøftes opp mot begrepene felt, kapital og habitus.

#### 4.1.1 Presentasjon av de ulike informantene

##### *Vetle*

Vetles motivasjon for å bli kroppsøvingslærer kan spores tilbake til hans oppvekst i en aktiv familie, der mange familiemedlemmer er utdannet lærere. Gjennom grunnskolelærer-utdanning har han 60 studiepoeng i kroppsøving, i tillegg til undervisningskompetanse i norsk, samfunnsfag og KRLE. Han underviser også i valgfaget friluftsliv. Gjennom utdanning har han tilegnet seg kunnskap og ferdigheter innen veiledningspedagogikk, livredning, elektrikerfaget og ledelse gjennom en utdanning i forsvaret. I 2017 begynte han som lærer og underviser på 10. trinn i kroppsøving.

Familien var aktiv og engasjert i friluftsliv, spesielt jakt og turer i naturen. Han har også hatt en variert idrettsbakgrunn, der han har deltatt i ulike aktiviteter som fotball, håndball, orientering og langrenn. I løpet av egen skolegang husker han undervisning i kart og kompass, samt turer med naturskolen, der undervisningen foregikk i forskjellige naturmiljøer og aktiviteter som båtliv, fiske og dra tegner. På videregående startet han en ungdomsbedrift som var fokusert på friluftsliv, og han jobbet også med dette etter endt skolegang. Nå er han svært aktiv innen

friluftsliv og går ofte turer både sommer og vinter, og tilbringer omtrent 40-50 netter utendørs i året. Mange av turene er i forbindelse med jobb, men en del kan relateres til tur med familie og venner.

### *Ada*

Adas valg om å bli kroppsøvlingslærer har bakgrunn i hennes oppvekst i en familie hvor det alltid var viktig å være i fysisk aktivitet, uansett hva slags form det var. Hennes foreldre og besteforeldre har alle jobbet som turledere i Den Norske Turistforening (DNT). Gjennom grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn har hun 120 studiepoeng i kroppsøving og undervisningskompetanse i engelsk og mat og helse. Hun startet som lærer i 2021 og underviser for tiden på 10. trinn. I tillegg til lærerstilling, har hun en stilling som turlleder i DNT.

I løpet av egen skolegang har Ada minner fra at hun og klassekameratene dro på turer til innsjøer i nærheten, hvor de hadde aktiviteter og spiste lunsj. Hun husker undervisning om allemannsretten, sporløs ferdsel, og hvordan man skal oppføre seg i naturen. Da Ada gikk på folkehøgskole tilbrakte hun et år på en danselinje.

Barndommen til Ada har blitt formet av foreldre og besteforeldre som har vært engasjerte turledere i DNT, og de har tilbrakt mye tid utendørs i både sommer- og vintermånedene. Aktivitetene de har deltatt i har variert fra lek og konkurranser som hinderløyper og gjemsel, til praktiske oppgaver som isfiske, matlaging på bål eller primus, samt padling. Det har blitt lagd et mønster som hun har fortsatt å følge gjennom voksenlivet, både alene og sammen med familien eller venner. I dag driver hun aktiv med friluftsliv i DNT og med familien og venner. I tillegg til friluftsliv, har Ada tidligere vært aktiv i idretter og aktiviteter som håndball, dans, svømming og teater.

### *Silje*

Siljes valg om å bli kroppsøvlingslærer har sin opprinnelse i egen deltakelse i en rekke ulike idretter, samt den positive opplevelsen av samholdet som finnes i idrettsmiljøet. Hennes utdannelse inkluderer en bachelorgrad i fysisk aktivitet og helse fra Norges idrettshøgskole (NIH) og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), samt årsstudier i trenings- og aktivitetslære. Hun startet å arbeide som lærer i 2016 og underviser nå to klasser på 10. trinn og hele 8. trinn i kroppsøving, samt valgfaget friluftsliv.

Hun husker ikke spesifikk undervisning i friluftsliv fra egen skolegang, likevel husker hun tur med skolen, der sosialinteraksjon var målet. Hun har drevet mye med idrett i oppveksten,

spesielt håndball, men også volleyball og slalåm. Siljes familie har vært aktivt involvert i håndball, støtte og oppmuntring har vært en viktig del av familiens fellesskap, noe hun uttrykker

*Vi har alltid spilt håndball, det har vært en veldig stor del av livet mitt. Jeg var alltid med storesøsteren min i hallen og så på at hun spilte håndball ... selv så hadde jeg jo ambisjoner om å bli verdensmester, en gang når jeg var yngre da. Så det har jo tatt veldig mye av min fritid i oppveksten. Det er liksom håndball og båtturer om sommeren som har vært viktig i vår familien da og fortsatt egentlig.*

Håndballmiljøet har også vært viktig for sosialisering med venner på fritiden. I videregående skole gikk hun idrettsfag med spesialisering i toppidrett håndball. Silje tilbringer som voksen tid utendørs om sommeren ved å dra på båtturer eller turer i skog og mark, av og til med overnatting med venner og familie. Om forholdet sitt til friluftsliv uttaler hun at

*Det tar ikke sånn kjempe mye av min fritid, men det er liksom ... jeg liker å gjøre det en gang iblant.*

### *Magnus*

Magnus har blitt kroppsøvlingslærer på grunnlag av positive erfaringer fra idretten og fellesskapet som har vært der. Han fremhever viktigheten av å ha det gøy og å kunne leke i idretten. Han har en bachelorgrad i idrett, ernæring og helse fra NIH, PPU, samt et årsstudium i engelsk og et i historie. Samtidig som han har jobbet som lærer, har han videreutdannet seg som lærerspesialist i kroppsøving. Han startet sin lærerkarriere i 2016 og underviser nå på 8. trinn. Magnus fungerer som seksjonsleder for kroppsøving på skolen og motivasjonen for videreutdannelsen uttrykker han slik:

*Jeg opplevde at faget skulle gå litt vekk fra den idrettsdiskursen som var tradisjonell i skolen, og som jeg også følte at jeg underviser litt etter ... siden det er der jeg har litt min tyngde og bakgrunn da.*

Fra grunnskolen har Magnus ingen minner om undervisning knyttet til friluftsliv, bortsett fra at de deltok på leirskole. I videregående skole gikk han idrettsfag med breddeidrett og han fremhever positive opplevelser med friluftsliv og overnattingsturer i regi av skolen. Disse erfaringene fra videregående skole motiverte Magnus til å fortsette med friluftsliv som voksen. I barndommen var hans aktiviteter sammen med venner hovedsakelig knyttet til idrett, spesielt fotball, men han drev også med andre idretter som håndball, volleyball, langrenn og sykling.

Når han beskriver aktiviteter han gjorde med familie og venner i oppveksten, fremhever han fotball som en dominerende aktivitet som tok mye tid. Han sier blant annet

*Nei ... det var mye idretten med oss, spesielt fotballen! Det var her vi var ... både med søsken, familien og venner og alt. Sånn som jeg husker det, det tok mye tid.*

Når jeg spør Magnus hva slags forhold han hadde til friluftsliv i barndommen og oppveksten sier han

*Jeg har på en måte blitt introdusert for det også i yngre tid, men jeg har liksom ikke noen kjente sterke minner fra det. Det har jeg ikke.*

Som voksen bruker Magnus mye fritid på arbeid i idrettslag blant annet gjennom gratis tilbud til barn og ungdommer med åpen alpinbakke og idrettshall. Han jobber også med et ungdomsutvalg og for et samarbeid mellom skolen og idrettslaget.

### *Emma*

Emma har valgt å bli kroppsøvingslærer på grunnlag av interesse og erfaring med å erkjenne fysisk aktivitets betydning for hele mennesket, og ikke bare for den fysiske formen. Hun har ikke gjennomgått en lærerutdanning, studert kroppsøving eller friluftsliv, men har PPU i likhet med Magnus og Silje. Emma har tatt ulike fag og årsstudier samtidig som hun har jobbet. Disse fagene har hun samlet til en mastergrad, som blant annet inkluderer emner om kristendom, kulturstudier, sorg- og traumehåndtering og arbeid med barn og ungdom. For halvannet år siden begynte hun å undervise i kroppsøving, og underviser tre klasser på 9. trinn. Emma har tidligere jobbet som miljøterapeut, undervist på asylmottak og hatt perioder med bistandsarbeid i utlandet.

Emma har flere fellestrekk ved sin oppvekst sammenlignet med de andre informantene. Hun trekker på lik linje med de øvrige frem aktiviteter som svømming og ulik ballspott for å være sosial med venner. Felles med Ada og Vetle har hun fra oppveksten positive opplevelser i naturen, men disse var knyttet til aktivitet familien gjorde når de reiste bort fra hjemlassen. I likhet med Silje og Magnus kan ikke Emma huske noe undervisning i friluftsliv fra egen skolegang. Den viktigste arenaen Emma trekker frem for å være sosial med venner, skiller seg fra de øvrige informantene, da hun påpeker at store deler av sosialiseringen foregikk ved lek utendørs. Denne leken kunne også bestå av ulike ballspill, men ikke som organisert idrett. Mye av sosialiseringen til Emma foregår i dag gjennom ulike deler av familien, fordi hun har en stor



familie. Når familien er samlet spiller de mye fotball, på sommerhalvåret er hun glad i å gå fjellturer, padle eller ro, mens resten av året jogger hun helst i nærmiljøet.

#### 4.1.2 Drøfting av Bourdieus begrepet felt, kapital og habitus

##### *Felt*

Det er på mange måter store likhetstrekk mellom bakgrunnene til Vetle og Ada. Gjennom oppveksten og voksenlivet har de vært innom, eller deltatt på samme felt. Silje og Vetle har fellestrekk i felt de har deltatt på, men som skiller seg fra Vetle og Ada. Emmas deltakelse på ulike felt skiller seg betydelig fra de andre informantene.

Tidligere forskning gjort av blant annet Redelius et.al. (2009) og Backman (2011) omtaler ulike underfelt. Dersom man gir Bourdieus felt begrep overføringsverdi til å avgrense felt mer spesifikt, kan man diskutere en undertype profesjonsfelt, slik som et lærerfelt eller felt innenfor ulike fag. Når jeg videre omtaler lærerfeltet er dette som et profesjonsfelt der alle lærerne på en skole inngår.

Alle informantene har til felles å ha deltatt i idrett- og friluftslivsfelt i ulik grad. Videre skiller graden av deltakelse og viktige felt seg, ved at friluftslivs- og lærerutdanningsfelt har vært viktig for Ada og Vetle, flere varianter av idrettsfelt har påvirket aktiviteter og utdanning for Silje og Magnus. Feltene Emma har deltatt på som voksen skiller seg på en annen side fra de andre informantene, gjennom arbeid med voksne, innvandrere, bistandsarbeid i utlandet, og miljøarbeid. Alle informantene inngår nå i lærer- og kroppsøvingfelt på sin skole.

Informantene vil gjennom deltakelse på ulike felt, ha blitt stilt krav til og opparbeidet ulik form for symbolsk kapital, eksempelvis fordi lagidrett og friluftsliv stiller ulike kriterier for deltakelse. For å delta i et felt må man innordne seg ulike strukturer, koder, spilleregler og verdier og ha en felles interesse som er spesifikk for feltet (Bourdieu, 1984). En forskjell er kravene til tekniske-, taktiske ferdigheter, ballkontroll og ikke minst konkurranse- og prestasjonsaspektet som finnes i idrett.

I feltene Emma har deltatt, skiller interaksjonsmønstre og oppførsel i samhandling med andre seg fra det som forventes i friluftsliv eller idrett. Eksempelvis måten å oppføre seg på og de forventningene som stilles til en person som arbeider med mennesker i krise, konflikt eller nød. De ulike forventningene til oppførsel holdninger og verdier former vaner som en del av habitus og kommer til uttrykk gjennom meninger og handlinger på andre måter senere (Bourdieu, 1995/2002). Slike vaner kan for eksempel vises gjennom informantenes meninger eller oppfatninger om mål eller viktig kompetanse for friluftsliv i skolen.

## *Kapital*

Fra lærerutdanningen har Ada mastergrad og flere studiepoeng i kroppsøving enn Vetle, som er utdannet adjunkt. Vetle har i tillegg utdanning i ledelse fra forsvaret og som livredningsinstruktør. Silje og Magnus har bachelor fra NIH, men ulike tilleggs- eller videreutdanninger utover dette. Silje har studert idretts- eller kroppsøvingsrelaterte fag på Bali. Magnus har tatt videreutdanning som kroppsøvingslærerspesialist, som i større grad har sammenheng med skoleverket, ledelse og kunnskap om kroppsøvingsfaget. Emma har opparbeidet kunnskap om og forståelse for spesifikke kulturer eller mennesker i vanskelige livssituasjoner gjennom sin utdanning. Dersom man benytter Bourdieus begrep kapital om former for underkapital, på samme måte som med felt begrepet, kan man si at informantenes utdanningskapital skiller seg fra hverandre.

Gjennom å besitte verdifull kapital i felt kan man oppnå makt. Ada som nyutdanna kan komme til lærer- og kroppsøvingsfeltet med ny kunnskap om undervisnings- og vurderingsmetoder, samt forskning som kan bidra til kreativitet og annen type kompetanse enn erfarne lærere. For å ha makt innenfor et felt må man besitte en samlet kapital, symbolsk kapital, som er verdifull i feltet og kunne bruke denne nyttig (Bourdieu, 2002, s. 8). Rangeringen av verdifull kapital avhenger av tradisjoner, verdier og kultur (Bourdieu, 1986, s.16).

Vetle, Silje og Magnus sin lenger arbeidserfaring som kan bidra til ett større erfaringsbasert repertoar for vurderingsstrategier, hva og hvordan ulike måter å vurdere på viser kompetanse eller påvirker elevene. Erfaringen kan også bidra til å mestre klasseledelse eller forstå elevene og tilpasse undervisningen. Likevel er det vesentlige forskjeller i informantenes habitus og kapital, som påvirker kunnskap og grunnlag for forståelse, tolkning og refleksjon over erfaring og praksis.

Felt Emma, Silje og Magnus har deltatt på skiller seg fra skolefeltet. For å oppnå aksept fra aktørene som allerede er etablert på skolefeltet krever det at de kan nyttiggjøre kapitalen sin. Innenfor friluftsliv i kroppsøving stilles det krav til en spesifikk kapital, som i større grad vektlegger blant annet friluftslivspedagogikk, turledelse og vurderingskompetanse.

Informantenes symbolske kapital og habitus består av ulike variasjoner og vil påvirke posisjoner i maktkampene innenfor lærer- og kroppsøvingsfeltet. På bakgrunn av habitus vil lærere i diskusjoner kunne bidra med verdifull symbolsk kapital. Hva og når de ulike variantene av symbolsk kapital verdsettes vil avhenge av situasjonen og hva de med dominerende posisjon i feltet prefererer.

Som følge av maktposisjon på skolen kan lærerne få gjennom interesser i favør av kroppsøving fordi det vil være maktkamper mellom ulike fag, siden felt påvirkes av hverandre (Bourdieu, 1995/2002). Det vil på samme måte være maktkamper innad i kroppsøvingsfeltet. Informantenes habitus, som er styrende for oppfatninger om friluftsliv, vil påvirke vektlegging, ressursbruk og lignende prioriteringer mellom ulike temaer i års- og periodeplaner. Lærere med friluftslivshabitus, som har maktposisjon innenfor skolen og kroppsøvingsfeltet, kan påvirke prioriteringer i favør av friluftsliv som tema i kroppsøving, på samme måte som en med en idrettsbakgrunn.

Ifølge Utdanningsdirektoratet er det viktig med samarbeid og drøfting for å utvikle samsvarende vurderingspraksis og felles forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2022b). I diskusjoner om friluftsliv i kroppsøving kan lærere med maktposisjon gjennom habitus styre diskusjoner om vektlegging, mål og vurderingsmetoder eller påvirke andre med sine meninger. Bourdieu mener dem med høyere utdanning ofte har større samlet kapital, som gjør det lettere å omsette til verdifull kapital på feltet, i motsetning til eksempelvis ufaglærte (Bourdieu, 1995/2002).

Magnus er et eksempel på at høy utdanning gir innflytelse, ved at han i kraft av sin videreutdanning, er valgt som seksjonsleder for kroppsøving. Da vi snakket om hva denne stillingen innebærer sa han

*Nei det blir jo litt sånn overordnet ansvar ... litt sånn organisatorisk. Faget er jo stadig i utvikling eller endring. Da blir det litt sånn å lede arbeidet, sikre at det vi gjør på skolen stemmer med utviklingen da ... Hensikten med utdanningen var vel tenkt som at man litt mer ... eller i kontakt med andre instanser, bidra mer til utvikling av faget da*

Han står i en sterk maktposisjon til å påvirke hva som vektlegges innenfor kroppsøving. Emma står i en slags motsetning til Magnus. Hennes manglende kompetanse om vurdering og friluftsliv gjør at hun i større grad stoler på kollegaer, noe hun gir uttrykk for selv. Det fører til at hvem hun jobber med påvirker vurderingspraksisen hennes. Grimeland (2016, s. 103) argumenterer for at lærere med høy kompetanse er sentrale i skole for å tolke læreplaner og utvikle faglighet om friluftsliv. Grimeland påpeker at kompetanse er viktig for utforming av vurdering, fagdidaktiske valg og kritisk refleksjon rundt egen praksis. Magnus er et eksempel på Bourdieu sin mening om at høyt utdannede gir innflytelse og makt.

I hvilken grad lærerne oppnår maktposisjon innenfor lærer- eller kroppsøvingsfeltet avhenger av hva slags utdanning og erfaring de andre på skolen har. Dette fordi dersom noen har en maktposisjon må andre være underordnet. Ut ifra Bourdieus teori er det ikke slik at Emma, eller

lærere uten utdanning i kroppsøving automatisk eller nødvendigvis havner i en underposisjon på kroppsøvingsfeltet. Det er muligheten til å omsette kapital verdifullt som avgjør maktposisjon, derfor vil de med større sannsynlighet havne i en underposisjon.

Ada og Vetles habitus, kulturelle og sosiale kapital påvirkes av livsstil, ved at begges sosiale nettverk og relasjoner, med familie og venner, i stor grad foregår i tilknytning til friluftslivsaktiviteter. Bourdieu mener det er en nær sammenheng mellom kulturell aktivitet, utdanningskapital og sosial bakgrunn (Bourdieu, 2002, s. 34). Friluftsliv sin verdi i Adas sosiale kapital, kommer til uttrykk når hun sier

*I vennegjengen min bruker vi friluftsliv som et virkemiddel. For eksempel hvis noen har det litt vanskelig, så tar vi de med på en tur og får tatt en prat. Vi drar generelt mye på ulike friluftslivsturer sammen.*

Sosial kapital er samlingen av varige relasjoner som fører til at man inngår i en form for gruppe. Slike nettverk er ikke naturlig gitt og aktøren må kontinuerlig være i interaksjon og jobbe for å holde de ved like (Bourdieu, 1986, s. 21-26). Friluftsliv er viktig å beherske for å inngå i gruppen Ada kaller venner og opprettholde sosial kapital.

Emmas symbolske kapital består av erfaring, kunnskap og innsikt om hvordan strukturene i andre kulturer og samfunn fungerer og er tilegnet gjennom arbeid på ulike felt og i ulike land. Dette har gitt henne mulighet til å opparbeide en sosial kapital som skiller seg fra de andre informantene, med nettverk av kontakter innenfor ulike sektorer i Norge og internasjonalt. De andre informantene har på sin side i stor grad bygget sosial kapital i idretts- og friluftslivsfelt. Aktørene fra ulike sosiale klasser har forskjellige vaner knyttet til eksempelvis aktiviteter, talemåter eller oppførsel (Bourdieu, 1995/2002), vaner fra andre kulturer og sosiale klasser vil i større grad kunne ha innflytelse og forme Emmas habitus. Dette kan vises gjennom hvordan hun tolker og tillegger ulik mening til friluftsliv, som at mestring er viktig, noe jeg kommer tilbake til i 4.2.1.

Viktige arenaer for tilegnelse av sosial og kulturell kapital skiller seg mellom de ulike informantene. Alle har til felles at deltakelse på idrettsfelt har vært viktig for tilegnelse av sosial og kulturell kapital, men for Silje og Magnus er det en vesensforskjell ved at sosialiseringen i hovedsak har foregått gjennom idrettsfelt, både til venner og familie. Aktørenes tilegnelse av kulturell og sosial kapital i barndommen krever at foreldrene eller signifikante andre har en økonomisk kapital slik at de har fritid med barna og ressurser som kreves for ulike aktiviteter (Bourdieu, 1986, s.16). Alle informantene beskriver signifikante andre som deltakende og

viktig bidragsytere i ulike aktiviteter fra barndommen. For Emma har signifikante andre i noe mindre grad vært delaktig da hun beskriver uorganisert lek med venner som viktigst for sosialisering.

### *Friluftsliv i informantenes høyere utdanning*

Da jeg spør informantene om friluftslivsundervisningen på høyere utdanning, sier Magnus

*Vi hadde litt i bacheloren, men ikke med samme tyngde som det læreplanen legger opp til at det skal ha i faget ... på videreutdanningen som kroppsøvingslærerspesialist var det noe, men mer knyttet til det teoretiske, fremfor praktisk tilnærming.*

Siljes utdanning virker liknende, hun sa

*Vi hadde noe, men ikke mye. Det var kanskje et av emnene et semester, der vi ble undervist av andre studenter på NIH som gikk friluftslivsutdanningen*

Hverken Magnus eller Silje husker hva friluftslivsundervisningen på NIH innebar. Sammenlignet med friluftslivsundervisningen på lærerutdanningen til Ada og Vetle, er det forskjell. Ada beskriver undervisningen gjennom studie slik

*Vi har dratt på fjelltur, reist på vinteraktiviteter, individuell tur og tur i grupper. Vi har også dratt på tur alle sammen, hele kroppsøvingsklassen, både som vi har planlagt selv og ikke. Blant annet så har vi vært på kano, kajakk og utflukt til kysten på sommeren. Ja det er vel litt sånne turer som det der da som gikk inn under friluftslivskompetansemålene.*

For Ada og Vetle har friluftsliv vært en større del av utdanningen, enn for Silje og Magnus. Informantenes forskjellige erfaringer fra utdanning, skaper forskjell i utdanningskapital. Både Silje og Magnus uttrykker at utdanningen deres fra NIH har inneholdt mye idrettsrelaterte aktiviteter. Ved å bruke Bourdieus tanke om at internalisering av viktige verdier vises gjennom handlinger (Bourdieu, 2002), kan man anta at aktivitetene som vektlegges på utdanningene til informantene preger oppfatningen av hva som er viktig i friluftsliv. Dette ser man et eksempel på ved at Magnus sier han har undervist etter en idrettsdiskurs, mens Vetle skulle ønske rammene ved skolen la til rette for mer friluftslivsundervisning.

Gjennom utdanning vil informantene ha ulik kunnskap og erfaringer med undervisnings- og vurderingsmetoder eller aktiviteter som fungerer for vurdering og undervisning i friluftsliv. Det påvirker utdanningskapital og oppfatninger om vurdering i friluftsliv.

Utdanningenes ulike prioritering av innhold, vil bidra til ulik fysisk kapital, som Schilling (2010) mener innebærer kroppslige erfaringer, funksjonalitet og bruk av kroppen. Lærerutdanningen har påvirket Ada og Vetle sin fysiske kapital i større grad med friluftslivserfaringer, mens Silje og Magnus i større grad har fått idrettslig aktivitetserfaringer. Dette mønsteret i tilegnelse av fysisk kapital går igjen også på andre felt.

Det er ikke sånn at idretts- eller friluftslivsfelt ikke har påvirket alle informantenes fysiske kapital, siden alle i ulik grad har deltatt på disse feltene. Her trekkes det frem de feltene som har dominert og som i størst grad uttrykkes gjennom informantene. Silje har i stor grad en kropp preget av og erfaringer tilpasset håndball og for Magnus fotball. Sammenlignet med de andre informantene, har de i større grad en fysisk kapital preget av idrettserfaringer og idrettsfunksjonalitet.

For Ada og Vetle har det vært viktigst å bruke kroppen til deltakelse i friluftslivsaktiviteter. Emma har på sin side ikke ett felt som har dominert påvirkningen av hennes fysiske kapital, da hun i mindre grad har og fortsatt deltar i aktivitets- og friluftslivsfelt gjennom uorganisert idrett, joggeturer, men også fjelltur og padling.

Emma har ingen utdanning innenfor friluftsliv eller kroppøving i skolen. Da jeg spurte henne om hun bruker utdanningen og tidligere arbeidserfaring i vurderingen av friluftsliv, sa hun

*Ja altså, særlig fra mitt tidligere arbeid med barn og unge. Spesielt det med å utfordre seg selv og mestre ... også det på det kognitive planet eller den mentale helsen da. Særlig når det går på å arbeide med ungdom som har det vanskelig, som jeg jo har kompetanse i.*

Hennes symbolske kapital preges av kravene hun har blitt stilt på ulike felt, om forståelse for ulike type mennesker i varierte livssituasjoner, kulturforståelse og kommunikasjonsferdigheter. På hvilke måter fysisk kapital og ulikhetene i utdanningen påvirker kroppøvlingslærernes oppfatning av hva som er viktig i vurderingen av friluftlivskompetanse vil drøftes videre i 4.2.

### *Habitus*

Ulike faktorer fra primærsosialiseringa har formet informantenes verdier. Ada og Vetle har internalisert verdier om betydningen av et aktivt liv utendørs og aspekter ved naturopplevelser, som de har videreført. Dette er også verdier som har påvirket Emma, selv om hun i større grad trekker frem uorganiserte aktiviteter og frilek som viktig for sosialisering.

Ada og Vetle har antageligvis internalisert mye av de samme forståelsene fra omgivelsene, på samme måte som Silje og Magnus, selv om det dreier seg om ulike verdier. Smak forklarer hvordan individet tolker kulturelle uttrykk, mens vaner beskriver preferanser innenfor eksempelvis aktivitetsmønster (Bourdieu, 1995/2002). Hvilke vaner som vises i informantenes handlingsmønster, kan tydelig spores tilbake til deres oppvekst. Eksempelvis har Silje og Magnus i stor grad søkt til arenaer med idrettens verdier, ved å velge idrettslinje og NIH for høyere utdanning. Aktøren reproducerer kontinuerlig verdier og meninger som virker fornuftig eller rimelig på bakgrunn av strukturene i habitus (Bourdieu, 1977, s.77-79). Det er informantenes habitus som gjør at slike valg om aktiviteter for å være sosial eller utdanning virker fornuftig.

Emma sin habitus er i stor grad preget av verdier som respekt og forståelse for ulike livssituasjoner, omsorg og et ønske om å bidra til bedret livssituasjon. Verdier og holdninger som er viktig i feltene aktøren deltar, skaper strukturene og grunnlaget for habitus (Bourdieu, 1984).

Vaner som har vært dominerende i felt der informantenes sosialiseringssprosess har funnet sted, vises gjennom hvordan felt og kapital har påvirket deres habitus. I hvilken grad informantene har tilhørt ulike klasser i oppveksten er jeg usikker på, grunnet oppgavens omfang. Likevel kan man argumentere for at Ada og Vetle har tilhørt en type gruppe, mens Silje og Magnus en annen og Emma en egen som skiller seg fra disse. De trekker frem de samme aktivitetene som betydningsfulle i oppveksten. Ulike klasser kan ifølge Bourdieu (1977, s.72-84) knyttes til en type habitus og har større sannsynlighet til å oppleve de samme hendelsene som betydningsfulle. Dette bidrar til de ulike preferansene omtalt som smak og vaner.

Sosialisering, deltakelse i felt og tilegnelse av kapital har påvirket habitus og bidrar til strukturene og forståelsen til informantene når de tolker og gir mening, som Bourdieu (1995/2002) omtaler som smak. Smak forklarer hvordan individet tolker kulturelle uttrykk, mens vaner beskriver preferanser innenfor eksempelvis aktivitetsmønster (Bourdieu,

1995/2002). Smaks påvirkning vil uttrykkes gjennom deres oppfatninger om friluftsliv som diskuteres i 4.2.

Ut ifra det som er relevant for oppgavens problemstilling i datamaterialet har Ada og Vetle tilsynelatende store likhetstrekk i sin habitus, noe som skiller seg fra likhetstrekkene mellom Silje og Vetle. Likevel kan man ikke si at de har samme habitus. Det vil være individuelle forskjeller mellom dem som det er vanskelig å fange opp, både på grunn av oppgavens omfang og fordi habitus er og blir noe individuelt.

Bourdieu (1990) ser på habitus som et produkt av noe kollektivt og som noe individuelt. Grupper som hører sammen vil ha en kollektiv habitus, med likheter i måten de fremtrer, handler og gir mening til hendelser. Hvert individ er et produkt av ulike kollektive strukturer, fordi ingen til enhver tid omgås akkurat de samme menneskene. Selv om to informanter har deltatt på samme type felt, består feltene av forskjellige mennesker. Ingen aktører kan dermed ha helt lik habitus, fordi hver enkelt omgås ulike personer i familie, skole, idrett, utdanning eller andre sosialiseringstansoner som vil påvirke aktørens habitus. Selv om informantene har store likhetstrekk som kommer frem i datamaterialet og sammenfallende habitus, har de ikke samme habitus.

### *Kulturskille i utøvelsen av friluftsliv*

De ulike faktorene som påvirker utøvelsen av friluftsliv, som Breivik (2013), Bischoff og Mytting (2018) trekker frem, vises også i informantene. Breivik viser til at de som bor på bygda driver mest aktivt med friluftsliv, tettsteder noe og de i byen minst. Informantene er oppvokst på samme sted, eller lignende, som der de bor nå. Vetle bor på bygda og driver mest aktivt med friluftsliv. Både Emma og Ada bor i nærheten til samme mindre by eller tettsted. Silje bor i en annen mindre by, mens Magnus bor i byen. Ada utøver i størst grad friluftsliv av de fire, Emma og Silje i noe større grad enn Magnus.

Mønsteret i statistikken kan ses i sammenheng med at Bourdieu mener hvert felt har en spesifikk kapital som gjør deltakelse i feltet mulig. For å oppnå maktposisjon i feltet må man kjempe for å bevare, forandre eller videreføre verdier som er av interesse innenfor feltet (Bourdieu, 1995/2002). Dersom man bruker Bourdieu sitt felt-begrep til å plassere informantene i felt knyttet til deres bosted, et bygde-, tettsted- og byfelt, vil det innenfor de ulike feltene være verdier og aktiviteter som er viktig for aktørenes deltakelse og posisjonering.

Deltakelse i ulike friluftslivskulturer og opprinnelsen kan spores tilbake til en bygdekultur, med jakt, fiske, praktisk og nyttig arbeid som var nødvendig. Andre deler av friluftslivet som



langrenn, oppstart av turistforeninger, og å reise bort for å drive med friluftsliv er sterkere assosiert til byfolkets kultur for friluftsliv (Bischoff & Mytting, 2018, s. 40). Friluftsliv i form av reising eller som en aktivitet på hytta, vil kreve en annen form for økonomisk kapital enn bygdekulturen, som har bakgrunn i nytteverdi. Dermed vil informantenes geografiske felt og kulturforskjeller påvirke hvilke hendelser som preger dem som betydningsfulle. Hver klasse kan knyttes til en type habitus, betingelsene til bestemte klasser produserer habitus (Bourdieu, 1990, s.53-54).

Erfaringer fra ulike aktiviteter og verdier er gunstige for å kunne opparbeide kapital og maktposisjon til å delta i fellesskapet og samfunnet som er relevant for det aktuelle geografiske feltet. Enten man kommer fra bygda eller byen, vil aktøren internalisere verdier som er viktig, og dermed være mer tilbøyelig for deltakelse i aktiviteter som samsvarer med disse verdiene. Eksempelvis vil det forklare at Vetle i stor grad bruker skogen og naturen i nærheten for mye av sin friluftslivsutøvelse, samtidig som han er fra en familie som driver med jakt. Magnus på sin side verdsetter det å reise bort fra byen, som kommer til uttrykk når han sier

*... jeg anerkjenner at for den ordentlige friluftslivsfølelsen og gevinsten det har, må man reise lenger bort enn parken.*

Ut ifra Bourdieus habitus teori, hvor aktøren reproducerer og produserer kollektive strukturer, vil informantenes bosted få påvirkning på privat utøvelse av friluftsliv, også preger undervisning. Alle informantene underviser på skoler i relativ nærhet, eller med lignende nærmiljø som bostedet. Dersom man legger til grunn at informantene er et uttrykk for friluftslivskulturen med verdiene, tradisjonene og aktivitetene som finnes innenfor sitt geografiske felt vil dette prege hva de verdsetter i vurdereringen av friluftsliv. Styrkingen av nærmiljøfriluftslivet i LK20 vil også bidra til å reprodusere kulturskiller ut fra geografiske felt, som vises ved at Magnus i undervisningen eksempelvis bruker de grønne områdene i parker for å øve på friluftslivsferdigheter, mens de andre informantene bruker skogen.

Silje og Vetle er de eneste som omtaler friluftsliv som aktiviteter knyttet til sjøen gjennom båt, fisking og tegner, noe som kan forklares med at de bor i relativt geografisk nærhet til hverandre og sjøen. Bischoff & Mytting (2018, s.40) påpeker at man benytter seg av mulighetene man har i nærmiljøet i form av natur, turområder eller sjøen. Både Vetle, Emma, Ada og Silje trekker frem at de bruker skog og mark, i ulik grad, når de utøver friluftsliv på fritiden fordi de har dette i umiddelbar nærhet. Innenfor det geografiske feltet informantene deltar vil det også finnes et sett med vaner som beskriver valg av aktiviteter.

Disse sammenhengene viser at eksisterende friluftslivstradisjoner innenfor geografiske feltet har betydning og former individene. Verdier som har blitt internalisert fra geografiske felt vil reproduseres gjennom aktørens habitus, som oppfatninger om utøvelse, undervisning og vurdering av friluftsliv. Kulturskille i friluftsliv påvirker informantenes verdier og smak. Gjennom smak tolkes oppfatninger om mål og viktig kompetanse i friluftsliv ut fra verdier i habitus.

## 4.2 Informantenes oppfatninger om vurdering i friluftsliv

Dette underkapittelet vil presentere lærernes refleksjoner og perspektiver på vurdering av elevenes friluftlivskompetanse. Synspunktene vil bli lagt frem gjennom to undertemaer: «4.2.1 Oppfatning om målet med friluftsliv og viktig kompetanse» og «4.2.2 Informantenes opplevelse med og strategier for vurdering». En summativ vurdering brukes til å evaluere hvor mye elevene har lært i forhold til spesifikke mål (Bjørndal, 2011, s. 15). Lærernes syn på undervisningsmål vil bli presentert fra et helhetlig perspektiv på friluftsliv i kroppsøving. Undervisningsmålet er styrende for hvilken kompetanse elevene skal utvikle, dermed vil lærernes oppfatning av viktig kompetanse ses i sammenheng med målet. Valg av vurderingsmetode vil være styrende for å dokumentere elevens måloppnåelse. Det vil bli presentert en sammenheng mellom lærernes opplevelser av vurdering og deres strategier for å kartlegge vurderingsgrunnlaget i en summativ vurdering. Lærernes opplevelse av vurdering er relevant for å forstå deres strategier.

### 4.2.1 Oppfatning om målet med friluftsliv og viktig kompetanse

Da informantene beskrev målet med friluftsliv i kroppsøving, kom det frem fellestrekk og forskjeller. De er enig i at det er viktig å bruke naturen, oppleve glede og ro. De fleste informantene vektlegger betydningen av læring gjennom erfaring, naturopplevelser og bevegelsesglede, noe lærerplan fremhever som sentrale mål (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse aspektene blir også fremhevet i handlingsplanen for friluftsliv, særlig bruken av natur som læringsarena i skolen (Klima- og miljødepartementet, 2018). Emma er den eneste informanten som ikke spesifikt fremhever betydningen av naturopplevelser i kroppsøving.

Det er interessant at Emma som uttrykker personlige erfaringer med friluftsliv som å skape gode minner, både i barndommen og som voksen, likevel ikke påpeker betydningen av dette i vurdering. Det kan antyde et brudd med Bourdieus argumenter om at internaliserte verdier og holdninger fra tidligere sosialiseringer påvirker og former meninger og handlinger (Bourdieu, 1984). På en annen side er det mulig å finne alternative forklaringer i Bourdieus teori.

Emma benytter seg av konkrete situasjoner, for eksempel kartprøver, rangering av utstyr og matlagingsferdigheter på stormkjøkken, som spesifikt tester ulike ferdigheter. Hun uttrykker manglende evne til å vurdere elevene på tur gjennom observasjon, som kan forklare hennes bruk av spesifikke tester som jeg kommer tilbake til i 4.2.2. Mandelid et al. (2022) hevder lærere ofte vurderer konkrete ferdigheter, som evnen til å lage bål, dersom de opplever det som utfordrende å vurdere. Elevenes naturopplevelser vil i større grad være subjektive og ukonkrete. En mulig forklaring på at hun ikke vektlegger naturopplevelser, er manglende utdanningskapital eller friluftslivshabitus for å vurdere gjennom observasjon. Dette fører til at hun bruker konkrete vurderingssituasjoner.

En annen mulig forklaring kan være at Emmas habitus i kroppsøvingfeltet overstyrer en annen side av hennes habitus som kommer frem privat. Med dette mener jeg at vaner, verdier eller antagelser Emma har om vurdering, ut fra tilegnet praksis og erfaring fra skolefeltet, blir viktigere enn verdier og holdninger hun har privat.

Hvorfor Emma ikke vektlegger naturopplevelser i vurderingen, selv om i lærerplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) fremhever det som et sentralt mål kan også ses i sammenheng med Abelsen og Leirhaugs (2017, s. 25) funn om ubevissthet rundt hva som skal læres i friluftsliv. Emmas manglende utdanningskapital om friluftsliv, kan forklare en ubevissthet om hva elevene skal lære.

Bourdieu's teori kan anvendes til å forklare mønstre som kommer frem om hvordan informantene vurderer, fordi teorien tar for seg en persons tilgang til og forståelse av ulike former for kunnskap og kompetanse, og hvordan dette påvirker handlinger. Gjennom å analysere informantenes forståelse og tilgang til ulik kunnskap og hvordan sosiale og kulturelle strukturer påvirker deres handlinger, kan teorien brukes til å forklare oppfatninger om vurdering av friluftsliv.

Emma mener målet med friluftsliv i kroppsøving er å gi elevene en følelse av mestring. Utdanningen og arbeidserfaringen hennes har i stor grad vært fokusert på å hjelpe andre mennesker med å oppnå selvstendighet, ta kontroll over sine liv og mestre egen situasjon. Emma har lært ulike teknikker for kommunikasjon, atferd og handlingsmønstre basert på psykologiske prosesser gjennom sin utdanning. Mestringsopplevelser har vært en viktig del av dette, og hun har gjennom erfaring opparbeidet verdier og kompetanse som er en del av hennes symbolske kapital og habitus.

For at Emma skal kunne bli en aktiv deltaker i kroppsøvingfeltet, er det nødvendig at hun kan anvende sin kapital verdifullt. Ulike felt er definert ut fra bestemte former for kapital (Bourdieu, 1986, s.16), og dermed er Emma avhengig av å vise at hennes symbolske kapital er relevant for feltet. Grunnen til at hun trekker frem mestringsopplevelser som hovedmål med friluftsliv kan forklares i at det er denne delen av den symbolske kapitalen og habitus som har størst omsetningsverdi til friluftslivsfeltet i kroppsøving.

På en annen side kan det argumenteres for at mestring kan føre til naturopplevelser, ettersom det kan kreve innsats og erfaringslæring for å oppnå. Klima- og miljødepartementet (Meld.St. 18, 2016-2017, s.77) mener at kropp, tanker og følelser må være involvert for at elevene skal få en genuin naturopplevelse. Læreren må dermed gi elevene tid, rom og støtte til å få slike erfaringer (Enoksen & Krempig, 2021, s. 220). Emma har gjennom sin symbolske kapital evne til å støtte andre mennesker i å utvikle og reflektere over sine tanker og følelser, som er viktige ferdigheter for å støtte elevene til naturopplevelser. Likevel er hun ubevisst på hvordan mestring kan bidra til naturopplevelser, eller hvordan hun kan bruke habitus og kapital for å tilrettelegge for naturopplevelser.

Emma er i stor grad fokusert på å oppnå mestring, mer enn verdier, holdninger, kunnskap eller ferdigheter som er spesifikke for friluftsliv. Jordet påpeker at hvis målet med undervisningen er noe annet enn friluftslivets egenverdier, er undervisningen uteskole med friluftsliv som metode (Jordet, 2010, s. 259). Emma bruker friluftsliv som en metode for å oppnå mestring, mens Ada og Vetle i større grad vektlegger friluftslivets egenverdi slik som naturopplevelser.

For Emma er det viktig at elevene utfordrer sin fysiske kapasitet, noe som kom til uttrykk da hun sa

*Det er viktig at elevene utfordrer seg selv på tur, slik at de kan oppnå ting de aldri trodde de skulle få til ... slik som å gå mye lenger eller ja få fyr på det bålet da.*

Hun vektlegger om elevene står i en utfordring uten å gi seg, til de oppnår mestring. Samtidig inngår det å utfordre seg fysisk som en del av innsats i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021). Gjennom Emmas hovedmål om mestring, vil hun også vektlegge en form for innsats.

Emma bruker, som nevnt, i stor grad konkrete situasjoner, som vurderer spesifikke ferdigheter. Enoksen og Krempig (2021, s.220) mener det ikke finnes noen fasit for hva som er en god naturopplevelse og Østrem (2021, s.17) mener læreren må åpne sanser og vekke nysgjerrighet for at elevene skal oppleve meningsfulle naturopplevelser. Dermed er det vanskelig å se for seg

en konkret test for å vurdere naturopplevelse eller mestringserfaring. Målet til Emma med undervisningen og måten hun vurderer på har dermed et misforhold. Verdier og holdninger som finnes i hennes habitus privat om at natur- og mestningsopplevelser er viktig kommer til uttrykk i hennes mening om målet med undervisningen, men likevel har hun en utfordring ved at hennes habitus i friluftsliv mangler en form for kapital som kan vurdere dette.

Emmas tilnærming til friluftsliv skiller seg tidvis fra de andre informantene og dette gjenspeiles i hennes oppfatninger om vurdering. Da jeg spurte hvordan hun vektlegger fysisk kapasitet i vurderingen, svarte hun

*Det betyr jo en god del. Hva skal jeg si ... kanskje 50 prosent, det betyr jo en god del ja...*

Videre i samtalen kommer det frem at hun vektlegger to aspekter ved fysisk kapasitet; både om elevene har god nok fysisk kapasitet til å gå den lengste turen, elevene kan velge lengde på friluftslivsturen selv, og om elevene utfordrer egen fysisk kapasitet. Emmas vektlegging av elevenes fysiske form og konkurransen kokkekamp som vurderingsstrategi skiller seg fra funnene til Lyngstad og Tronstad (2022, s.14) som viser at kroppsøvingslærere i friluftsliv prøver å unngå et fokus på fysisk form og konkurranse.

Da jeg spurte de andre informantene om vektleggingen av fysisk kapasitet, er de ikke nødvendigvis enige med Emma i at fysisk kapasitet i seg selv er viktig for vurdering. Ada, Vetle og Magnus trekker frem en annen side ved fysisk kapasitet, nemlig at det er en fordel for de elevene som har det, da de lettere vil være i stand til å vise ferdigheter på andre måter. Informantene gir eksempler som at de med god fysisk kapasitet har lettere for å motivere og støtte andre eller bidra positivt til fellesskapet fordi de har overskudd. Det er elementer de vektlegger i vurderingen. Dermed mener de ikke fysisk kapasitet er uviktig, men de har et annet perspektiv. Da vi snakket om vektlegging av fysisk kapasitet sa Vetle blant annet

*Har du kontroll på deg selv, så må du også bruke kreftene dine på de rundt deg. ... Det vektlegger jeg, og som jo er lettere dersom du har god fysisk kapasitet da*

Fysisk kapital innebærer blant annet kroppslige erfaringer og funksjonalitet, som er verdifull dersom den kan konverteres mellom kroppslig deltakelse i arbeid, utdanning og andre felt eller ressurser (Shilling 2010/1991). Ada, Magnus og Vetle sin måte å vurdere fysisk kapasitet på avhenger av elevenes mulighet til å omsette sin fysiske kapital på en måte som bidrar positivt

til fellesskapet. Emma vektlegger fysisk kapital i vurderingen ut ifra hvilken grad av funksjonalitet kroppene til elevene har for å gjennomføre friluftslivsturen.

Informantenes ulike vektlegging av fysisk kapasitet gjenspeiles også til en viss grad i hvor de legger friluftslivsturen. Magnus og Vetle forteller om kortere turer i nærområdet, der den fysiske kapasiteten ikke er avgjørende for deltakelsen. Emma og Silje gjennomfører lenger turer og Emma forteller at elevene kan velge å gå en ekstra lang tur, noe som teller positivt for vurderingen. Ada er opptatt av at elevene skal planlegge rutevalg selv, dermed har de i større grad medvirkning på turens lengde.

Informantenes egen habitus og oppfatning av fysisk kapital vil påvirke elevenes habitus ved at de kan få ulike oppfatninger om hvordan man utøver friluftsliv, og i hvilken grad dette krever fysiske forutsetninger. Elevene til Emma og Silje vil i større grad få en opplevelse fra undervisningen om at fysisk kapasitet er viktig fordi de må kunne gå lange turer i naturen, i motsetning til Ada sine elever som vil oppleve at de planlegger en tur ut ifra egne forutsetninger. Bakgrunnen for forskjellene i oppfatningene om friluftsliv og hvordan dette påvirker hva de vektlegger vil tydeliggjøres videre i diskusjonen.

Vetle mener det er en forskjell mellom hva friluftsliv betyr for han privat og som lærer. Han uttrykker

*Ja altså sånn personlig, så ville jeg jo kalt det rekreasjon egentlig. Altså det å trekke seg unna og få muligheten til å slappe av ordentlig ... Som lærer så tenker jeg jo på det som en fin plass for elevene å utfolde seg utenfor klasserommet, på andre arenaer.*

Vetles mening om friluftsliv i undervisningen, kan tolkes til å ha tilsvarende betydning som for han privat, fordi en trygg arena å utfolde seg på utenfor klasserommet kan sammenlignes med å komme seg bort fra det hverdagslige og ut i naturen. Bourdieu mener strukturene som ligger til grunn for aktørens meninger, kommer til uttrykk gjennom handlinger på andre arenaer (Bourdieu, 1990). Vetles oppfatninger om formålet med friluftsliv skiller seg ikke nevneverdig fra privat til undervisningssammenheng og hans habitus påvirker yrkesutøvelsen og undervisningen.

Vetle fremhever risikovurdering, sikkerhet, førstehjelp og livredning som de viktigste kompetansene innen friluftsliv. Hans oppvekst med mye tid på sjøen og fiske har gitt han en forståelse for viktigheten av sikkerhet i nærheten av vann. For å delta i et felt aksepterer aktøren grunnleggende regler som finnes her, doxa, som innebærer normer og regler som tas for gitt og

oppleves som en selvfølge (Bourdieu, 1995/2002). Vetle aksepterer, som en aktør i feltet, grunnleggende doxa som er viktige innen båtbruk, eksempelvis sikkerhet og trygghet i nærheten av vannet. Verdiene har blitt selvfølgelig for ham og påvirker hans tolkning, smak, av viktige aspekter i vurderingen av friluftsliv.

Ada mener målet med friluftsliv er å utvikle forståelse og respekt for naturen. Dette samsvarer i stor grad med formålet til DNT, som merker turstier og jobber med å spre informasjon om ferdsel i naturen (Den Norske Turistforeningen, 2021). En mulig årsak til denne likheten kan være at verdiene til DNT har spilt en viktig rolle i Adas familie, oppvekst og voksne liv. Ada legger også vekt på at friluftslivet skal være tilgjengelig for alle, og at elevene bør få muligheten til å finne aktiviteter de trives med.

Gjennom Adas deltakelse og engasjement i DNT, vil foreningens verdier og holdninger bli integrert i hennes eget syn og påvirke hvordan hun tolker hva som er viktig, som Bourdieu kaller smak. Siden elevene selv har ansvaret for å planlegge og justere ruten, er det viktig for Ada at de kan ta hensyn til sikkerhet og reflektere over veivalg underveis, sporløs og trygg ferdsel. DNT har som mål å sikre sporløs, trygg og bærekraftig utvikling av det norske friluftslivet (Den Norske Turistforeningen, 2021), som er sammenfallende med Adas verdier. Dette eksempelet viser hvordan Adas deltakelse i DNT blir viktig for habitus og påvirker hennes oppfatning om viktig kompetanse og målet med undervisningen.

Ada og Vetle er sterkt påvirket av friluftslivets dype strukturelle forankring gjennom de sosiale og kulturelle feltene de har og fortsatt deltar i. Mandelid et.al (2022) og Backman (2008) viser til at kroppsøvlingslærere og idrett og halsa lærere mener målet med friluftslivsundervisningen ofte er å gi elevene positive naturopplevelser. Lærernes egne erfaringer med friluftsliv er viktig og styrende for undervisningen (Mandelid et.al, 2022, s.8).

Strukturer i habitus reflekterer en vesensforskjell der Ada og Vetle tillegger naturopplevelser større vekt, sammenlignet med andre informanter. Det er de eneste informantene som har en skriftlig innlevering umiddelbart etter friluftslivsturen der elevene skal reflektere over turen, naturopplevelser og egen kompetanse. Andre konkrete elementer som Ada og Vetle vurderer er elevenes evne til å bidra til positive turopplevelser for medelever, samt elevenes evne til å reflektere både individuelt og i fellesskap om sine naturopplevelser. Dette er et tydelig uttrykk for friluftslivets egenverdier som er forankret i informantenes habitus og deres smak bidrar til at de tolker naturopplevelser som viktig.

Magnus mener målet med friluftsliv er å inspirere elevene til å utvikle en interesse for aktivitet, og dermed opprettholde en sunn livsstil også etter at elevene slutter med organisert idrett. Han ble selv inspirert av positive erfaring med friluftsliv i videregående skole, noe som reflekteres i hans mening om målet med friluftsliv.

Silje omtalte målet med friluftsliv på denne måten

*Det er jo det å fremme bevegelsesglede, og det er veldig mange ungdommer som kanskje ikke har gjort det så mye ... det er jo egentlig en veldig god måte å være fysisk aktiv på da*

Målet med kroppsøving som fag er å bidra til livslang bevegelsesglede og en aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019), som i stor grad er det Magnus og Silje ser på som målet med friluftsliv i kroppsøving.

Magnus og Silje trekker frem at de i størst grad vektlegger om elevene er åpne for læring og samarbeid, noe som vurderes som en del av innsatsen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021). Silje og Magnus skiller ikke mellom hva som er viktig spesifikt i friluftsliv og faget, som kommer til uttrykk da Silje sa

*Det som er viktig i friluftsliv er jo på en måte ... det samme som i helheten i forhold til faget da. Isolert sett er det vanskelig å trekke ut på en måte friluftsliv ... sånn som innsats og samarbeid det går jo på faget*

Likheten i oppfatningen kommer også frem i Magnus sitt utsagn

*At elevene får en opplevelse av det samspillet eller samarbeidet. Det er veldig viktig, for det er kompetanser som er tverrfaglige og som kroppsøving egentlig er i en kanskje litt særposisjon for å kunne bygge.*

I likhet med Emma, Ada og Vetle, virker Silje og Magnus å vektlegge høyest elementer som bærer preg av den arenaen i livet deres som har vært viktigst for sosialisering og som dermed former deres smak. Idrettsfelt har som diskutert tidligere i stor grad har preget Silje og Magnus. Innenfor idrett generelt er det viktig å hele tiden arbeide med å forbedre og utvikle ferdigheter. Spesifikt innenfor lagidrett er samarbeid noe av det viktigste for å få laget til å fungere. Internaliseringen av verdier påvirker aktørens vurdering og tolkning av kulturelle faktorer, noen kulturelle uttrykk vil være mer verdifulle enn andre (Bourdieu, 1995/2002, s.84-99). Dermed vil det innenfor Magnus og Silje sin smak være naturlig å tolke innsats som viktig i vektleggingen av friluftslivskompetanse, og spesielt at elevene er åpne for læring og samarbeider fordi dette



også er noe av det viktigste på idrettsfeltet. Martin og McCullagh (2011) finner at lærere utdannet for PE vektla blant annet lærelyst og samarbeid i OE.

Informantenes oppfatning av målet med friluftsliv harmonerer på ulike måter med det lærerplan trekker frem som målet med faget og friluftsliv. Silje og Magnus sine mål med friluftsliv og hva de vektlegger kan i større grad knyttes aktiv livsstil og målene med kroppsøvfingsfaget generelt, mens Ada og Vetle i større grad vektlegger naturopplevelser som er en del av målet med friluftsliv. Dette kan ses i sammenheng med informantenes habitus, som er et uttrykk for underliggende strukturer basert på vaner og smak fra klassen man tilhører (Bourdieu 1990/1995/2002). Innenfor den sosiale gruppen og kulturskillet informantene har tilhørt, har det vært ulike aktiviteter med tilsvarende verdier som har vært dominerende og påvirker habitus.

Med grunnlag i den sosiale gruppen Silje og Magnus har tilhørt, der idrettslige aktiviteter har vært dominerende, kan det forklare hvorfor deres oppfatning om at målet med friluftsliv er en aktiv livsstil. For dem har friluftsliv vært et alternativ til å holde seg aktiv dersom man ikke ønsker å drive aktivt med idrett.

I Martin & McCullaghs studie ble det påvist en forskjell i vektleggingen av ulike egenskaper blant lærere avhengig av deres utdanning, der de utdannet for outdoor education i større grad la vekt på fagets kjerneverdier, mens de utdannet innenfor physical education anså andre egenskaper som viktigere i outdoor education (Martin & McCullagh, 2011). Bourdieus teori understreker viktigheten av slike forskjeller for aktørens habitus.

Ada og Vetle har gjennom lærerutdanningen blitt undervist i friluftsliv i større grad enn Magnus og Silje fra sine utdanninger på NIH eller Emma. Dette kan antyde en likhet mellom Ada og Vetle og lærere utdannet for outdoor education. Det kan være en likhet mellom Magnus og Silje og lærere utdannet for physical education. Martin & McCullaghs funn støtter mine, om at Ada og Vetle i større grad vektlegger friluftslivets egenverdi på bakgrunn av deres habitus.

Gjennom norsk forskning er det også konkludert med at forskjellige lærere vurderer elevene ulikt (Brattenborg et.al., s.79). Informantenes ulike meninger og synspunkter, på bakgrunn av ulik habitus, vil dermed være av betydning for oppfatninger om hva som skal vektlegges i vurderingen av friluftsliv eller hvordan det skal vurderes.

#### 4.2.2 Informantenes opplevelse med og strategier for vurdering

Det er betydelige forskjeller i informantenes opplevelse av å vurdere elevene i friluftsliv. Det er et mønster der de mer lærerutdanning ikke finner det spesielt utfordrende, de med annen idretts- eller kroppsøvningsrelatert utdanning opplever det noe mer krevende, mens informanten uten denne typen utdanning finner det svært utfordrende. Gitt overføringsverdien av Bourdieus teori om habitus og kapital, vil disse variasjonene påvirke hvordan informantene vurderer friluftlivskompetanse. Lærernes opplevelser med vurdering, samt hva de vektlegger, har sammenheng med hvilke strategier de benytter for vurdering. Det er forskjeller i hvilke strategier og hvordan lærerne samler vurderingsgrunnlag. Samtlige, med unntak av Emma, bruker en helhetsvurdering gjennom observasjon av en friluftslivstur som det viktigste grunnlaget for den summative vurderingen.

Ada opplever det ikke spesielt utfordrende å vurdere elever i friluftsliv, hun mener

*Hvis du er trygg på å ha med elevene ut så kan du bruke energien din på alt det ekstra som er vurderingen da, om du har du kontroll på alt det rundt*

Vetle deler opplevelse med Ada om hvordan det er å vurdere elevene i friluftsliv

*... jeg syntes det er lettere å forklare elever om vurdering i friluftsliv og kroppsøving. Det å vurdere friluftsliv, opplever jeg altså som noe veldig konkret. Sammenlignet med skjønnlitterære tekster i norsk, som på en måte kan være veldig subjektivt.*

Ada og Vetle er de eneste som setter opp og går gjennom vurderingskriteriene sammen med elevene. Involvering av elevene i vurderingsarbeidet bidrar til god vurderingspraksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er de eneste informantene som uttrykker at det oppleves greit å vurdere elevene i friluftsliv, som kan ses i sammenheng med at de har konkrete kriterier det er enighet om. Basert på deres trygghet i egne vurderingsferdigheter og basisferdigheter innen friluftsliv, kan de på tur med elevene fokusere på vurderingsmomenter. Arnesen & Leirhaug (2016, s.140) mener det er en sammenheng mellom lærere som er aktive innenfor friluftsliv og at de selv opplever kompetanse til å vurdere. Ada og Vetle uttrykker begge at vurderingen underveis på tur oppleves greit fordi turen i seg selv går automatisk. Dermed er deres friluftslivshabitus viktig for å ta i bruk vurderingskompetanse, som er en del av utdanningskapital.

Gjennom lærerutdanningen har de opparbeidet seg erfaring og kunnskap om vurdering, som de andre informantene ikke har. Ada og Vetle supplementerer helhetsvurderingen gjennom

observasjon med strategier som å stille elevene kritiske og reflekterende spørsmål til valgene de gjør på tur og inkludere seg selv i aktivitetene.

I kontrast til Ada og Vetles opplevelse av vurdering i friluftsliv, sa Emma

*Det med vurdering, det er en kronglete greie i kroppsøving generelt og spesielt i friluftsliv.*

Emma poengterte gjentatte ganger at vurdering i friluftsliv, opplevdes ekstremt utfordrende. Hennes usikkerhet kommer tydelig frem i et utdrag fra dialogen vår, vist under. I intervjuet snakket vi om hva Emma vektlegger når det gjelder vurdering av friluftsliv og hvordan det gjennomføres.

*Emma: Elevene skjønner ofte ikke helt hvorfor de fikk den ene eller den andre karakteren ... for en del av dem kan jeg jo se de store linje over hvem som klarer seg, men jeg er litt lei meg for at det kan være litt sånn tilfeldig styrt.*

*Meg: Føler du når du vurderer, at det er elementer av tilfeldighet som avgjør vurderinger?*

*Emma: Ja, dessverre er det veldig ofte det. Det er jo veldig mange elever ...*

*Meg: Hvordan påvirker det når du setter karakter da?*

*Emma: Nei ofte blir det vel basert litt på hva man tror kan stemme da, ... jeg vet ikke ... eller om noen andre lærere har fått med seg noe som tydelig plasserer de*

For Emma virker vurderingssituasjonene som så vanskelig at det kommer til et punkt hvor hun til en viss grad gir opp. Selv om hun uttrykker at karakteren er tilfeldig, kan den ikke være helt tilfeldig da hun tross alt ikke slår terning. Da hun sa vurderingen var basert på hva hun tror, gir hun inntrykk av å gjette. Videre fortalte hun at det å fortelle elevene hvilken karakter de fikk var ubehagelig, fordi elevene ikke skjønnte hvorfor de fikk karakteren. Dette kan antageligvis skyldes at de ikke sammen går gjennom vurderingskriteriene i forkant. Dermed vil det være naturlig om Emma tar i bruk en form for unnvikelsesstrategi ved å gi elevene en karakter hun antar de er fornøyde med, for å unngå ubehagelige situasjoner.

Silje er den eneste informant som ikke klarer å sette ord på hvilke vurderingsstrategier hun bruker når hun er på tur med elevene utover observasjon. Det gir inntrykk av mangel på andre strategier enn observasjon og at hun ikke har reflektert eller er bevisst hvordan elevene kan få vist sin kompetanse i friluftsliv.

Emma gir tydelig uttrykk for at hun ikke behersker å på en og samme tid ha med elevene på friluftslivstur og vurdere dem, mens Silje ikke har noen systematiske strategier utover observasjon. Ada og Vetle uttrykker å beherske vurderingssituasjonen i friluftsliv på grunn av sin symbolske kapital, spesielt lærerutdanning og friluftslivserfaring, som Emma og Silje ikke innehar. Emma og Siljes mangel på å konvertere egen symbolsk kapital til verdifull innenfor kroppsøvingfeltet, kan forklare hvorfor dette blir utfordrende. De mangler evnen til å omsette kapital for å beherske vurdering av friluftslivskompetanse.

Magnus og Silje opplever begge i en viss grad utfordringer med vurdering i friluftsliv, men ikke på samme nivå som Emma. Silje uttrykker at hun synes det er vanskelig å vurdere friluftsliv fordi mange av kriteriene som er viktig kompetanse, ser hun på som integrert i fagets helhet. Magnus på sin side ser positivt på utviklingen av faget mot å bli mer elevsentrert, men han påpeker også at dette spesielt gjør vurdering i friluftsliv mer krevende. Han uttrykker seg som følgende

*Jeg bruker litt annen type pedagogiske metoder nå enn det jeg kanskje gjorde før ... Metodikken er mer elevsentrert og ikke instrumentelt sånn som det er mer tradisjon for fra tidligere ..., så da er det jo også elevenes opplevelse av det de holder på med som i større grad skal vurderes. Og det er det jo mer vanskelig å sette tallkarakter på og det har gjort dette med vurdering enda vanskeligere*

Emma og Magnus er de eneste som beskriver prøve eller test situasjoner, som en strategi for å vurdere friluftslivskompetanse. Bruken av denne type vurderingsstrategier har ulik årsaksforklaring i strukturene i skolen og egen habitus og kapital. Magnus gjennomfører på sin skole overnattingstur i 9. klasse, noe han problematiserer. Utfordringen han trekker frem med dette er at standpunkt karakteren i 10. klasse ikke kan baseres på vurderingen fra denne turen, uten at elevene har fått mulighet til å vise at de har forbedret seg som kan ses i sammenheng med § 3-14 og § 3-15 i forskrift til opplæringslova. Brattenborg et.al. (2021, s.79) viser også til at det er flere lærere som opplever dette som problematisk.

For å gi elevene mulighet til å vise utvikling i friluftslivsferdigheter tar han i bruk testsituasjoner eller teoretiske skriftlige innleveringer der elevene kan vise progresjon i ferdigheter. Disse vurderingssituasjonene består av case situasjoner, bruk av primus, telt eller annet utstyr som er relevant for en friluftslivstur. Samtidig kan det tenkes at han i likhet med Emma bruker konkrete vurderingssituasjoner fordi han syntes vurdering i friluftsliv er utfordrende.

### 4.3 Helhetlig drøfting

På et mer overordnet nivå kan lærernes habitus og kapital påvirke vurderingspraksis i friluftsliv og faget for øvrig. Utdanningssystemet i Norge kan omtales som et skolefelt og det foregår hele tiden maktkamper om hvilke verdier og kompetanse som er viktig. Dette ser vi eksempelvis ved utforming av nye læreplaner, hvor det oppstår diskusjoner om hvilken kompetanse som skal verdsettes, vurderingspraksis eller undervisningsmetoder.

Under utarbeidingen av LK20, var det mulighet for å lokalt diskutere innholdet som var til høring og komme med forslag til endringer. I dette arbeide ved de ulike skolene, vil man på bakgrunn av maktposisjonen stillingen til Magnus gir han, kunne anta at han hadde en ledende rolle for diskusjonen. Ifølge Bourdieu (1995/2002) kommer habitusstrukturene til uttrykk gjennom holdninger, meninger og begrunnelser for handlinger. Forslag som kroppsøvingfeltet ved ulike skoler bidro med, vil være preget av habitusen til lærerne som deltok i utformingen av disse. Kapitalen til Magnus bidrar til en sterk maktposisjon ved sin skole dermed vil han gjennom habitus påvirke hva slags forslag og refleksjoner skolen bidro med.

Da informantene snakket om viktig kompetanse i friluftsliv, vektla de ulike aspekter som å utfordre seg fysisk, samarbeid og lærelyst. Innsats er stadig til diskusjon, både om det skal være inkludert i vurderingsgrunnlaget i kroppsøving og hvordan det skal vurderes, noe som innenfor kroppsøvingfeltet vil være en maktkamp. Ved innføringen av LK06 var ikke innsats en del av vurderingen i faget, men i 2012 endret utdanningsdirektoratet vurderingsforskriften til å igjen inkludere innsats (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 2). Dette er et tydelig eksempel på store konsekvenser ulike maktkamper får på bakgrunn av oppfatninger om hva som er viktig og dermed påvirker vurderingspraksis.

Som diskutert i 4.2.1, har Ada og Vetle i størst grad friluftslivets egenverdi som målet med undervisningen og som styrende for sin vurderingspraksis. Det er også de informantene med størst friluftslivshabitus og utdanning som grunnskolelærere. Forskning utført av Mikael (2018) viser at økt kompetanse og utdanning i kroppsøving kan påvirke lærernes tilnærming til undervisning og føre til mer bruk av nærmiljøet og friluftsliv i kroppsøvingstimer. Dette indikerer at økt kompetanse kan bidra til å oppdage nye og alternative undervisningsmuligheter. Martin og McChullag (2011) argumenterer for behov for lærere med utdanning innen outdoor education for å opprettholde kjerneverdiene i faget i skolen. Dette kan sees i lys av Bourdieus (1990) syn på at et felt trenger aktører med felles interesse for å bli opprettholdt og videreutvikles. Gjennom Ada og Vetle sin interesse for friluftslivsfeltet bidrar de til å

oppretholde friluftslivets egenverdi i undervisningen og hvis de oppnår maktposisjon i kroppsøvings- eller lærerfeltet ved skolen vil deres habitus være viktig for oppfatninger om friluftsliv på skolen.

Som nevnt har Magnus en videreutdanning som kroppsøvlingslærerspesialist. Selv om tilnærming hans til friluftsliv i kroppsøving er preget av idrettshabitus, er han bevisst og reflektert omkring vurdering. Han tar som nevnt i bruk nærmiljøet ved skolen i 10. klasse slik at elevene kan vise utvikling i friluftslivsferdigheter fra den gjennomførte turen i 9. klasse. Det kan se ut til at Magnus sin kompetanseøkning, i samsvar med resultatene til Mikael (2018), øker bevissthet og fører til mer bruk av nærmiljøet for friluftslivsvurdering. For å opprettholde friluftslivets verdier i undervisningen kan det argumenteres for et behov for lærere med spesifikk friluftslivshabitus og form for utdanningskapital.

Informantene har ulike oppvekstmiljø med geografiske felt og kulturforskjeller, familie og venner som påvirker smak og vaner som former habitus gjennom hva slags aktiviteter og utdanning de velger eller hvordan de tolker hva som er viktig i friluftsliv. Alle informantene har til en viss grad har erfaringer som former deres habitus enten som barn eller senere i livet fra både friluftslivs- og idrettsfelt. Det ser ut til at felt som har vært viktigst for informantene i størst grad preger deres habitus og påvirket vurderingspraksis.

Det kan se ut til at kapital spiller en vel så viktig rolle som habitus for vurderingspraksis i friluftsliv. Eksempelvis ved at Magnus som har den svakeste friluftslivshabitus likevel har en reflektert og bevisst vurderingspraksis, antagelig som følge av sin utdanningskapital gjennom videreutdanning. Sammenlignet med Emma som har større grad av friluftslivshabitus enn Magnus, men manglende utdanningskapital som er spesifikk for vurdering, er hun i større grad usikker på egen vurderingspraksis og ubevisst hva elevene skal lære.

Gjennom drøftingen av Bourdieus begrep felt, kapital, habitus og informantenes bakgrunn i 4.1, viser det seg at kapitalen de signifikante andre i primærsosialiseringens innehar former informantenes habitus, som i stor grad er avgjørende for valg de tar for livet og dermed tilegnelsen av ulike former for kapital.

Eksempelvis har Siljes foreldre en symbolsk kapital, som gjør det mulig å følge opp og ta stor del i hennes håndballsatsning. For at foreldre skal ha mulighet til å overføre sosial og kulturell kapital er de avhengig av en økonomisk kapital slik at de har ressurser og tid (Bourdieu, 1986, s.16). Gjennom idrettsfeltet har Silje internalisert verdier og holdninger som har vært styrende for hennes valg av utdanning gjennom idrettshøgskolen og årstudier som trenings- og

aktivitetslære, det har formet hennes utdanningskapital. Dette er faktorer som har vist seg utslagsgivende i den tidligere drøftingen for oppfatninger om vurdering av friluftsliv i kroppsøving. Tilsvarende mønster finnes også hos de andre informantene.

Habitus virker spesielt viktig for informantenes tanker om målet og viktig kompetanse, mens kapital i større grad ser ut til å være styrende for opplevelsen med vurdering og hvilke vurderingsstrategier informantene velger, som drøftet i 4.2. Det fremstår som et komplekst samspill av kapital og habitus som gjensidig påvirker og påvirkes av hverandre, som blir viktig for læreres oppfatninger om vurdering i friluftsliv.

## 5.0 Avslutning

I innledningen gjorde jeg først rede for problemstillingen og de underordnede forskningsspørsmålene som var ment som hjelp for å svare på denne. Videre ble det gjort flere avgrensninger, som blant annet innebar en spesifikk type vurdering på ungdomsskolen. I teorikapittelet gikk jeg gjennom tidligere forskning som var relevant for oppfatninger om friluftsliv og problemstillingen. Bourdieu ble fremstilt med vekt på begrepene felt, kapital og habitus. Der felt og kapital i stor grad er brukt til å beskrive påvirkninger og forming av habitus. Jeg skulle gjerne sett funnene mine i sammenheng med tidligere forskning som anvender Bourdieu på vurdering av friluftsliv i kroppsøving, men dette var vanskelig å finne utover masternivå. Det er viktig å være bevisst på at Bourdieus teori som ble brukt som rammeverk for drøftingen har sine begrensninger og har blitt kritisert for å gi komplekse fenomener enkle årsaksforklaringer eller utelate folks frie vilje.

Gjennom metode kapittelet la jeg frem valg og begrunnelser for gjennomføringen av prosjektet. Det er viktig å være bevisst at funnene og konklusjonen for dette prosjektet er gjort basert på data fra fem informanter og at det kun er deres perspektiv og oppfatninger fra et lærerståsted som er undersøkt.

Før jeg i resultat og diskusjonsdelen drøftet funnene opp mot habitus, med hjelp av felt og kapital for å forklare hvordan informantenes habitus var formet og hvilke påvirkninger dette fikk for oppfatningen av friluftsliv. Resultatene viser at lærerne hadde ulike perspektiver på målet med friluftsliv, viktig kompetanse og opplevelsen av å vurdere. Ved å knytte funnene til Bourdieus teori viser det seg at felt, kapital og habitus i stor grad henger sammen og kan forklare informantenes oppfatning om vurdering av friluftsliv, se 5.1 under. Jeg vil nå avslutningsvis fremheve de viktigste funnene, sett i sammenheng med problemstillingen og

forskningsspørsmålene. Helt til slutt trekker jeg frem noen aspekter jeg har blitt oppmerksom på underveis i prosessen, som det hadde vært interessant å forske videre på.

### 5.1 Studiens viktigste funn

Hensikten med prosjektet har vært å avdekke faktorer som påvirker læreres oppfatninger om vurdering i friluftsliv. Resultatene fra prosjektet viser at kroppsøvingslæreres oppfatninger om friluftsliv påvirkes av habitus. Informantenes syn på målet med friluftsliv i kroppsøving stemmer i stor grad overens med Mandelid et.al (2022) sine funn om at lærere ønsker å gi elevene positive naturopplevelser. Likevel er det grads- og nyanseforskjeller som virker å være styrt av verdier og holdninger i informantenes habitus.

Viser til forskningsspørsmål 1, som var «På hvilke måter påvirker lærernes habitus hva de mener er målet og viktig kompetanse i friluftsliv i kroppsøving?». Det ser ut til at lærerne som ikke har friluftsliv som en større del av sin habitus bruker friluftsliv som en metode for å oppnå andre mål de mener er viktig i faget eller skolen. Eksempelvis Emmas syn på mestring eller Silje og Magnus som bruker friluftsliv for å oppnå en aktiv livsstil, mens Ada og Vetle i større grad har et mål og vektlegger friluftslivets egenverdier som kan ses i sammenheng med informantenes habitus.

Ut fra målet med undervisningen har læreren også en oppfatning om hvilken kompetanse som er viktig. Da informantene uttaler seg om hva de vektlegger i vurderingen, ble det spesielt tydelig at verdier fra ulike felt, påvirker hva de anser som den viktigste kompetansen som verdsettes i vurderingen. Det er et mønster der informantenes habitus gjennom verdier og holdninger som er formet av deres sosialisering og aktivitetsmønster gjennom familie og venner i oppveksten, påvirker oppfatningene om viktig kompetanse i friluftslivsvurdering.

Viser til forskningsspørsmål 2, som var «På hvilke måter påvirker lærernes habitus hvordan de opplever og hvilke strategier de bruker for å vurdere?». Informantenes opplevelser med å vurdere elever i friluftsliv varierer betydelig, fra opplevelse av håpløshet og ha gitt opp til at det er greit. Disse forskjellene kan i stor grad forklares i informantenes kapital. De som har en habitus og utdanningskapital slik at de mestrer undervisningssituasjonen godt, opplever i større grad vurdering som overkommelig. Eksempelvis ved at Vetle og Ada har en friluftslivshabitus, men også en kapital spesifikk for vurdering.

Hvordan lærerne opplever vurderingsprosessen påvirker hvilke strategier de velger å ta i bruk. For eksempel opplever Emma, uten lærer- eller kroppsøvingsutdanning, det som svært utfordrende å vurdere elevene og benytter seg i stor grad av konkrete vurderingsstrategier som



tester. Informantene med lærerutdanning opplever det på en annen side som enklere å vurdere og bruker derfor strategier som observasjon og reflekterende spørsmål i praktisk undervisning.

Viser til forskningsspørsmål 3, som var «På hvilke måter påvirker kapital, i form av utdanning, lærernes oppfatninger om friluftsliv?». Lærernes utdanningskapital er viktig for sammenhengen mellom hva lærerne mener er målet, viktig kompetanse og vurderingsstrategier. For lærerne med grunnskolelærerutdanning er det et samsvar, i kontrast til informantene uten lærer-, kroppsøving- eller idrettsutdanning, der det er misforhold mellom målet med undervisningen og vurderingsstrategier. Magnus som har videreutdanning, sammenlignet med Silje, er i større grad reflektert og bevisst vurderingspraksisen. Utdanningskapital styrer valg av vurderingsstrategier, ved at manglende utdanningskapital for å vurdere resulterer i konkrete tester, ubevisst eller manglende strategier.

Viser til problemstillingen, som var «På hvilke måter påvirker lærerens habitus oppfatninger om vurdering av friluftlivskompetanse?». Jeg har forsøkt å belyse problemstillingen gjennom å systematisere mønstre, likheter og forskjeller som har kommet frem i datamaterialet. Disse mønstrene, likhetene og forskjellene har gjennom drøftingen blitt sammenlignet og forklart med tidligere forskning og Bourdieus begreper felt, kapital og habitus.

Generelt ser det ut til at informanter med likhetstrekk i habitus har en tendens til å ha liknende oppfatninger om vurdering av elevenes friluftlivskompetanse. Det er også interessant å merke seg at den informantene som mangler grunnskolelærer-, kroppsøving- eller idrettsutdanning, skiller seg i større grad fra de andre informantene. Det ser ut til at den gjensidige påvirkningen mellom habitus og kapital er viktig for oppfatninger om vurdering av friluftlivskompetanse. Habitus er spesielt styrende for informantenes tolkninger om mål og hva som er viktig kompetanse, mens kapital i stor grad påvirker opplevelsen og vurderingsstrategier.

## 5.2 Profesjonsfaglige implikasjoner

Dette prosjektet gir innsikt i hvordan lærernes bakgrunn påvirker oppfatninger om vurdering av friluftlivskompetanse. Det er interessant å observere at det eksisterer et mønster i hvordan lærerne vurderer, som varierer avhengig av habitus og utdanningskapital. Prosjektet er relevant i lys av den politiske diskusjonen om ufaglærte i grunnskolen, som blant annet var mye debattert rundt lærerstreiker i fjor. Funnene kan bidra til refleksjon og ettertanke rundt hva slags kompetanse som kreves i kroppsøving og at ulik utdanningskapital påvirker læreres oppfatninger om friluftsliv i kroppsøving.

På profesjonsnivå kan prosjektets resultater være viktig for refleksjon og bevissthet rundt maktkamper og hvordan ulike maktposisjoner innenfor lærerfeltet og felt i ulike fag påvirker innflytelse og gjennomslagskraft som den enkelte lærer har. Funnene kan på et individ nivå være viktig for å gjøre hver enkelt bevisst hvordan egen bakgrunn, interesser, holdninger, verdier, utdanning og mer påvirker oppfatninger om faget. En slik bevissthet vil være viktig for å kunne reflektere og forbedre egen vurderingspraksis.

### 5.3 Videre forskning

I denne studien vises et mønster der kroppsøvlingslærere med grunnskolelærerutdanning har liknende oppfatninger om vurderingspraksis, mens de med en bachelor fra NIH har liknende oppfatninger, og informantene uten noen av disse utdanningene skiller seg ut. Det viser et behov for videre forskning på hvordan utdanningsbakgrunn påvirker vurderingspraksisen til kroppsøvlingslærere.

Gitt at lærernes habitus påvirker deres oppfatninger om friluftsliv i kroppsøvlingsfaget, ville det være interessant å utforske hvordan habitus kan påvirke vektleggingen og maktkampene som eksisterer i utdanningssystemet på nasjonalt nivå, og hvilke konsekvenser dette har for både friluftsliv og faget generelt.

En av informantene har uttrykt at elevene ikke forsto hvorfor de fikk karakteren de fikk i friluftsliv. For videre forskning ville det vært interessant å inkludere elevenes perspektiv og erfaringer med vurdering i friluftsliv. Det ville også vært spennende å undersøke hvordan undervisningen til lærere med ulik habitus kan påvirke elevenes habitus.

## 6.0 Referanser

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aasland, E. (2019). «Konstitueringen av "kroppsøving". En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole,». [Doktorgradsavhandling, OsloMet]. [https://www.researchgate.net/publication/333237169\\_Konstitueringen\\_av\\_kroppsoving\\_g\\_En\\_diskursteoretisk\\_studie\\_av\\_undervisningspraksiser\\_i\\_videregaende\\_skole](https://www.researchgate.net/publication/333237169_Konstitueringen_av_kroppsoving_g_En_diskursteoretisk_studie_av_undervisningspraksiser_i_videregaende_skole)
- Abelsen, K., & Leirhaug, P. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole - en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 18-31. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Arnesen, T., & Leirhaug, P. (2016). Friluftsliv - et hovedområde i kroppsøvfaget. I A. Horgen, M. Fasting, & L. Magnussen, *Ute!: friluftsliv: pedagogikk, historiske og sosiologiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Backman, E. (2008). What is valued in friluftsliv within PE teacher education?—Swedish PE teacher educators' thoughts about friluftsliv analysed through the perspective of Pierre Bourdieu. *Sport, Education and Society*, 13(1), 61-76. <https://doi.org/10.1080/13573320701780522>
- Backman, E. (2011). What Controls the Teaching of "Friluftsliv"? Analysing a Pedagogic Discourse within Swedish Physical Education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/14729679.2010.532988>
- Bischoff, A., & Mytting, I. (2018). *Friluftsliv* (3. utg.). Gyldendal.
- Bjørndal, C. (2011). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. (R. Nice, Overs.) Cambridge university press.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociology in Question*. (R. Nice, Overs.) Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (J. Richardson, Overs., s. 241-258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. (R. Nice, Overs.) Polity Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language & symbolic power*. (J. B. Thompson, Red., G. Raymond, & M. Adamson, Overs.) Polity Press.
- Bourdieu, P. (1999). *The Weight of the World. Social suffering in contemporary society*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. (A. Pieur, Overs.) De norske Bokklubbene. (Opprinnelig utgitt 1995)
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Polity Press.

- Brattenborg, S., Aaring, V., Kvikstad, I., & Vinje, E. (2021). Hvordan oppfatter kroppsovingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen? I E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsoving*. Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Breivik, G. (1978). To tradisjoner i norsk friluftsliv. I G. Breivik, & H. Løvmo, *Friluftsliv – fra Fridtjof Nansen til våre dager* (s. 7-18). Universitetsforlaget.
- Breivik, G. (2013). *Jakten på et bedre liv: fysisk aktivitet i den norske befolkning 1985-2011*. Universitetsforlaget.
- Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), 3-23. <https://doi.org/10.1080/135733205298785>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dahl, L., Standal, Ø. F., & Moe, V. F. (2019). Norwegian teachers' safety strategies for Friluftsliv excursions: implications for inclusive education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(3), 256-268. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1525415>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Davidson, K. (2017, 12. juli). *Allemannsretten – rett til fri ferdsel og opphold*. [https://lovdata.no/artikkel/allemannsretten\\_\\_rett\\_til\\_fri\\_ferdsel\\_og\\_opphold/1948](https://lovdata.no/artikkel/allemannsretten__rett_til_fri_ferdsel_og_opphold/1948)
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 10. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Den norske forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Forskningsetiske komiteer.
- Den Norske Turistforeningen. (2021). *Årsrapport 2021*. Hentet 01.mars 2023 fra <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/turistforeningen/files/929f638c514207e924bb9523897340f3b6f32a5b.pdf>
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole 4*, s. 16-23.
- Enoksen, E., & Krempig, I. W. (2021). Skole på fjellet. I K. Østrem (Red.), *Nærfriluftsliv i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fjørtoft, H., & Sandvik, L. (2016). Vurdering og vurderingskompetanse. I L. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen* (s. 17-36). Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

- Gelter, H. (2000). Friluftsliv: The Scandinavian Philosophy of Outdoor Life. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5(1), s. 77-92.  
[https://www.researchgate.net/publication/264869269\\_Friluftsliv\\_The\\_Scandinavian\\_Philosophy\\_of\\_Outdoor\\_Life](https://www.researchgate.net/publication/264869269_Friluftsliv_The_Scandinavian_Philosophy_of_Outdoor_Life)
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Grimeland, G. (2016). Bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv. I A. Horgen, M. L. Fasting, L. Magnussen, T. Lundhaug, & K. Østrem, *Ute! : friluftsliv : pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Cappelen akademisk forlag.
- Jensen, R., & Neegaard, H. (2021). Skole i byen det utbane friluftslivet. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jonvik, M. (2017). Diskusjonar om Distinksjonen, og distinksjonar i diskusjonen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(2), 210-223. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-02-04>
- Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor : Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Klima- og miljødepartementet. (2018). *Handlingsplan for friluftsliv*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/c89f9ea09a1e40fab3fefba28668fddb/96030\\_kld\\_handlingsplan\\_uu.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/c89f9ea09a1e40fab3fefba28668fddb/96030_kld_handlingsplan_uu.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. I *Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.5-respekt-for-naturen-og-miljobevissthet/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Lærerplanen i kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademiske.
- Larsen, A. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lyngstad, I., & Tronstad, I. (2022). "... for eg skal ha eit godt lag": Friluftslivslærarar si organisering av klassen på tur. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(1), 4-20. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v6.3007>
- Mandelid, M. B., Abelsen, K., & Leirhaug, P. (2022). Vurdering i kroppsøving for livslang friluftslivsglede. *Acta Didactica Norden*, 16(3), 1-17.  
<https://doi.org/10.5617/adno.8351>

- Martin, P., & McCullagh, J. (2011). Physical Education & Outdoor Education: complementary but discrete disciplines. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 67-78. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730344>
- Mikaels, J. (2018). Becoming a Place-Responsive Practitioner: Exploration of an Alternative Conception of Friluftsliv in the Swedish Physical. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 10(1). <https://doi.org/10.18666/JOREL-2018-V10-I1-8146>
- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv - Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Moen, K. M. (2011). «"Shaking or stirring?": a case-study of physical education teacher education in Norway». [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/171359>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Oppdragsrapport nr 1. - 2018. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen damm akademisk.
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245-260. <https://doi.org/10.1080/13573320902809195>
- Shilling, C. (1991). Educating The Body: Physical Capital and the production of Sosial Inequalities. *Sociology*, 25(4), 653-672. <https://www.jstor.org/stable/42854918>
- Shilling, C. (2010). Physical capital and situated action: a new direction for corporeal sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 473-487. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236961>
- Smith, K. (2011). Vurdere vurdering - for å fremme læring. I M. Postholm (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (s. 213-233). Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving*. (nr. 8/2012) [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?*. UDIR. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 06. april). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. UDIR. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2022a, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. UDIR.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b, 16. mars). *Tolkningsfellesskap som standpunktvurdering*. UDIR. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/tolkningsfellesskap-om-standpunktvurdering/>

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. (V. F. Andreassen, Overs.) Tapir akademisk forlag.

Østrem, K. (2021). Friluftsliv i skolen - en læreplanhistorisk tilnærming. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*. Cappelen Damm akademisk.

## 7.0 Vedlegg

### Vedlegg 1 – Intervjuguide

#### Intervjuguide

##### 1. Introduksjon til intervjuet

- Presentere meg selv og prosjektet (tema, bakgrunn og formål)
- Gå gjennom infoskriv, informere om lydopptak og få samtykke
- Forklare hva datamaterialet skal brukes til
- Informere om taushetsplikt og anonymitet
- Eventuelle spørsmål fra respondenten
- Starte lydopptak

##### 2. Informasjon om respondenten

- Hvilket trinn underviser du i kroppsøving?
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
  - o Antall år som lærer?
  - o Hvor gammel informanten er?
- Hvordan er din utdanningsbakgrunn?
  - o Lærerutdanning, adjunkt, bachelor, fag med pedagogikk?
  - o Antall studiepoeng i kroppsøving?
  - o Militæret?
  - o Videregående med idrettsfag/friluftsliv?
- Kan du si noe om hvordan friluftslivsfokuset var på utdanningen din?
- Har du i ditt voksne liv jobbet som noe annet enn lærer?
- Kan du fortelle om noen ting i oppveksten/livet ditt som har/kan ha vært viktig for at du har blitt kroppsøvingslærer?
  - o Hva var din motivasjon til å bli kroppsøvingslærer?

##### 3. Lærerens forhold til friluftsliv

- Kan du fortelle om en typisk aktivitet du gjorde i oppveksten for å være sammen med andre?
  - o Venner?
  - o Familie?
- Hva slags typer aktiviteter (ikke bare fysiske, men kulturelle eller sosiale) opplevde du var viktig i ditt oppvekstmiljø?
  - o Speider?
  - o Idrett?
  - o Kino, museum, bibliotek?
- Kan du fortelle litt om egen skolegang knyttet til friluftsliv?
  - o I hvilken grad/måte dere ble undervist/introisert for tema?
- Kan du fortelle litt om ditt forhold til friluftsliv i oppveksten?
  - o Hvilke type aktiviteter?
  - o Introduert av familie?
  - o Hadde dere friluftslivsmuligheter i umiddelbar nærhet? By eller bygd?
- Hva er friluftsliv for deg?
  - o Hva betyr friluftslivs begrepet for deg?
  - o Hva forbinder du med friluftsliv?
- Hvordan er ditt forhold til friluftsliv nå?
  - o Type aktiviteter?
  - o Hvor ofte/mye?
- Utdanning vgs idrett? Militær? Folkehøyskole?

##### 4. Lærerens tanker om vurdering av friluftslivskompetanse

- Kan du fortelle litt om en typisk kroppsøvingsøkt med friluftsliv som tema?



- Hva tenker du er hensikten med friluftsliv i kroppsøving?
- Hva vektlegger du i vurderingen av friluftlivskompetanse?
- Hvilke evner og kompetanse verdsetter du høyst hos elever i friluftsliv?
- Hva slags kompetanse mangler som oftest elever med lav friluftlivskompetanse?
- Hvor viktig er elevenes fysiske kapasitet for å oppnå kompetanse innen friluftsliv?
  - o Utholdenhet, styrke osv.?
  - o Hvorfor/hvorfor ikke viktig?
  - o Hva med å utfordre denne, er det viktig for kompetanse?
- Hvordan påvirker elevenes bidrag til gruppedynamikk deres friluftlivskompetanse?
  - o Samarbeid?
  - o Positive holdninger?
  - o Motivere/oppmuntre andre?
  - o Bygge relasjoner?
- Hvordan påvirker elevenes utholdenhet når de møter utfordringer deres kompetanse i friluftsliv?
  - o Holde ut når man fryse?
  - o Holder ut når man blir sliten?
  - o Utfordringer i gruppedynamikk?
- Hvordan påvirker elevenes utstyr (ting og klær) deres evne til å oppnå kompetanse i friluftsliv?
  - o Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva tenker du om sammenhengen mellom teoretisk kunnskap og friluftlivskompetanse?
  - o Hvilken type teoretisk kunnskap?
  - o Teoretisk kunnskap knyttet til
    - Mat og ernæring?
    - Klær og materiale
    - Ly og leirplass
    - Orientering
  - o Vurderer dere dette på noen måte? Hvordan?
- Hvilke tanker gjør du deg rundt innsats og friluftsliv?
  - o Hva er innsats i friluftsliv?
  - o Hvordan vektlegges det/i hvilken grad?
  - o På hvilken måte innsats kommer til uttrykk i friluftsliv?
- Knyttet til å ta med elevene på tur. Hvordan opplever du det å få med seg friluftlivskompetansen som elevene viser?
  - o Få med seg alt/nok av det alle gjør til å vurdere?

## 5. Avslutning

- Er det noe spesielt jeg ikke har spurt deg om som du mener er viktig for meg å vite?
  - o Om din utdanningsbakgrunn?
  - o Om ditt forhold til friluftsliv?
  - o Vektlegging når du vurderer friluftlivskompetanse?

Takke for intervjuet

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for informanter

## **Vil du delta i forskningsprosjektet som omhandler hva ulike kroppsøvingslærere vektlegger i vurderingen av elevenes friluftlivskompetanse**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut mer om lærerens ulike bakgrunn påvirker hva de legger vekt på når de vurderer elevenes friluftlivskompetansen i faget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Jeg ønsker informanter som kan gi meg innsikt i deres bakgrunn og hva de vektlegger når de vurderer innenfor friluftsliv.

Opplysningene jeg henter inn skal brukes i en masteroppgave i kroppsøving, ved grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn.

Målet med oppgaven vil være å finne ut mer av hva lærere som underviser i kroppsøving vektlegger når de vurderer friluftsliv. Jeg ønsker å undersøke om bakgrunn, med vekt på utdanning og eget forhold til friluftsliv, kan ha noe å si for variasjoner av hva lærere vektlegger når de vurderer elevenes kompetanse i friluftsliv.

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

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

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

Til studien søkes lærere som underviser og vurderer innenfor friluftsliv i kroppsøving på ungdomsskolen, det er derfor du får spørsmål om å delta. Jeg vil ønske å intervju 5-6 lærere.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et muntlig intervju. Det vil ta deg ca. 30-40 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din utdanningsbakgrunn, ditt forhold til friluftsliv og hva du vektlegger når du vurderer elever i friluftsliv. Det er ønskelig å

ta lydopptak av intervjuet, som vil slettes etter opptakene er transkribert. Transkripsjonene vil lagres elektronisk på OsloMet OneDrive.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun meg (Martine Flaget Halvorsen) og eventuelt veileder Jens Birch som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Jeg vil gjøre tiltak for å sikre at ingen andre får tilgang til personopplysningene.
  - Navnet og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra resten av datamaterialet
  - Datamaterialet vil lagres etter retningslinjer fra OsloMet
  - Opptak av intervjuet vil slettes etter det er transkribert.
- Når prosjektet er ferdig, vil det bli publisert en masteroppgave. Der vil opplysninger du har oppgitt i intervjuet være inkludert, men ikke på en slik måte at det kan knyttes til deg.
- Det vil bli tatt opp lyd, som slettet etter transkripsjon

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven godkjennes, 31.12. 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

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

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

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

- Veileder, Jens Birch ([jensbi@oslomet.no](mailto:jensbi@oslomet.no), +4767237309)
- Student, Martine Flaget Halvorsen ([s361899@oslomet.no](mailto:s361899@oslomet.no), +4746843194).
- Personvernombud ved OsloMet, Jorunn Wiig Strømberg ([jorunn.stromberg@oslomet.no](mailto:jorunn.stromberg@oslomet.no), +4767237106)

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

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

Med vennlig hilsen

*Jens Birch*  
(Forsker/veileder)

*Martine Flaget Halvorsen*  
(student)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet om hva ulike kroppsøvingslærere vektlegger i vurderingen av elevers friluftlivskompetanse og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Lydopptak

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

292670

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

19.12.2022

**Prosjektittel**

Hva vektlegger kroppsøvingslærere i friluftslivsvurdering

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Jens Birch

**Student**

Martine Flaget Halvorsen

**Prosjektperiode**

26.12.2022 - 31.12.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

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

Vedlegg 4 – ROS skjema

<b>Risikovurdering av personopplysninger</b>		
<b>Virksomhet:</b> OsloMet	<b>Avdeling:</b> GFU, kroppsøvingssesksjonen	
<b>Tjeneste-/systemeier (risikoeier):</b>	<b>Telefon/epost:</b>	
<b>Hva er risikovurdert:</b> Masteroppgave	<b>Hva er lagret hvor (personopplysninger):</b> (Dokumentet bør lagres som en del av internkontrollen i virksomheten)	
<b>Vurdert av:</b> Martine Flaget Halvorsen og Jens Birch <b>Dato:</b>	<b>Avdeling:</b> GFU, kroppsøvingssesksjonen	<b>Telefon/epost:</b> 46843194/ S361899@oslomet.no

<b>Forhold (uønsket hendelse) som er vurdert</b>		<b>Betydning for</b>	<b>Risikonivå (L, M,H)</b>	<b>Nødvendig med tiltak (Ja/Nei)</b>									
Legg til de forhold som er vurdert. Hendelse 1 til 6 er eksempler som kan endres.		Sett kryss	Sannsynlighet (horisontalt) Konsekvens (vertikalt) Sett ett kryss.										
<b>1</b>	Uvedkommende kan kjenne igjen opplysninger i filen, da den ikke er tilstrekkelig aidentifisert	<input checked="" type="checkbox"/> _x_Konfidensialitet <input type="checkbox"/> _Integritet <input type="checkbox"/> _Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>x</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	x	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	Ja
x	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
<b>2</b>	Koblingsnøkkel er ikke forsvarlig sikret	<input type="checkbox"/> _x_Konfidensialitet <input type="checkbox"/> _Integritet <input type="checkbox"/> _Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>x</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	x	Green	Yellow	Ja
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
x	Green	Yellow											
<b>3</b>	Uønsket utlevering av personopplysninger	<input type="checkbox"/> _x_Konfidensialitet <input type="checkbox"/> _Integritet <input type="checkbox"/> _Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>x</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	x	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	Ja
x	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
<b>4</b>	Tap eller tyveri av fil lagret på bærbart utstyr	<input type="checkbox"/> _x_Konfidensialitet <input checked="" type="checkbox"/> _x_Integritet <input type="checkbox"/> _x_Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>x</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	x	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	Ja
x	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
<b>5</b>	Data er utilgjengelig for masterstudent over en lengre periode	<input type="checkbox"/> _Konfidensialitet <input type="checkbox"/> _Integritet <input type="checkbox"/> _x_Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>x</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	x	Red	Green	Green	Yellow	Ja
Yellow	Red	Red											
Green	x	Red											
Green	Green	Yellow											

<b>6</b>	Uønsket endring som ikke er sporbar	__Konfidensialitet				Nei
		_x_Integritet	x			
		__Tilgjengelighet				

Beskrivelse av tiltak <i>(I prioritert rekkefølge. Føy til flere linjer ved behov)</i>		Ref. linjenummer over	Betydning/Kommentar
<b>1</b>	Data overføres fra opptaksenhet til OsloMet OneDrive snarest mulig etter datainnsamling	1	
<b>2</b>	All data anonymiseres ved transkripsjon	1	
<b>3</b>	Lagre separat fra datamaterialet på ark	2	Slik at det koblingsnøkkel ikke kan knyttes til datamaterialet dersom en av de kommer på avveie
<b>4</b>	Lydopptak er tatt opp og lagret i diktafonapp	3	
<b>5</b>	Lagre dokumenter i OsloMet sky	4/5	Mister ikke tilgang på dokumenter
<b>6</b>	Passe godt på PC, låse den inne når man er på trening osv.	4	Sikre seg mot tyveri
<b>7</b>	Ha sikkert/sterkt passord på PC og OsloMet bruker, i tillegg til totrinnsautorisering	4	Sikre mot uvedkommende har tilgang