

Elisabeth Knappen Naustdal

"Hvorfor skal jeg reise så langt bare for å få tre?"

Kvalitativ analyse av minoritetsungdoms livserfaringer i møte med friluftsliv på idrettsfag.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2012

Sammendrag

Denne studien retter søkelys mot minoritetsungdoms forhold til friluftsliv. Målet er å få en bedre forståelse for minoritetsungdoms forhold til friluftsliv i oppveksten og erfaringer med friluftsliv i skolen.

De teoretiske perspektiver som er anvendt i denne oppgaven vil sette lys på friluftslivets posisjon i norsk kultur, samt ulike perspektiver på oppvekst. Dette er i hovedsak belyst ut i fra Anthony Giddens, Berger og Luckmann og Pierre Bourdieu. Ved å anvende begreper fra den franske sosiologen Pierre Bourdieu, ønsket jeg å se hvordan ungdommenes hverdagslige praksis er med på produsere ulik kulturell kapital, og hvordan skolen er med på å reprodusere denne kapitalen.

Det er anvendt kvalitativ metode for å belyse minoritetsungdoms forhold til friluftsliv. Det ble først gjennomført et fokusgruppeintervju, og deretter dybdeintervju med hver informant. Resultatene viser at friluftsliv ikke er en del av informantenes habitus i hovedsak fordi de har lite erfaring med friluftsliv i oppveksten. Når minoritetsungdommene entrer friluftsliv blir ikke deres kapital oppfattet som verdifull av de andre deltakerne på feltet. I tillegg viser resultatene at familien er viktig når det gjelder dannelsen av minoritetsungdommenes identitet når det kommer til friluftsliv. Selv om ungdommene mener at friluftslivets egenverdi skal ligge til grunn for all aktivitet, tenderer det mer til at egenverdien går over til mer instrumentelle sider av faget. Når minoritetsungdommene møter friluftsliv på idrettsfag forbinder de dette møtet med karakterjag. Dermed mister friluftslivet sitt fokus på naturopplevelsen og det sosiale aspektet. Studien belyser hvordan dette har påvirket ungdommenes møte med friluftsliv som en del av norsk kultur, og hvilke oppfatninger de har omkring dette. Resultater viser her at informantene sammenligner seg med noen de kaller «de andre», elever de mener er født og oppvokst med friluftsliv. Med tanke på opptjening av kulturell kapital opplevde informantene en begrenset ”verdi- utvikling”. Det vil si at ungdommene ikke så hensikten og verdien med å ha friluftsliv i skolen, og at de ikke helt forstod hvorfor det var viktig å få karakter.

Nøkkelord: Friluftsliv – Minoritetsungdom – Idrettsfag – Sosialisering – Kultur - Habitus – Felt – Kapital

Innhold

Sammendrag	1
Innhold	2
Forord.....	5
1. Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2 Hensikt med oppgaven.....	7
1.3 Problemstilling.....	9
1.4 Leserens guide til oppgaven	9
2. Teoretiske perspektiver.....	11
2.1 Friluftsliv.....	11
2.1.1 Hva er friluftsliv?	11
2.1.2 Friluftslivets verdier	12
2.1.3 Romantiseringen av friluftslivet.....	13
2.1.4 Historisk tilbakeblikk på friluftslivets innmarsj i norsk kultur	15
2.1.5 Friluftsliv som et kulturelt fenomen.....	16
2.1.6 Friluftsliv i Kunnskapsløftet	18
2.2 Et flerkulturelt samfunn.....	20
2.2.1 Minoritet.....	22
2.2.2 Etnisitet	22
2.3 Ulike perspektiver på oppvekst.....	23
2.3.1 Individperspektivet.....	23
2.3.2 Sosialisering	24
2.3.3 Kulturperspektivet.....	27
2.3.4 Habitusperspektivet.....	29
2.4 Å se gjennom en franskmanns briller	32
2.4.1 Felt og kapital.....	32
2.4.2 Symbolsk vold og doxa.....	34
2.4.3 Illusio	35
2.5 Kunnskapsstatus	35
3. Metode.....	39
3.1 Fenomenologisk fortolkningsramme.....	39
3.2 Min forforståelse og rolle som forsker	42
3.3 Valg av metode	44

3.4	Feltobservasjon	45
3.5	Kvalitativ undersøkelse og intervju	46
3.5.1	Fokusgruppeintervju	46
3.5.2	Dybdeintervju.....	47
3.6	Innsamling av informasjon	48
3.6.1	Utvalg.....	48
3.6.2	Feltobservasjon	49
3.6.3	Intervjuguide	50
3.6.4	Fokusgruppeintervju	50
3.6.5	Dybdeintervju.....	51
3.6.6	Registrering og bearbeiding av data.....	51
3.6.7	Analyse og tolkning av data.....	52
3.7	Etiske overveielser	53
3.8	Validitet	55
4.	Fremstilling av informantenes historier	57
4.1	”Hvem er jeg?”	57
4.2	Informantenes bakgrunn	59
4.2.1	”Vi ungdommer snakker aldri om natur”.....	60
4.2.2	”Ute, langt oppe på fjellet”	62
4.2.3	”Bestefar pleide å holde rundt meg når vi kjørte ned”.....	64
4.2.4	”Jeg ser jo ikke ut som en friluftsgåturer”	66
4.2.5	”Ja, selvfølgelig kan jeg bruke det senere”	68
4.3	Erfaring med friluftsliv i skolen	69
4.3.1	”Det var mye fokus på innsats, og det å ha det gøy”	70
4.3.2	”Det vi har gjort på skolen er ekstremt”	72
4.3.3	”Jeg føler jeg må være veldig opptatt av det, fordi det er det som avgjør alt til slutt”.....	75
4.3.4	”Det er ikke at man gjør det fordi man vil, men fordi man må, for å bestå”	77
5.	Drøfting av informantenes møte med det norske friluftslivet	80
5.1	Informantenes bakgrunn	80
5.1.1	Informantenes syn på friluftsliv	83
5.2	Erfaring med friluftsliv i skolen	84
5.2.1	Friluftslivet – ikke bare negativt, men litt positivt også... ..	86
5.2.2	Friluftslivsfeltets sosiale kamper	87
5.2.3	Instrumentalisering av friluftsliv som fag.....	91
6.	Avsluttende kommentarer	95
6.1	Å finne nye stier i landskapet	98
	Litteraturliste	100

Oversikt over vedlegg..... 106

Forord

Etter å ha jobbet som idrettslærer på en videregående skole fant jeg motivasjon til å gjennomføre en mastergrad på Norges Idrettshøgskole. Råd og tips fra kollegaer ble satt til handling. Årene som idrettslærer har gitt meg mye erfaring og ikke minst mange positive opplevelser, både med elever og kollegaer. Det er en balansekunst å skulle jobbe, og samtidig skrive en masteroppgave, på samme måte som om en skal traversere Norges høyeste topper. Det krever høy faglig kompetanse, mye konsentrasjon og erfaring. Når man først kommer seg på toppen eller i mål er tilfredsstillelsen og mestringsfølelsen fantastisk.

Jeg har alltid vært en engasjert og strukturert person, men å skrive en masteroppgave har ikke vært en enkel oppgave. Å holde stø kurs gjennom et kvalitativt prosjekt har til tider vært en ganske krevende og ensom prosess. Ved hjelp og støtte fra veileder og gode venner har det lyktes. Mitt favorittsitat ”Veien er målet” har ikke alltid vært like lett å se for seg, men en tur i ny og ne har gitt meg nytt pågangsmot og energi.

Jeg vil gjerne takke veileder Reidar Säfvenbom for mange gode og motiverende samtaler. Takk for at du har holdt meg på den riktige kursen. Takk til min tidligere sjef for idrettsfag. Du har alltid backet meg opp. Jeg vil også takke alle mine informanter som har deltatt i prosjektet; uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre prosjektet. Jeg har møtt mange inspirerende mennesker som har sagt ja til å hjelpe. Det har gitt meg vind i seilene. Til min andre familie i Oslo; alle mine venner. Uten dere hadde ikke tiden i tigerstaden vært det samme. Kommer til å savne dere! Takk til min far og mor for motiverende samtaler. Takk for at dere bryr dere. Til slutt vil jeg takke mormor og morfar for en enorm støtte dere har vært for meg gjennom hele oppveksten. Takk for at dere har vært gode forbilder

Elisabeth Knappen Naustdal

Norges Idrettshøgskole, mai 2012

1. Innledning

Elisabeth, du er jo vokst opp med friluftsliv; så for deg er det enkelt! Jeg er ikke like vant til å være ute som deg. Jeg ser jo at du har en annen opplevelse av å sitte ved teltet i solen enn det jeg har. Du klarer liksom å slappe av og kose deg, slik er det ikke for meg.

Dette har vært vanlige kommentarer fra minoritets elever på friluftslivsturer. Et slik utsagn kan få enhver forskerspire til å gruble over hvordan elever med minoritetsbakgrunn faktisk har det når de er på tur. Det er ikke bare tanker elevene har om sitt eget forhold til friluftsliv som kommer frem her, men også hvordan minoritets ungdommer opplever menneskene rundt seg. Som mange andre nordmenn, har jeg fått oppveksten min farget av den norske turkulturen. Dette har gitt meg mange positive opplevelser. Slik har jeg lært meg å like friluftslivet. Hvorfor er det slik at minoritets ungdom får en annen opplevelse av å sitte ved teltet, enn det jeg har? En slik tanke har bidratt til et ønske om å få en bedre forståelse for hvilke oppfatninger og opplevelser minoritets ungdom får i friluftsliv. Som utsagnet formidler kan det være elever som mener at de ikke er vant til å være ute i naturen, og derfor oppleves dette som vanskelig. Mine refleksjoner knyttet til slike utsagn ble starten på denne oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Friluftsliv er et tema som berører mange nordmenn. I litteraturen kan vi antyde at forholdet nordmenn har til friluftsliv er romantisert. Hvordan vil minoritets ungdom som ikke er oppvokst med ”den norske kulturarv” lære friluftsliv å kjenne? Dette er et spørsmål som har gitt grobunn for denne oppgaven. Vil det være slik at de som ikke har blitt sosialisert inn i friluftslivsfeltet i barndommen har et annet forhold til enn de som har fått oppleve friluftslivet i oppveksten?

For å forstå hvordan minoritets ungdom opplever friluftsliv vil det være sentralt å se nærmere på deres bakgrunn. Ved å gjøre det, kan vi få en bedre forståelse for minoritets ungdommens *livsverden*, og dermed en økt forståelse for hvorfor de kommer med slike utsagn. På en annen side vil det være viktig å påpeke at en ikke nødvendigvis trenger friluftsliv, og vil klare seg like fint uten det. Et konstruktivistisk perspektiv på menneskets utvikling vil ikke betrakte det som problematisk at enkelte elever ikke ”tar”

til seg friluftslivet. Dette kan være vanskelig å forstå for mange nordmenn, nettopp fordi vi er vokst opp med en romantisering av friluftslivet. For om det ikke er slik for alle nordmenn har friluftslivets en sterk posisjon i norsk kultur. På denne måten får vi et forhold til friluftsliv, enten vi utøver det eller ikke. Å komme inn i en kultur hvor friluftslivet står sterkt, vil nødvendigvis ikke føre til at en tillegger denne aktiviteten en stor rolle i sosialiseringprosessen. Når man kommer inn i en ukjent kultur vil verdier og interesser ha stor betydning. Et aktivt samfunnsmedlem vil forme sitt eget liv, og dermed stå fritt til å velge hvordan man vil leve sitt eget liv.

Alle mennesker møter undervisning i friluftsliv med forskjellige biologiske, sosiale, kulturelle, politiske og historiske forutsetninger, noe som gjør at vi møter skolens fag, undervisningspraksis og ideologi med forskjellige mulighetshorisonter og fortolkningsrammer (Pedersen, 1999).

Denne oppgaven vil videre fokusere på prestasjoner og friluftslivets egenverdi som sentrale aspekter knyttet til minoritetsungdommers forhold til friluftsliv i skolen. I denne sammenhengen vil det være aktuelt å diskutere hvem som får sin kultur og sine verdier akseptert som gyldig kunnskap. Kan dette også være med å problematisere hvordan pedagoger og oppdragere er med å formidle verdier og normer fra majoritetskulturen? I møtet med «de andre» har nordmenn ofte en tendens til å sammenligne ”deres” praksis med våre idealer. Sosialantropolog Marianne Gullestad fortalte i et intervju at: *”Det er ikke det at vi ikke skal ha idealer å strebe etter, men vi må samtidig reflektere mer over hvilke verdier vi lever etter i praksis”*.

Siden jeg startet som idrettslærer har jeg hatt mange diskusjoner med kollegaer om friluftsliv og minoritetsungdommer. Selv om det ikke er så mange offentlige debatter om hvordan lærere skal tilpasse Kunnskapsløftet (2006) til minoritetselever, er det en evig diskusjon på personalrommet og på seksjonsmøter. *”Nå har det sluttet en elev fordi han ikke ville ha friluftsliv. Og det etter kun én uke!”*. Da jeg snakket med en av mine overordnede på skolen om dette fortalte han meg at dette var et problem.

1.2 Hensikt med oppgaven

Hensikten med denne oppgaven er delt i tre. *For det første* ønsker jeg å få en bedre forståelse for hvordan elever med minoritetsbakgrunn opplever friluftslivet. Sagt på en

annen måte er intensjonen min å fange informantenes oppfatninger av fenomenet friluftsliv og de konkrete kontekster som gir friluftsliv mening og struktur. I denne sammenheng vil jeg belyse friluftslivets plass i den norske kulturen. En snakker ofte om at nordmenn er gode til å gå på tur. Både historisk og kulturelt sett har friluftsliv en sentral plass i Norge. Naturen har alltid vært brukt av nordmenn, både som en arbeidsarena og i senere tid som en arena for naturopplevelser. Å forstå hvilken tilhørighet minoritetsungdom har til den norske (tur)kulturen vil være et viktig moment.

For det andre ønsker jeg at studien kan føre frem til pedagogisk refleksjon omkring minoritetsungdoms møte med friluftslivet. Når man skal gjennomføre forskning på menneskelig atferd er det primært fordi en som menneske har en interesse for temaet. Når man forsker på elever i skolen, er hvordan elevene oppfatter sin livsverden et sentralt element (van Manen, 1990). Å få en bedre forståelse for minoritetsungdom som minoritetsgruppe, vil kunne gi mer kunnskap om denne gruppens oppfatninger og forhold til friluftsliv i skolen. Det er lett å ta for gitt at de opplevelsene, følelsene, tankene og stemningene en selv har også gjelder for andre. Selv om en klasse opplever friluftslivet sammen og i utgangspunktet gjør det samme, er det ikke sikkert at de opplever det samme, og ikke minst på samme tid (Pedersen, 1999). Denne oppgaven springer ut i fra et behov for innsikt i den sosiale og kulturelle bakgrunnen ungdommer møter undervisning i friluftsliv med, samt hvilken betydning ungdommenes kulturelle tilhørighet får for læring og personlig utvikling i møte med friluftsliv på studieretning for idrettsfag. Jeg har derfor ønsker om at denne oppgaven kan bidra til en større pedagogisk refleksjon knyttet til utfordringer minoritetsungdom har i møte med den norske turkulturen.

For det tredje ønsker jeg å belyse hvilken rolle skolen har for reproduksjon av minoritetsungdoms kulturelle kapital knyttet til undervisning i friluftsliv på idrettsfag. Skolen skal være en faglig formidler og oppdrager, men er samtidig en arena for kulturell reproduksjon. Ved bruk av Pierre Bourdieus begreper ønsker jeg å belyse hvilken kulturelle kapital minoritetsungdom oppfatter at skolen formidler og anerkjenner. Det kan tenkes at det vil være et gap mellom de kunnskapene og ferdighetene minoritetsungdommene besitter og hvilke krav det stilles i friluftslivsfeltet. Det vil derfor være av stor interesse å belyse hvordan ungdommer med minoritetsbakgrunn opplever disse kravene. Økt pedagogisk innsikt i hvordan

minoritetsungdom opplever møtet med friluftsliv, vil forhåpentligvis føre til at slike problemstillinger tas mer på alvor. Å få frem minoritetsungdommenes historier knyttet til friluftsliv vil bidra til at pedagoger kan få en økt forståelse for denne gruppen.

1.3 Problemstilling

Problemområdet som skal belyses i denne oppgaven er knyttet til sosiologiske og kulturelle prosesser blant minoritetsungdommer i friluftsliv. Problemstillingen lyder:

”Hvilke opplevde livserfaringer har ungdommer med minoritetsbakgrunn i møte med det norske friluftslivet?”

For å belyse denne problemstillingen har jeg tatt for meg to underproblemstillinger:

- a) ”Hvordan kan vi i lys av den kulturen minoritetsungdommer tilhører forstå deres forhold til friluftsliv?”
- b) ”Bidrar skolen til å reprodusere innvandreungdoms kulturelle kapital i friluftsliv?”

Den første underproblemstillingen retter fokus mot minoritetsungdommenes kultur. Her ønsker jeg å belyse hvilken kultur minoritetsungdommene tilhører og hvordan de møter friluftslivet med denne bakgrunnen. Den andre underproblemstillingen ønsker å rette søkelyset mot hvordan disse ungdommene opplever skolen og faget friluftsliv, med utgangspunkt i Bourdieus sine begreper om felt, kapital og habitus.

1.4 Leserens guide til oppgaven

Kapittel 1 beskriver bakgrunnen for valg av tema og oppgavens hensikt. Disse tankene danner grunnlaget for oppgavens problemstilling.

Kapittel 2 tar for seg oppgavens teoretiske perspektiver. I første omgang blir begrepet friluftsliv definert. For å forstå fenomenets betydning for den norske kulturen blir det redegjort for hvordan friluftsliv kan bli oppfattet som romantisert i litteraturen. Det blir kort lagt vekt på friluftslivets historiske utvikling, friluftsliv som et kulturelt fenomen og friluftsliv i læreplanen. I tillegg vil jeg definere en del begreper som kan relateres til minoritetsungdommer, og hvordan det er å vokse opp i dagens moderne samfunn. Her

går jeg nærmere inn på ulike perspektiver på oppvekst, med hovedvekt på sosialisering og habitus, før jeg til slutt tar utgangspunkt i Pierre Bourdieus begreper. Avslutningsvis har jeg gjort rede for relevant forskning som har betydning for oppgaven og som kan være med å underbygge minoritetsungdommenes oppfatninger i friluftsliv.

Kapittel 3 skildrer forskningsprosessen punkt for punkt. Her vil jeg begrunne hvilket ståsted jeg har som forsker, valg av metode samt en redegjøring for prosessen trinn for trinn. Til slutt har jeg tatt for meg etiske overveielser, oppgavens generaliserbarhet, reliabilitet og validitet.

Kapittel 4 beskriver minoritetsungdommene fortellinger. Kapitlet er delt i to. Første del er knyttet til ungdommenes bakgrunn, mens den andre delen viser til ungdommenes erfaringer og opplevelser med friluftsliv i skolen.

Kapittel 5 inneholder drøfting av minoritetsungdommenes erfaringer og opplevelser i friluftsliv. Ved å ta utgangspunkt i problemstillingen drøftes resultatene opp mot de teoretiske perspektivene og tidligere forskning. Kapitlet er delt i to, med fokus på inndelingen fra resultatkapitlet. Her er det imidlertid lagt hovedvekt på minoritetsungdommenes erfaring med friluftsliv på idrettsfag.

Kapittel 6 oppsummerer resultatene. Avslutningsvis tar jeg i betraktning oppgavens relevans for videre forskning.

2. Teoretiske perspektiver

2.1 *Friluftsliv*

2.1.1 Hva er friluftsliv?

Flere norske kunstnere brukte naturen for å uttrykke seg, og dette bidro til at naturen ble en del av den norske identiteten. En av Norges mest kjente diktere, Henrik Ibsen (1828-1906), var den første som brukte ordet friluftsliv i sine tekster (Gurholt, 2008a).

Begrepet friluftsliv har skapt mange diskusjoner gjennom sin historie. I korte trekk kan vi si at det har blitt anvendt mange ulike definisjoner av ordet ut i fra hvilket forhold en har til naturen og hvilke aktiviteter en karakteriserer som friluftsliv.

Faarlund 1986a) beskriver friluftsliv som et varmt ord, og han mener at ”*friluftsliv er overskuddsliv i naturen*”. Med natur mener han naturrom som ikke er merkbart endret ved teknokulturens virksomhet. Overskuddsliv refererer til de livskvaliteter som kan realiseres med det overskudd som gjenstår når de elementære overlevingsmekanismene er tatt vare på - skaffe mat, klær og hus, osv. De overskuddslivsformer Faarlund kaller friluftsliv, fremkommer ut fra en forståelse bygget på økologi, etologi, (kultur-) historie, i tillegg til normer og verdier som medansvar for naturen og selvrealisering for alt liv. Denne definisjonen ekskluderer blant annet all konkurranse mellom utøvere, og alle tekniske og motoriserte fremkomstmidler (ibid). Ser vi denne definisjonen i sammenheng med minoritetsungdom kan det diskuteres om friluftsliv er overskuddsliv for disse ungdommene?

Miljøverndepartementet definerer friluftsliv som ”*opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med tanke på naturopplevelse og miljøforandring*” (St.meld.nr 40 (1986-1987:55)). Friluftslivet innehar dermed et helseperspektiv, et miljøperspektiv og et naturperspektiv.

Som vi ser av de to definisjonene over, er det ulike tanker om hva friluftsliv er og bør være. Faarlund har en mer normativ, moralistisk og endimensjonal forståelse av friluftsliv (Pedersen, 1999), hvor uberørt natur er viktig og at friluftslivet ikke skal bære preg av konkurranse. Miljøverndepartementets definisjon kan sees på som en ideologisk definisjon, som tar sikte på å innbefatte mange aktiviteter og som samtidig ønsker å legitimere friluftslivets rolle for samfunnets deltakere. I følge Pedersen (1999) gir et

differensiert friluftslivsbegrep et fruktbart utgangspunkt for å undersøke folkelige oppfatninger av hva friluftsliv ”er” og ”bør være”.

Pedersen (1999) tar utgangspunkt i at det eksisterer et mangfold av handlinger og praksiser, forståelsesformer og kunnskapsreservoarer som både i folkelig og vitenskapelig perspektiv, kan kalles for friluftsliv (s.18). I stedet for å argumentere for en bestemt egenart i friluftsliv, poengterer hun for at det er nødvendig å avklare hvordan og hvorfor det kan finnes flere måter å oppfatte friluftsliv på. Oppfatninger som samtidig kan være innbyrdes motstridende, men likevel rasjonelle og riktige ”utfra” individets ståsted, og konteksten individet inngår i (ibid). Denne forståelsen vil åpne for at en og samme tur kan oppleves vidt forskjellig alt etter individets sosiale og kulturelle bakgrunn, alder og kjønn. Forskningsmessig vil jeg da mest sannsynlig få resultater som viser at hver enkelt person med minoritetsbakgrunn vil ha ulike opplevelser ut i fra sin sosiale og kulturelle bakgrunn, men også i forhold til om personen er jente eller gutt.

Uansett hvordan en definerer friluftsliv er det nært knyttet til menneskets levemønster, sosiale og kulturelle tilhørighet, verdier og livsorientering. Friluftsliv er et begrep uten felles kjerne og faste grenser, men hvor beslektede egenskaper, handlinger og verdier forekommer (Bischoff & Odden, 2000). Begrepet kan dermed bli sett på som komplekst og sammensatt. Vi har alle vår egen oppfatning av hva friluftsliv er og innbefatter. Begrepet bør imidlertid settes inn i en større sammenheng; både med tanke på mangfold av aktiviteter, motiver, opplevelser, brukergrupper, friluftsliv som et sosialt fenomen, og at friluftsliv alltid utøves innenfor en samfunnsmessig sammenheng. I tillegg gir friluftsliv oss en del verdier som vi tar med oss i den videre livsreisen vår (Kaltenborn, 1993).

2.1.2 Friluftslivets verdier

Måten et samfunn forstår og forholder seg til naturen på, forteller ikke bare hva slags natur, men også hva slags kultur det er snakk om, og hvilke kvaliteter og verdier som verdsettes mest (Sørensen, Høystad, Bjurström & Vike, 2008). Menneskers måter å oppleve, forstå og fortolke natur og friluftsliv er sterkt preget av samfunns- og menneskeskapte normer og verdier. Eksempelvis er naturen i alle land og kulturer ikke nødvendigvis forbundet med positive opplevelser, verdier og rekreasjon (Berntsen et al, 2009). Slik kan friluftsliv bli sett på som en sinnstilstand like som en fysisk aktivitet.

Det vil i et slikt syn ikke være nødvendig å bestige verdens høyeste topper, eller gå over Grønland for å få glede av naturen. Spennende utfordringer i naturen kan ofte finnes nærmere enn vi aner, og dette kan gi alle muligheter til å utvikle et forhold til naturen. Disse opplevelsene vil imidlertid ikke komme av seg selv, men må erfares med egeninnsats (Vaagbø, 1993).

I følge Faarlund (1986a) er det ikke aktivitetene eller utfordringene som står i fokus når vi tenker på friluftslivets verdier, men naturopplevelsen. Han mener at friluftslivets kjerne, naturopplevelsen, ligger i spenningsfeltet mellom utfordring og opplevelse. Omstendighetene har ført til at norsk identitet har blitt knyttet til naturens egenverdi og en levemåte inspirert av opprinnelig kultur (ibid).

Stortingsmeldingen (st.meld.nr 40 (1986-1987)) ”*Om friluftsliv*” vektlegger tydelig en mer legitim verdiorientering, hvor friluftsliv blir betraktet som en positiv måte å bruke fritiden på. Det argumenteres for instrumentelle verdier som at friluftsliv skal være bra for helsen og at det gir velvære. Likevel kan vi se tendenser til at friluftsliv også vektlegges som en aktivitet som gir kunnskaper om og øker forståelsen for natur og kultur, i tillegg til å være en verdifull sosial aktivitet.

Tordsson (2005) hevder at friluftslivet har inneholdt en dominerende ideologi blant en del mennesker, hvor det har vært fokus på at naturen skal gjøre de unge til frie, franke, moralske høytstående og fysisk sunne idealmennesker. Til gjengjeld har innbyggerne i byene blitt sett på som fortapte slavesjeler og dobbeltragiske hvis de ikke har innsett dette. Dette tyder på en etnosentrisk syn, og etterlater liten forståelse for andre kulturer. Å skulle hevde noe slikt bærer preg av lite kunnskaper om andre kulturer eller kulturaktiviteter. Mennesker som bruker tiden sin på musikk, kunst, litteratur eller teater har like muligheter for å være frie, franke, moralske høytstående og fysisk sunne mennesker, sammenlignet med de som liker seg best i naturen.

2.1.3 Romantiseringen av friluftslivet

I all litteratur om friluftsliv i dag ser vi en tendens til å måtte legitimere for friluftslivets rolle i samfunnet. Meningen med dette avsnittet vil være å gi en oversikt over hvordan friluftslivet fremstilles i litteraturen.

For mange kan friluftsliv bli sett på noe aldeles merkelig og storartet. I dagens moderne samfunn søker mange etter noe dypt, meningsfullt og livsbejaende i møtet med naturen. Friluftsliv rommer et eventyrlig mangfold av kvaliteter og engasjerer hele mennesket. Alt i fra leken til den mystiske helhetsopplevelsen; fra hard fysisk utfoldelse til estetisk følsomhet; fra opplevelsen av nærhet, bakkefølelse og hverdagslig problemløsning til horisontisk perspektivutvidelse (Tordsson, 2000). Vi har grunn til å tro, i hvert fall i følge Tordsson (ibid), at mange mennesker i Norge har opplevd noen av livets sterkeste og rikeste øyeblikk i det enkle livet i naturen. Livsglede, opplevelsen av egen identitet, og vennskapsbånd til naturen, er noen av de aspektene friluftslivet kan bidra med.

I den norske friluftslivstradisjonen står opplevelsen sterkt. For mange kan det virke selvsagt at vi skal oppleve noe når vi er på tur. Å oppleve innebærer i vår tradisjon å nærme seg naturen på helt bestemte måter ved å forstå, fortolke og handle på. Tordsson (2000) har beskrevet en grunnkode i friluftsliv med utgangspunkt i fire momenter. For det første innebærer friluftsliv at vi møter naturen som sansekvaliteter av en rekke slag. Dette danner en verden full av uttrykk, stemninger, mening og til dels budskap. I friluftslivet forutsetter vi at disse kvaliteter er ekte deler av naturen selv. Når vi opplever naturen, handler opplevelsen nettopp om å merke disse kvalitetene og ta dem til seg. Dette betyr at naturen kommuniserer med oss, gjerne gjennom ”tale”, og med et ”språk” som vender seg til hele vår person; vår kropp med alle dens sanser, vårt intellekt og fremfor alt følelsesliv. For det tredje er det viktig at vi kan behandle naturen på riktig måte og te oss slik at naturen kan tale til oss. Vi bruker kroppen vår, vi seiler, vandrer, klatrer og går på ski. Vi prisgir på en måte naturen, og utsetter oss for den. Gjennom naturforståelse tydeliggjør vi naturen og handler deretter; vi samhandler og kommuniserer med naturen. Til slutt bygger friluftslivet på en forståelse av at vi opplever at naturen har noe vesentlig å gi oss mennesker. Vi oppdager ikke bare naturen gjennom friluftsliv, men oss selv som mennesker også. Slik forutsetter vi at møtet med naturen skal berike oss, gi oss erfaringer som gir glede, og som bidrar til egen vekst og modning (ibid). Gjennom disse beskrivelsene av friluftsliv kan vi betrakte naturen som et mangfoldig klasserom med stort opplevelsespotensiale. Individets personlige drivkraft og det å kunne gripe nået vil spille inn på hvorvidt individet selv er interessert i det som kan skje (Berntsen, Andkjær & Ejbye- Ernst, 2009).

At friluftsliv *kan* ha stor betydning for den enkelte, trenger vi i følge Tordsson (2005) ikke å betvile. En slik holdning kan føre til økt romantisering av friluftslivet, i hvert fall når han videre hevder at vi har svært god grunn til å anta at for mange er naturmøtet en av livets rikeste kilder til livsutfoldelse. Slik vil mange finne mening med livet i naturen. Det synes som en etablert oppfatning at friluftsliv er noe udelt *godt*, som en *bør* bruke sin fritid på. På denne måten har friluftslivet også fått en sentral del i sosialpedagogiske sammenhenger (ibid). Selv om det er en etablert oppfatning at friluftsliv skal være noe godt, vil det være grunn til å diskutere om det er slik for alle? For enkelte vil det være utenkelig å være foruten friluftslivet, mens for andre vil det være helt naturlig å bruke fritiden sin på helt andre aktiviteter og interesser, alt etter hvilken mening aktiviteten har for individet.

2.1.4 Historisk tilbakeblikk på friluftslivets innmarsj i norsk kultur

Selvstendigjøringen av Norge, nasjonsbyggingen, krevde nasjonale symboler som kunne vise at vi var et særegent folk med egenskaper som vi kunne være stolte av. De politiske kreftene som ønsket løsrivelse fra unionen med Sverige mente det var viktig å dyrke det nasjonale. Med kulde og farlige ufruktbare fjell ble Norge sett på som et ugjestmildt område for andre land. Norge hadde på midten av 1800- tallet ingen kulturell affeksjon, da spesielt middelhavskulturen var det høyverdige ideal. Da den franske revolusjon ble en realitet satte det mange ting i bevegelse. Rousseau skrev om naturens livgivende kraft – en sunn sjel i et sunt legeme. Slogordet «tilbake til naturen» slo ut i full kraft og våre nordiske helter ble idyllisert. Mange hevdet at den importerte kultur skapte fordervelse for nordmenn, og at det var den norske livsførsel som var ”naturlig”. Vær og vind ble omdefinert som positive ting for nordmenn. Vinter og ski førte med seg meninger om at skiløping utviklet styrke og mot, dessuten ble det framstilt som særnorsk. Disse idealene ble særlig knyttet til borgerskapet i Norge. Nasjonalromantikken preget kunsten og fjellbonden fremstod som landets pryde. Den enkle jordnære, ufordervede livsstil i pakt med naturens foredlende utfordringer, gav nasjonen grunnlaget for stolthet og selvrespekt (Vaagbø 1993). Nordmenns tilknytning til naturen ble en viktig del for å styrke nordmenns identitet (Odden, 2008).

Etter andre verdenskrig starter den norske friluftslivs gullalder, og hvor den norske turkulturen vokser fram (Odden, 2008). Frarøvet av den norske adel ga det gryende borgerskap fritt valg med hensyn til idealer. De engelske lorder som klatret i norske fjell

og fisket i elvene ga både inspirasjon og legitimitet til friluftsbruk i de førende lag av borgerskapet. I tillegg vokste det frem en gigant som forenet alle i sin personlighet; Fridtjof Nansen. Vitenskapsmannen, idrettsmannen, Nobelprisvinneren, hans høyreiste nordiske fremtoning, og hans eventyrlige dristighet i ferdene mot Nordpolen og over Grønland ga identitet til de idealene nasjonen trengte både av hensyn til oss selv og omverdenens vurdering av landet som nasjon. I tillegg var Nansen en meget snedig propagandist for det frie liv i naturen. I sine beskrivelser fra ferdene ga han gjerne en ganske nøktern fremstilling av det som skjedde, for så å avslutte med en appell som viste at han hadde god kontakt med sitt eget følelsesliv (Vaagbø, 1998).

Fra 1970- tallet når friluftslivet toppen, noe som gjør de geografiske og sosiale forskjellene i friluftsliv mindre. Et samfunn i endring trer fram rundt 1985 ved at flere nye aktiviteter entrer friluftslivskulturen. Diskusjoner hvorvidt den oppvoksende generasjonen foretrakk nye aktiviteter, som for eksempel terrengsykling, fremfor mer tradisjonelle aktiviteter som bærplukking var framtrædende (Odden, 2008).

I dag ser vi tendenser til at grensene mellom arbeids- og fritidsliv er i ferd med å forsvinne (Berntsen et al, 2009), samtidig som globaliseringen får større og større betydning. Knytter vi denne samfunnsutviklingen til friluftsliv ser man at det også påvirker og får konsekvenser for dagens friluftsliv. Det har blant annet medført en større grad av institusjonalisering, pedagogisering og profesjonalisering. Nye legitimeringer for friluftsliv har dukket opp og det kommer stadig nye målgrupper som er aktuelle for friluftslivsutøvelse (ibid). Som Odden (2008) også er inne på, hevder Berntsen et al (2009) at denne utviklingen kan føre til en større grad av sportifisering av friluftslivet hvor det tradisjonelle friluftslivet er på vei bort, til fordel for mer spennende aktiviteter.

2.1.5 Friluftsliv som et kulturelt fenomen

I Bagøiens (1999) bok *Barn i friluft* skriver han at adjektivet «norsk» er et av de mest brukte ordene i vårt språk. I takt med økt globalisering og kulturveksling, kan vi også se en økt oppmerksomhet rettet mot den norske kulturen (ibid). Bagøien (ibid) stiller seg spørsmål om vi egentlig kan snakke om det som er typisk norsk, og finnes det noe som er særegent for nordmenn? Uansett hvilken kulturell bakgrunn en har, har forståelsen av kultur noe å gjøre med hvilket ståsted en tar. Man kan anerkjenne at det er umulig å snakke om det typisk norske eller at den norske kulturelle egenarten er høyst

tilstedeværende. Er aktive barn og voksne på søndagstur et nøkkelsymbol og en virkelighet i den norske kultur og hos nordmenns identitet (ibid)? Bischoff & Odden (2000) skriver at i norsk levemønster er turen et kjent og viktig innslag. Dette innbefatter mange ulike aktiviteter som søndagsturen i skog og mark, hytteturer i påsken og om sommeren, jakt- og fisketurer, bær- og soppturer, båtturer eller turer langs strand og svaberg. Videre gir de uttrykk for at turene skal gi fred og ro, naturopplevelser, avbrudd fra hverdagen, og anledning til å bruke kropp og sanser på andre måter enn i hverdagen.

Goksøyr (1994) hevder at det er svært få steder at friluftsliv har det innholdet og den betydningen som det har i Norge, og dette gjenspeiler den særegne og vesentlige posisjonen friluftsliv har hatt i norsk kultur. I følge Bagøien (1999) har vi i Norge en sterk tilhørighet til naturen. Vi bruker ikke bare naturen som rekreasjonsområde, men tilhørigheten har festet seg dypt og det naturlige har nærmest blitt en del av vår felles kulturelle plattform. Friluftsliv som en kulturell identitet har historiske røtter og har blitt formidlet fra voksne til barn gjennom generasjoner. Tordsson (2000) mener at friluftsliv ikke bare er et uttrykk for forskjellige subgruppers streben etter å definere seg i forhold til samfunnet, men at friluftsliv inkluderer store deler av befolkningen. Videre mener han at vi bare kan ane verdien dette har for enkeltmennesker, for kulturklima, idealdannelse og samfunnsutvikling (ibid).

Skal vi forstå friluftslivet, må vi studere forholdene i det samfunn og den kultur som omgir fenomenet (Tordsson, 2003:19). Friluftsliv oppstår på grunn av historiske, sosiale og kulturelle forhold, og får sin mening i og gjennom en sosiokulturell kontekst. Gjennom formidling av friluftsliv fra generasjon til generasjon vil dette læres. Våre tradisjoner hva angår friluftsliv gir oss en forforståelse via fortolkningsmønstre, forbilder og bestemte opplevelsesmåter. Vi kan dermed si at det vi opplever i friluftsliv i høy grad er kulturelt skapte kategorier, som vi reproducerer (ibid). Disse kategoriene er ikke bare et resultat av på forhånd gitte, samfunnsskapte kategorier, men påvirkes av individets egeninteresse for naturen (Tordsson, 2000).

Kulturelt skapte forståelsesmønstre blir ført videre gjennom språket, handlinger og samhandling med andre. Det er altså gjennom vår kultur at vi sosialiseres inn i grunnleggende måter å forholde oss til virkeligheten, og fører disse videre. Når det

gjelder friluftsliv skjer denne kommunikasjonen og samhandlingen i og gjennom grupper som vi opplever friluftslivet med (Tordsson, 2003). For oppgavens vedkommende vil dette primært gjelde i skolesammenheng, hvor skolen vil fungere som en sekundær sosialiseringsarena til friluftsliv, men også familien og venner vil i denne sammenheng være relevant. I følge Tordsson (ibid) reproducerer friluftsliv tradisjoner, holdninger, verdier, idealer, kategorier og handlingsmønstre. Disse tradisjonsgitte mønstrene gjenspeiler den sosiokulturelle virkeligheten. Det vil si at de kan føres tilbake til historiske, sosiale og kulturelle forhold i den samfunnskontekst som omgir friluftslivet.

”Friluftsliv er et særegent uttrykk for norsk kultur, et forankringspunkt for kulturell identitet og en viktig bærebjelke for verdier i det norske samfunn. Friluftsliv er noe vi har skapt selv i vår kultur, og som vi føler stolthet over” (Tordsson, 2000:184). Som Bischoff & Odden (2000) argumenterer for, vil jeg ta utgangspunkt i at friluftsliv er et kulturelt fenomen som er en viktig del av den norske kulturarven. Hvilken mening den enkelte aktivitet vil ha varierer fra person til person, og fra den ene sosiokulturelle gruppen til den andre.

De som driver aktivt med friluftsliv, og som setter pris på de ulike aktivitetene vi kan drive med i naturen, har gjerne en oppfatning av at alle opplevelsene knyttet til friluftsliv er grunnleggende positive. Selv om mange er sosialisert inn i en kultur til å ha en positiv innstilling til friluftsliv, er det ikke nødvendigvis slik at alle føler det på samme måte (Høystad, 1994). Høystad (ibid) mener at det er lite trolig at vi som mennesker er født med evnen til å oppleve natur som noe grunnleggende positivt. I stedet tilskriver han oppdragelsen og sosialiseringen stor tyngde for mesteparten av vår evne til å erfare naturen som estetisk og vakker. På denne måten vil vi i stor grad oppleve naturen på den måten vi har lært å oppleve den.

2.1.6 Friluftsliv i Kunnskapsløftet

I takt med utviklingen i samfunnet har friluftsliv hatt ulik plass i læreplanene. I de senere år har friluftsliv fått større plass i læreplanen (Dowling, 2010). I dagens læreplan for idrettsfag (KD, 2006) er friluftsliv et eget hovedområde i faget aktivitetslære. I formålet med faget står det blant annet at *”allsidig bruk av kroppen, enten gjennom målrettet trening eller mer spontan lek og fysisk utfoldelse, står sentralt i nasjonal*

idretts- og friluftslivstradisjon”. Arbeidet med friluftsliv skal legge grunnlag for ”prestasjonsutvikling, allsidig praktisk dyktighet og funksjonell kroppsbruk”. Det omfatter ferdsel og aktiviteter i ulike naturmiljøer til forskjellige årstider. Selv om friluftsliv har fått en sentral plass i dagens læreplan mener Dowling (2010) at det er vanskelig å si noe om prestasjonsfokuset har blitt mindre. Gjennom friluftsliv skal elevene oppleve mestring og utvikling av eget selvbylde, samarbeid og felleskap skal gi elevene opplevelser av, praktisk erfaring med, og kunnskap om samspillet mellom mennesker og natur.

Friluftsliv vektlegges som en sentral del av den norske kulturen (KD, 2006). Dette underbygges også av Bischoff & Odden (2000) sitt bidrag til Stortingsmelding 39, hvor de hevder at faget friluftsliv kan bidra til en videreføring av friluftsliv som kulturtradisjon. En slik beskrivelse av faget viser at Utdanningsdepartementet tillegger friluftsliv en viktig rolle blant annet for sosialiseringprosessen (Bamle, 2009), og læring av friluftsliv som en kulturelt fenomen.

I skolesammenheng er friluftsliv ikke bare et mål i seg selv. Friluftslivet skal være oppdragende, utviklende og sosialisende. Bischoff & Odden (2000) tar for seg følgende motiver når friluftslivet skal brukes i pedagogisk sammenheng; At elevene kan utvikle en relasjon til naturen; at de kan drive aktivt natur- og miljøvern; at friluftsliv gir god helse og trivsel; at sosialiseringen til friluftsliv er med på å bevare friluftslivstradisjoner; at normer, verdier, kunnskaper og ferdigheter videreføres og at elevene kan utvikle personligheten gjennom samarbeid, selvkjenning og handlingskompetanse. De understreker at læring bør stå i fokus, både det å *lære friluftsliv*, men også å *lære gjennom friluftsliv*.

I flere avhandlinger (Nedrelid, 1993; Repp, 2001; Tordsson, 2005) og ikke minst i Kunnskapsløftet (2006) hevdes det at friluftsliv er en viktig del av norsk kulturarv og at det er viktig at elever får glede av å ferdes i naturen. Tordsson (2003) mener at læreplanene ikke er forsiktige når de setter sine ambisjoner for gjennomføringen av friluftslivsundervisningen. Som kulturformidler, som kan nå de fleste barn og unge, har skolen fått tildelt denne viktige oppgaven med å formidle norsk friluftsliv.

Det vil alltid være forskjell på oppdragelsens mål og midler fra den ene kulturen til de andre. Hva slags kompetanse som skal utvikles hos det enkelte individ, er nemlig avhengig av den totale konteksten det befinner seg i. Det kan påvirkes av samfunnshistorie, tradisjoner, koder, ressurser, stereotyper og det politiske systemet. Oppdragelsens praksis vil også gjenspeile de forventninger og utviklingsoppgaver samfunnet møter den enkelte (Bø, 2000). I den generelle læreplanen står det at alle elever, uansett bakgrunn har krav på undervisning slik at de best mulig skal få utvikle seg i friluftsliv etter de oppsatte kompetansemålene i læreplanen (KD, 2006).

I følge Pedersen (1999) kan vi si at skolen fungerer som en kulturformidler. Hun stiller spørsmål ved hvem som får sin kultur formidlet, bekreftet og reproduisert. Skolens sosiale betydning avhenger av den enkeltes skoles konkrete utforming og lærerens forestillinger om hva som er nyttig kunnskap, og til slutt hvordan lærerne gjennomfører undervisningen. Elevenes møte med skolen og lærernes praksisformer er avgjørende for hva skolen kommer til å bety for hver enkelt elev, og for de kulturelle og sosiale forskjellene i den spesifikke konteksten en er i. Skolen kan velge å fastholde eller forsterke elevenes meget forskjellige forutsetninger, eller den kan bidra til at elevene tilegner seg noen forutsetninger for å gjøre de sosiale forskjellene mindre. Undervisningen foregår i en verden – i en sosial virkelighet – med store sosiale og kulturelle forskjeller, som i høy grad gjør seg gjeldende når elever fra forskjellige samfunnsgrupper møter den dominerende skolekulturen (Mathiesen, 2010).

2.2 Et flerkulturelt samfunn

Det flernasjonale og flerkulturelle kjennetegner mange samfunn i dag. Tidligere var Norge et ganske homogent samfunn kulturelt sett. I dag er Norge preget av økt kulturelt mangfold (Østerberg, 1997), og dette har kommet som en følge av at befolkningsbildet er i konstant endring. I følge st. meld. nr. 49 (2003-2004) vil den etablerte innvandrerbefolkningen øke, nye innvandrere og flyktninger vil komme til, og andre flytter ut.

Statistisk sentralbyrå (2012) opererer med begrepet innvandrer eller personer med innvandrerbakgrunn, i stedet for minoritetsbegrepet. Ser vi på nøkkeltall fra Statistisk sentralbyrå viser de at per 01.01.2012 var 547 000 innvandrere i Norge, og 108 000 norskfødte personer med innvandrerforeldre. Dette utgjør til sammen 13.1 prosent av

den norske befolkning. Det bor innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i alle landets kommuner. Oslo har den største andelen med 23 prosent(139 000). Nær halvparten av innvandrerne har bakgrunn fra Asia, Afrika og Latin- Amerika. 20 prosent av innvandrerbefolkningen har bodd i Norge i mer enn 20 år, 40 prosent har bodd her i 5 til 20 år, og 40 prosent i fire år eller mindre. 53 prosent av de norskfødte med innvandrerforeldre har bakgrunn fra Asia. 18 prosent av innvandrerne er 20 år eller eldre. De største gruppene av førstegenerasjons innvandrere kommer fra Polen og Sverige, etterfulgt av Pakistan, Irak og Somalia. Hos personer født i Norge av to utenlandske foreldre kommer det største antallet fra Pakistan.

Hver tredje innbygger under 25 år i Oslo er enten innvandrer eller norskfødt med innvandrerforeldre. Det finnes bydeler i Oslo med en høy konsentrasjon av innvandrere og deres barn. Bydelene med flest barn og unge voksne med innvandrerforeldre er Alna, Søndre Nordstrand og Stovner. Befolkningstettheten av innvandrere er altså større i Oslo enn i andre deler av landet, noe som kan gi større utfordringer med tanke på integrering til det norske samfunnet (ssb.no).

Den er mange positive utviklingstrekk blant innvandrere og deres etterkommere; utdanningsorienterte, skoleflinke, lovlydige og arbeidsomme. Likevel finnes det grunn til bekymring på enkelte områder; bildet er svært sammensatt noe som gjør at det er store forskjeller mellom innvandrerne og deres etterkommere når det gjelder kvinner/menn, deltakelse i arbeidslivet og utdanningsnivå (St.meld.nr. 49 (2003-2004)). *”Barn og unge som tilhører minoriteter, har innvandret eller flyktet til Norge, anses å være en risikogruppe når det gjelder uheldige oppvekstbetingelser”* (Kvello, 2008:175). Sannsynligheten for at innvandrerbarn med ikke- vestlig bakgrunn lever i vedvarende inntektsfattigdom er større enn for andre barn. Dette kan blant annet virke inn på barns muligheter for å inkluderes i fritidsaktiviteter. Når det gjelder innvandreernes fysiske aktivitetsnivå er det mange positive utviklingstrekk, men også her finnes det bekymringstrekk. I tillegg er det en større andel av barn og unge med minoritetsbakgrunn som gjør det dårligere i skolen enn andre elever, særlig gjelder dette barn som ankommer Norge underveis i skolegangen. Samtidig er det mange unge med innvandrerbakgrunn som stiller seg spørsmålet om de er ønsket som en del av det norske samfunnet, med bakgrunn i diskriminering, skepsis og fordommer (St.meld.nr. 49 (2003-2004)).

Barn eller ungdommer som kommer til en kultur med en helt annen bakgrunn kan ha privatstrukturer og forståelsesrammer som gjør meningskonstruksjon vanskelig. Personer med minoritetsbakgrunn kan gjerne ha andre forståelsesmønstre som fører til helt andre tolkninger av situasjoner eller gir løsninger som fungerer dårlig i deres nye miljø (Bø, 2000).

2.2.1 Minoritet

Ordet minoritet brukes i mange sammenhenger, men i et sosiologisk perspektiv er medlemmer av en minoritetsgruppe svakere stilt sammenlignet med majoritetsbefolkningen. Minoritetsgruppen vil ha en form for solidaritet som gir de tilhørighet (Giddens, 2001). Minoritet sier noe om inndelingen av befolkningen i flertall og mindretall på ulike måter og i ulike saker. Eksempler er utseende, språk, religion og verdiorientering (st. meld. nr. 49 (2003-2004)). Eriksen & Sørheim (2003) definerer en etnisk minoritet som *”en gruppe som er i mindretall i et stor- samfunn, som er politisk relativt avmektig, og som eksisterer som etnisk kategori over en viss tidsperiode”* (s.79). I Norge har vi hovedsakelig to typer av etniske minoriteter – urbefolkningen i nord (samene) og de urbane minoriteter (innvandrere, flyktninger og dere barn og barnebarn) (ibid).

I følge Eriksen & Sørheim (2003) eksisterer en minoritet bare i forhold til en majoritet og omvendt. De mener at hva som er en minoritet eller majoritet defineres ut i fra statsgrenser. Grupper som utgjør majoriteter i ett område eller et land kan være minoriteter andre steder. Innvandrergupper tilhører vanligvis en majoritet i opprinnelseslandet, men blir en minoritet i vertslandet. Å være en afrikaner i Norge er annerledes enn å være afrikaner i Afrika. Urbane minoriteter har ingen krav på et territorium deres kulturelle røtter er knyttet til. De integreres inn i det kapitalistiske systemet, og utgjør en liten utflyttet del av en større befolkningsgruppe. Tendensen er at minoritetens medlemmer føler et press om å innordne seg, noe som kan oppleves som en trussel mot gruppens identitet og kulturelle særpreg.

2.2.2 Etnisitet

Etnisitet er et av diskrimineringsgrunnlagene, og er nær beslektet med nasjonal opprinnelse, avstamning, hudfarge og språk (st. meld. nr. 49 (2003-2004)). Ordet

etnisitet stammer fra det oldgreske ethnikos/ethnos, som opprinnelig betød hedninger, men som senere kom til å bety folk eller folkeslag. Eriksen & Sørheim (2003) har definert etnisitet som følgende; *”en etnisk gruppe vedlikeholdes ved at disse kulturforskjellene (i forhold til en annen gruppe) kontinuerlig gjøres relevante”* (s. 55). Mellom ulike etniske grupper flyter det både informasjon, varer og av og til mennesker. Det finnes også en usynlig grense mellom dem; en grense som ikke kan krysses. Denne grensen blir betraktet som «ryggraden» i den etniske relasjonen, altså den som holder gruppene atskilte (ibid). Giddens (2001) beskriver etnisitet som de kulturelle skikkene, sedvanene og livsanskuelsene i et samfunn som skiller grupper fra hverandre. Medlemmer av etniske grupper ser på seg selv som kulturelt forskjellige fra andre grupper i samfunnet, og blir også sett på som ulike av de andre gruppene. Det kan være mange ulike karakteristika som skiller etniske grupper fra hverandre, men de vanligste er språk, historie og slekt, religion, klesdrakt eller utsmykning. Det er ikke noe medfødt med etnisitet; det er et rent sosiologisk fenomen som har blitt skapt og reproduisert over tid.

Gjennom sosialisering kan unge folk assimilere ulike livsstiler, normer og livssyn fra samfunnet. Etnisitet kan dermed være en viktig del av både et individs identitet, men også tilhørighet til en gruppe. Det kan sørge for en viktig stabilitet i forhold til fortiden, og blir i høy grad holdt levende gjennom kulturelle tradisjoner. Etnisitet er en egenskap som alle medlemmer av et samfunn besitter, ikke bare segmenter av et samfunn (Giddens, 2001). Han problematiserer likevel at i praksis så blir etnisitet ofte assosiert med minoritetsgrupper i et samfunn.

2.3 Ulike perspektiver på oppvekst

2.3.1 Individperspektivet

Giddens (2001) mener at vår atferd blir påvirket av kulturelle omgivelser, men at vi ikke er robbet for fri vilje. Det ser heller ut som om vi blir ”stemplet” inn i forhåndsinnstilte maler som samfunnet har laget for oss. Allerede fra fødselen og frem til vi tar vårt siste pust er vi involvert i samhandling med andre som påvirker vår personlighet. Våre verdier og vår atferd formes og således kan vi si at sosialiseringen er kilden til vår egen individualitet og frihet. Sosialisering er ikke et ”kulturelt- program” som barnet passivt skal ta inn over seg, men skal bidra til at barnet blir et aktivt vesen som tar egne valg. Gjennom sosialiseringen utvikler hver og en av oss en følelse av identitet, uavhengig

tenkning og ulike handlingsmønstre. Vi lærer om sosiale roller og sosialt definerte forventninger som en person i en gitt situasjon skal følge (ibid). Giddens mener at sosiale roller er gitte på forhånd, og er relativt uforanderlige i forhold til kulturen i samfunnet. I følge dette synet vil individet lære seg forventninger som hører til sin sosiale posisjon i deres kultur, og oppfylle disse rollene i større grad. Sosiale roller involverer ikke forhandling og kreativitet, men er foreskrevet å inneholde og gi retning til individets atferd. At individer kun inntar roller har vist seg å være et misforstått syn. Sosiale roller er dynamiske og skapes i samband med den sosiale interaksjonen mennesker tar del i. Å skape eller forhandle sine egne sosiale roller er sentralt i sosialiseringen hvor individer fungerer som sin egen motor. Mennesker er ikke passive individ som kun venter på å bli programmert eller instruert, men aktive handlende vesener.

Det som karakteriserer å vokse opp i dagens samfunn, er at den enkeltes identitet – opplevelsen av *å være noen* – blir den enkeltes vedvarende livsprosjekt. Tidligere var identiteten en kulturs dåps gave og en funksjon av den enkeltes sosiale opprinnelse. Tankegangen var at mennesket hadde selv begrensede muligheter til å forme sitt eget livsløp. Å vokse opp handlet om å etterlikne faste forbilder eller å oppfylle forventninger fra andre. I dagens moderne tilværelse er det i høy grad opp til hver enkelt å velge, vedlikeholde eller omforme sin egen identitet. Å være et menneske med frie handlingsmuligheter og et ansvar for egen livsskjebne er sentrale aspekter ved barn og unges utvikling (Tordsson, 2005).

2.3.2 Sosialisering

Å vokse opp i dagens moderne samfunn handler blant annet om hvordan barnet som kommer biografiløst til verden ved fødselen, gradvis utvikler seg til å bli et selvstendig og aktivt samfunnsmedlem. En slik utviklingsprosess foregår kontinuerlig, og vi kan også kalle det for sosialisering. Sosialiseringen er imidlertid sterkest og mest omfattende i menneskets tjuefem første leveår, hvor preging av personlighet og kompetanseutvikling er viktigst (Kvelling, 2008).

I følge Holme & Solvang (1998) blir vi mennesker født inn i en sosial konstruert verden, hvor vi blir formet av hver handling eller mening rundt oss. Säfvenbom & Sookermany (2008) påpeker at hvis en ønsker å påvirke et menneske kan det kun foregå

gjennom å påvirke dette individets totale samhandling med omgivelsene. Den sterkeste pådriveren på den unges totale oppfatning, fortolkning og tilbakespill mot omgivelsene er strømmer ungdommene møter fra lærere, foreldre, venner, trenere og signifikante andre. Bø (2000) mener at å tilegne seg nye roller, til dels nye verdier og livsstil er en del av det å vokse opp. Etter hvert som barnet blir eldre vil det skje en større uavhengighet og selvstendighet, samt løsrivelse og frigjøring fra foreldre og signifikante andre. Slik vil erfaringsverden, livsanskuelser, begreper om hva som er rett og galt prøves ut og testes på nytt. Nye perspektiver og sammenhenger struktureres, nye utfordringer, problemstillinger og krav stilles, og ungdommene må lære seg å takle nye sosiale situasjoner (Fauske & Øia, 2003).

Familien er den viktigste agenten for individets utvikling, læring og danning. I denne sammenheng er primærsosialisering den viktigste prosessen og refererer til hvor barn lærer de kulturelle normene som gjelder i samfunnet (Giddens, 2006). At barna tar etter sine foreldre, deres interesser og væremåter, er helt naturlig i denne prosessen. Dette henger sammen med hvilke interesser og væremåter barna senere utvikler (Eriksen og Sørheim, 2003).

Sekundærsosialiseringen refererer til alle senere påvirkningsprosesser som bygger på den primære, og som er med å bekrefte og vedlikeholde den primære sosialiseringen. Her vil individet møte nye arenaer i den sosiale verden, først og fremst barnhagen, siden skolen og arbeidsplassen. I tillegg kan også militæret og organisasjonsliv være andre sekundærsosialiseringsarenaer (Bø, 2000). Skolen er mulig den viktigste sekundære sosialiseringarena som overfører kunnskaper og ferdigheter som bygger på innlæringen fra barndommen. Skolen forventer at barna er kulturelle vesener av en bestemt type: at de kan snakke, gå, og at de kan leke i friminuttene. Vi kan derfor si at skolen forventer og premierer ferdigheter barna har tilegnet seg hjemme. Barn med minoritetsbakgrunn er ikke mindre kulturelle enn etnisk norske barn, selv om de ikke har lært om Kardemommeby eller Gullars. De er bare en annen type kulturelle vesener (Eriksen og Sørheim, 2003). Hvilke aktiviteter minoritetsbarn har hatt på skolen eller på fritiden vil for eksempel være vesentlig for hvor dyktig han eller hun er i kroppsøvingstimene eller på friluftslivsturene. I følge Giddens (2001) vil sosial interaksjon i disse kontekstene hjelpe folk å lære verdier, normer og livssyn som bidrar til å forme deres egne kulturmønstre.

Berger og Luckmann (1992) sier at den viktigste formen for sosialisering for mennesker er primærsosialiseringen. Grunnstrukturen i all sekundærsosialisering bør derfor likne strukturen i primærsosialiseringen. Når individet fødes inn i objektiv sosial struktur møter det signifikante andre, som står for sosialiseringen. Berger og Luckmann (ibid) hevder at disse personene er påtvunget individet, noe som medfører at individet ikke har mulighet til å velge hvem som er med å formidler verdier og normer som gjelder i samfunnet. Det er altså ut i fra en slik tankegang vi kan si ”som mor som barn”, fordi barnet identifiserer seg med de signifikante andre følelsesmessig. En slik internalisering kan kun skje hvis individet har noen å identifisere seg med. En vil da overta de signifikante andres roller og holdninger og gjøre dem til sine egne. Slik blir individet i stand til å identifisere seg selv og dermed utvikle sin egen identitet. Det er dette Mead kaller speilingsteorien; selvet er et vesen som gjenspeiler de holdninger signifikante andre har formidlet gjennom sosialiseringen. Individet blir derfor det de signifikante andre har sagt det er. Likevel er ikke dette en mekanisk prosess, men heller et gjensidig forhold mellom de andres identifisering av «meg» selv, samt selvidentifisering, og mellom objektivt tilskrevet og subjektivt tilegnet identitet. For å utvikle identitet må det defineres som at et individ har en viss objektiv plassering i en bestemt verden, og at individet subjektivt kan tilegnes sammen med denne verden. Forklart på en annen måte beskriver Berger og Luckmann (ibid) at identifiseringen finner sted innenfor visse rammer i den sosiale verden. Barnet lærer hva det heter, hvem det er og finner sin plass i verden etter hvert som det vokser opp.

I en sosialiseringsprosess kan barn og unge med minoritetsbakgrunn ha større utfordringer i møte mellom ulike kulturer, idealer og verdier. Blant annet kan dette påvirke barns muligheter til å inkluderes i fritidsaktiviteter (St.meld.nr. 49 (2003-2004)). Selv om personer med minoritetsbakgrunn ikke er mindre kulturelle vil de risikere å gå glipp av uformell kommunikasjon og konnotasjoner som formidles i klasserommet. For mange av minoritetslevende kan derfor overgangen fra den primære sosialiseringen til den sekundære sosialiseringen bli enorm. Eriksen og Sørheim (2003) nevner at det er i de uformelle situasjonene på skolen at grupper dannes, vennskap knyttes, mobbeofre blir utpekt og barn lærer å kjenne sin plass i verden.

Fauske & Øia (2003) hevder at minoritetsungdom har større generasjonskonflikter i norske miljøer. Dette kan skje hvis ungdommene kopierer eller internaliserer vestlige ungdomsideal, verdier og subkulturer. Imsen (2005) beskriver dette som en form for resosialisering som skjer når mennesker flytter fra et land til et annet sett av normer og verdier enn det de kanskje er vant med fra tidligere. I et slikt tilfelle blir man stilt overfor vanskelige valg mellom egne tilvante væremåter og forventinger i det nye miljøet. I følge Fauske & Øia (2003) finnes det knapt forestillinger som kan assosieres med moderne ungdom i en del land hvor minoritetsungdommene kommer fra. De sosiale endringene disse ungdommene står overfor foregår så raskt at det finnes lite kollektiv erfaring om hva det vil si å være pakistansk, tyrisk eller arabisk ungdom. Å forvalte en ungdomsidentitet blir dermed problematisk, ikke bare fordi det oppleves som fremmed, men at de kan bli stemplet som norsk, noe som kan ses på som et svik mot foreldrenes kultur. Dette kan innebære at minoritetsungdom vil mangle eldre forbilder, og blir i større grad enn norsk ungdom henvist til de rollemodellene som tilbys gjennom en kommersialisert medieskapt virkelighet.

2.3.3 Kulturperspektivet

Begrepet kultur er et sammensatt og komplekst begrep, som ikke uten videre kan bli beskrevet som enkelt. En av de mest klassiske definisjonene på begrepet kultur stammer fra den engelske sosialantropologen Edward Burnett Tylor (1832-1917), som mente at kulturen utgjør alle de ferdigheter og vaner som mennesket har tilegnet seg i kraft av å være et samfunnsmedlem. I en kultur er det mye som er likt for alle: vi er født og vi skal dø, og kroppen vår har sine behov og funksjoner; vi må ha søvn, vi reproducerer oss, vi må ha mat og vi kvitter oss med den. I et samfunn gjennomgår alle en form for sosialisering. I sin bok *Primitive Culture* som kom ut i 1871, formulerte Tylor en definisjon på kulturbegrepet som fortsatt anvendes i dag: ”Kultur er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn” (Eriksen & Sørheim, 2003:37). Han retter oppmerksomheten mot alle samfunnsskapte skikker og vaner som er knyttet til det å være naturbestemt for mennesket. Skikker og vaner som vil variere fra samfunn til samfunn, blant annet ut i fra hvilken kultur en har. Høystad (1994) beskriver at hvis en betrakter mennesket som et kulturelt vesen, vil kulturen ikke bare være et tilfeldig vedheng ved mennesket, men en uutryddelig del av mennesket. Det er nettopp kulturen som gjør et menneske til et menneske.

Kulturbegrepet sier noe om at alle mennesker er både like og ulike på samme tid. Innenfor en kultur kan vi snakke om at mennesker har samme språk, religion, erfaringsverden og moral, som skyldes fellestrekk ved deres erfaringsverden (Eriksen & Sørheim, 2003). Barn og unges utvikling vil være preget av den kulturen de vokser opp i (Kvello, 2008), noe som gjør at sosialisering blir den primære kanalen for overføring av kultur over tid og generasjoner (Giddens, 2001). Samtidig som man tilegner seg den kulturen man er en del av, bidrar man til å videreutvikle kulturen ved å foreta prioriteringer og valg i tillegg til at hver generasjon tilfører kulturen noe nytt (Kvello, 2008). I kulturen ligger implisitt en mengde kunnskap om dagliglivet, og for eksempel kunnskaper om utøvelse av friluftsliv. Er man oppvokst med vinter og skiftende værforhold vet man hvordan man skal gå på glatt føre uten å falle. I tillegg har vi lært å bruke sekk når vi er på tur, og i sekken skal det ligge termos, kvikk-lunsj og ekstra varme klær (Bagøien, 1999).

Giddens (2001) bruker to begreper, verdier og normer, når han beskriver hva som er fundamentalt i alle kulturer. Disse begrepene kan være med å definere hva som blir sett på som viktig, verdifullt og attråverdig. Verdier gir mening og sørger for rettesnorer for mennesker idet de påvirker den sosiale verden. Normer er regler for hvordan man skal oppføre seg, som reflekterer eller er en del av kulturens verdier. Verdier og normer fungerer sammen for å forme hvordan mennesker i en kultur oppfører seg innenfor sine omgivelser. Selv innenfor en kultur, et samfunn eller en folkegruppe kan verdier og normer variere veldig, og i andre tilfeller være motsigende; enkelte grupper eller individer verdsetter kanskje tradisjonelle religiøse livssyn, mens andre tenderer mer mot utvikling og vitenskap. I vårt moderne og dynamiske samfunn er det ikke rart vi blir konfrontert med ulike eksempler på kulturelle verdier i konflikt.

Eriksen & Sørheim (2003) gir også uttrykk for at det er store forskjeller og variasjoner innad i en kultur. To mennesker som vokser opp i samme kultur vil kunne lære de samme normene for skikk og bruk, de samme verdier, og ha samme syn på hva som er riktig og galt. Motsatt vil personer som vokser opp i ulike kulturer muligens ha ulikt syn på de samme perspektivene. For å forstå individer og selve kulturen er det ikke nødvendig å fjerne kulturforskjellene. Det er fullt mulig å forstå fremmede folkeslag uten å bli lik dem. Personer med minoritetsbakgrunn vil ut i fra den forståelsen kunne forstå det norske samfunnet uten å bli kulturelt norske. En må kjenne konteksten og ha

en viss intuitiv forståelse for den kulturelle helheten konteksten er plassert i for å forstå kulturen.

Det er ikke bare kulturell overbevisning som skiller ulike kulturer. Mangfoldigheten i menneskets atferd, skikker og sedvaner er bemerkelsesverdig. Akseptable former for atferd varierer i stor grad fra kultur til kultur. Handlinger i ikke-vestlige land kan ofte stå i sterk motsetning til det folk fra vestlige samfunn betrakter som ”normalt” (Giddens, 2001). I enkelte samfunn er det normalt å bruke linjal eller håndflaten for å straffe elever som kommer for sent til timen, mens i Vesten blir dette sett på som en kriminell handling. Ulike karaktertrekk og egenskaper er med på å gi kulturelle forskjeller som igjen skiller ulike samfunn fra hverandre.

2.3.4 Habitusperspektivet

I denne oppgaven vil jeg også støtte meg til Pierre Bourdieus praksis som fokuserer på det gjensidige forholdet mellom objektive strukturer og subjektive prosesser som samlet utgjør rammene for menneskelige handlinger (Nygaard, 1995). I subjektivistisk perspektiv produserer og reproducerer agenter ved sine handlinger de sosiale systemene de inngår i. Et objektivistisk perspektiv forklarer hvordan de sosiale systemene strukturelt produserer subjektens handlinger. Bourdieu mente at mennesker alltid inngår i sosiale relasjoner, og at de inngår alltid i et samfunn, som i en eller annen forstand er lagdelte og hierarkiske (Wilken, 2008).

Da Bourdieus mest kjente verk, *La distinction* kom ut i 1979, forsket han på de kulturelle og sosiale mekanismer som skaper distansen mellom sjikt og klasser i samfunnet. Som sosiolog innbefattet hans forskning ofte bruk av mange ulike informasjonskanaler slik at han skulle bygge seg opp et slags helhetsbilde av de strukturer, fenomener og handlingsprosesser som forskningen omhandlet. I alle hans studier ligger det en rød tråd om at det er høykulturen som er herre over hele den franske kultur (Nygaard, 1995).

I det mest kjente begrepet til Bourdieu, om den kroppslige habitus, gir han oss et alternativ til den vitenskapelige todelingen av sosiologien i objektivitets- og subjektivitetsretninger. Han argumenterer for at man i sitt hverdagsliv stadig veksler mellom disse to måtene å se verden på. Habitus blir beskrevet som de mentale eller

kognitive strukturer som mennesket benytter seg av i sin interaksjon med den sosiale verden (Nygaard, 1995).

En kan tolke begrepet som et kulturbegrep som understreker de dynamiske relasjonene mellom individet og det sosiale. Habitusbegrepet er imidlertid både mer dynamisk og mindre massivt enn kulturbegrepet ofte er. Begrepet forholder seg til det folk gjør med utgangspunkt i deres forståelse av den situasjonen de er i og henviser til hvordan ”kultur” internaliseres i individer og naturliggjør deres forståelser og handlinger. På denne måten retter begrepet oppmerksomheten mot to samtidige og interagerende prosesser; for det første om individets tilegnelse av den kunnskap som gjør det i stand til å handle meningsfullt i verden; og for det andre om at individets omsetting av denne kunnskapen fører til praktisk handling (Wilken, 2008).

Systemet er på ingen måte regelbundet eller automatisk, men viser heller til livets mange uforutsigbarheter og at mennesker er med på å forme sin egen tilværelse. Bourdieu mente at individet ikke er helt blottet for fri vilje. For at individet skal endre sin habitus vil dette være en langsom og treg prosess. Habitus er med å utstyre mennesker med sett av *mønstre* for hvordan de oppfatter, forstår og derfor handler i gitte situasjoner. En viss form for forforståelse eller disposisjon er derfor viktig, som kan omsettes når vi mennesker møter ulike utfordringer og situasjoner (Wilken, 2008). Bourdieu mente at habitus var et produkt av sosialisering, hvor han særlig vektla den tidlige sosialiseringen som viktig for dannelsen av disposisjonene som individer handler i forhold til. Når vi er små foregår det en ubevisst internalisering av objektive strukturer gjennom erfaring snarere enn gjennom forklaring. Vi tilegner oss en forståelse av hva som er bra og dårlig, rett og galt, uten at det helt er klart at det er en læringsprosess. For Bourdieu er hverdagslivets helt banale handlinger – valg av frokostprodukter, klær, idrettsgren, musikk - et resultat av disposisjoner i habitus, noe som skiller agentenes sosiale likhet og ulikhet fra hverandre. Gjennom de smaksreferanser som demonstreres i hverdagslivets forbruk, klassifiserer folk seg selv. Karakteristisk for disposisjonene i habitus er at de er tilegnet, men at tilegnelsesprosessene er glemt eller fortrent, og man kan si at habitus er en kroppstilstand framfor en sinnstilstand. Med en slik kroppslig forankring av habitus vil det sosiale være innleiret i kroppen, noe som vil ha betydning for erindring og praksis. Det vil si at vi husker like godt med kroppen som med hodet, noe vi gjerne kan kalle ryggmargskunnskap. En del kulturelle normer, som f. eks

hvordan en står, sitter eller snakker i ulike situasjoner, vil være forankret i kroppen og dermed utenfor bevissthetens grep. På samme måte kan vi også si at kroppen formes av habitus, og også at kroppen uttrykker habitus (ibid). Litt enklere forklart kan man da tolke habitus som kroppsliggjorte skjemaer som agentene handler og orienterer seg ut i fra. Disse skjemaene er et produkt av de erfaringene som agentene har, og som har satt seg i kroppen. Slik kan man si at agentene blir disponert for å reagere på bestemte måter i gitte situasjoner (Røyseng, 2007).

Bourdieu's måte å forstå det sosiale samspillet på handler om en oppfatning av at vi som sosiale agenter alltid representerer noen andre enn det vi tror vi er og kjenner. Vi står for andre interesser enn de vi er klart medvitne om, gjennom den historien vi bærer med oss i kropp og sinn; Historien om alle de sosiale relasjonene vi har opplevd fra fødselen av, men også fra foreldrene våre (Bourdieu, 1993).

Habitus er på én og samme tid, både individuell, kollektiv og samfunnsmessig. Fordi habitus integrerer summen av individets tidligere erfaringer, og fordi ethvert menneske har en unik historie, kan vi si at den er individuell. I tillegg så personliggjør habitus det sosiale, ved at vi forstår sosiale begrensninger som personlige valg, og inkorporerer i vår habitus hva vi med rimelighet kan forvente. I et sosialt miljø vil man finne en form for fellesskap som gir en felles forståelsesramme, noe som medfører at habitus danner en kollektiv ramme for det individuelle. Slik vil man kunne gjøre det individuelle forståelig, ved at man kan forvente bestemte handlinger eller reaksjoner i bestemte sosiale sammenhenger (Wilken, 2008). Habitus har også en samfunnsmessig rolle ved at den bekrefter disposisjonene i habitus, og at de samtidig reproduseres gjennom den sekundære sosialiseringen i de moderne samfunnsinstitusjonene. I en slik rolle kan man akseptere ulikhetene i samfunnet, men det er viktig å poengtere at habitus ikke nødvendigvis er sammenhengende og harmonisk (ibid). Wilken (2008) forklarer at habitus:

reflekterer individers sosiale historier, og de er ikke nødvendigvis velordnede og uproblematisk. Selv om mange mennesker lever liv der de objektive strukturene stemmer godt overens med de strukturene som opprinnelig formet deres habitus, så er det mange mennesker som opplever markante brudd mellom deres primære og sekundære erfaringer (ibid:38).

Bourdieu vektlegger den menneskelige eksistens, habitus, som den viktigste verdien i verden. Når habitus går inn i en relasjon med en sosial verdi som det er produktet av, så kan vi si at habitus har det som fisken i vannet. Verden blir dermed oppfattet som noe som kommer av seg selv, noe selvsagt. Verden omslutter meg, og jeg forstår verden nettopp fordi verden omslutter meg. Slik vil den sosiale verden vi lever i virke selvsagt for oss, fordi den har vært med å produsere meg og de tankekategoriene man bruker for å forstå (Bourdieu & Wacquant, 1993; Bourdieu, 1995).

Bourdieu trekker blant annet frem personer med minoritetsbakgrunn, som kan være i utakt med den sosiale virkeligheten de lever i. Bourdieu har beskrevet habitus som varige disposisjoner, trege, men foranderlige. Disse forandringene er ofte knyttet til forandring i individets ytre omgivelser. Innvandrere og flyktninger kan få nye vaner og tilpasse seg andre sosiale omgivelser. Disse endringene skjer ikke automatisk, de krever både en sosial forankring i og en individuell aksept av et nytt sosial miljø. I tillegg kreves det aksept fra det nye miljøet, noe som gjerne kan ta litt tid (Wilken, 2008).

I denne oppgaven vil miljøet være knyttet til friluftsliv som et felt. Friluftsliv er uløselig knyttet til praktiske handlinger og omfattende kunnskap til natur, ferdigheter og kunnskaper som ikke umiddelbart kan omgjøres til verbale ytringer. Preget av situasjonsbestemt og erfaringsbasert vurderingsevne representerer dette en form for fortrolighet med naturen, hvor en kombinerer tidligere erfaringer med konkrete og sammensatte sanseintrykk i nye møter med naturen. Denne ”levde erfaringen” eller ”tause kunnskapen” inkorporeres i kroppen og blir en del av den enkeltes habitus. Friluftsliv er dermed med på å kroppsliggjøre kulturen (Pedersen, 1999).

2.4 Å se gjennom en franskmanns briller

I tillegg til habitus, har Bourdieu noen andre begreper som vil være sentralt for min oppgave. Videre vil jeg ta for meg Bourdieus begreper om felt, kapital, symbolsk vold, doxa og illusio.

2.4.1 Felt og kapital

Slik vi kan forstå habitus er dette et begrep som beskriver bakgrunnen og rammene for menneskers praksis. For å forklare hvilke sosiale arenaer praksisen utspiller seg

innenfor, bruker Bourdieu feltbegrepet. I følge Bourdieu deltar mennesker i en rekke sosiale kamper om makt og innflytelse. Det kan f. eks være det utdanningspolitiske feltet, idrettsfeltet, friluftslivsfeltet og minoritetsfeltet. For å definere et felt er det krav at man kan påvise at det står noe på spill som agentene i feltet finner det verdt å kjempe om eller for. I et felt foregår det sosiale kamper som er innlagt i et større sosialt system (Wilken, 2008).

Med utgangspunkt i disse sosiale kampene, kan det oppstå sosial ulikhet. Bourdieu (1993) var opptatt av dette, og mente at feltbegrepet kunne være med å påvise hvordan sosial ulikhet produseres. Det er ikke alle som har like gode forutsetninger for å lykkes i kampene som utspilles på et felt. Bourdieu (ibid) anvender kortspillet som en metafor for å forklare at ikke alle vil ha trumfkort på hendene i et kortspill. Et felt er organisert slik at det er relasjoner av over- og underordnede posisjoner. Det sier seg selv at ikke alle spillerne kan ha like roller, og slik vil den enkelte agents plassering i feltet avhenge av den kapital vedkommende besitter. Sånn sett vil sjansen for å vinne være avhengig av hvilke kort en har på hånden, forutsatt at alle spillerne spiller det samme spillet. Felt- og kapitalbegrepet vil derfor være avhengige av hverandre.

Når Bourdieu snakker om kapitalbegrepet er han inspirert av Karl Marx og hans tankegang hvor adgang til makt bestemmes av adgangen til materiell kapital. Lik som Max Webers distinksjon mellom makt og status, mente Bourdieu at det fantes flere former for makt i et samfunn, og at de er knyttet til ulike kapitalformer, som økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk kapital (Wilken, 2008). *Generelt kan man da si at kapital defineres som det som gjenkjennes og anerkjennes som verdifullt og attråverdig av agentene som deltar på et felt* (Røyseng, 2007:42). Hvem som innehar eller eventuelt mangler kapital innenfor et felt blir derfor sentralt (Wilken, 2008). Begrepet om symbolsk kapital refererer til evnen til å utnytte de andre kapitalformene og til å omsette kapital til andre former for verdi, som f. eks moral. Når folk i overklassen donerer penger til veldedighet, kan dette omsettes til symbolsk kapital (Røyseng, 2007). Den kulturelle arven et menneske innehar kan en si har sitt utspring i Pierre Bourdieu sitt begrep kulturell kapital (Bø, 2000). *Kulturell kapital refererer til de ressursene et menneske eller en familie rår over i form av ambisjoner, utdanning, livsstil, normer, tradisjoner og andre verdier* (ibid: 49). I følge Shilling kan fysisk kapital bli betraktet som en del av den kulturelle kapitalen et menneske innehar. En slik

fysisk kapital kan defineres som en kroppsliggjøring av den kulturelle kapitalen et individ er i besittelse av. Tar vi utgangspunkt i Shilling (2003) sin utvidelse av kulturell kapital mener han at fysisk kapital er en form for kulturell kapital. Ferdigheter og kompetanse i friluftsliv kan dermed bli sett på som en form for fysisk kapital. I denne oppgaven vil jeg imidlertid anvende begrepet om kulturell kapital, hvor kroppen kan bli betraktet som en kroppsliggjøring av den kulturelle kapitalen et individ er i besittelse av. I Bourdieus reproduksjonsteori vil kroppen som en form for kulturell kapital bidra til å reprodusere kroppslige forskjeller i friluftsliv i skolen. Slik vil aktiviteter i friluftsliv hvor ferdigheter og kunnskap er fremtredende komme til uttrykk gjennom den kulturen et individ tilhører, dens habitus og hvilken kapital individet tar med seg inn i friluftslivsfeltet.

Å være i besittelse av en kulturell kapital som blir verdsatt i feltet vil medføre sosial betydning og anerkjennelse, og ikke minst bli ansett som betydningsfull. I følge Bourdieu er det forskjell på hva som anses som betydningsfullt, ut fra hvilke sosiale arenaer man befinner seg i. Ulike felt verdsetter ulike kapitalformer forskjellig, alt ut i fra særegne interesser og verdier. Høy kulturell kapital er åpenbart avgjørende for hva slags posisjon man får tildelt i det kulturelle feltet, men fører ikke automatisk til en høy status i det økonomiske feltet (Røyseng, 2007). Bourdieu ser på kulturen som felt av motsetninger hvor rådende kulturelle koder og subkulturer strides om makt og anerkjennelse. Hva som avgjør hvem som ”hører” til i de ulike kapitalformene, er avhengig av blant annet om habitusformen er i overensstemmelse med det som anses som en viktig kapital i feltet. Uten disse habitusformene inkorporert hos agenten vil en ikke bli betraktet som betydningsfull i feltet (Wilken, 2008).

2.4.2 Symbolsk vold og doxa

Det er gjennom utdanningssystemet at samfunnets kulturarv overføres til alle borgere, og dermed bidrar til anerkjennelsen av den dominerende gruppes eller klasses kultur som den legitime kultur. I følge Bourdieu er ikke favorisering av agenter som allerede har den relevante kapitalen, foran de agentene som ikke har den, en bevisst handling. I hovedsak er det ikke lærerens intensjon om å bidra til den sosiale sorteringen av barna, og ofte vet de heller ikke at de gjør det. Likevel er ikke de marginaliserte grupper kompetanse ofte verdsatt i utdanningssystemet, og de kan derfor vanskelig veksles til systemets dominerende kulturelle kapital. Slik vil utdanningssystemet og lærerne utøve

noe Bourdieu kaller for *symbolsk vold*, og bidra til reproduksjon av de objektive maktforholdene. Den kapitalen som akkumuleres i utdanningssystemet gir adgang til en rekke andre felt (Wilken, 2008).

Symbolsk vold er relatert til habitus og ordet doxa, som Platon opprinnelig brukte. Doxa får folk til å godta den sosiale orden, uten at det går opp for dem at de blir undertrykte, eller at det finnes alternativer (Wilken, 2008). Den praktiske kunnskapen som habitus skaffer seg, kan skildres ved hjelp av doxa (Bourdieu & Wacquant, 1993).

Friluftslivsfeltet er definert ved noen helt grunnleggende regler som spillerne i feltet må akseptere, og det er dette Bourdieu kaller feltets doxa. Doxa blir da de uutalte og udiskutable premissene som agentene i feltet handler i forhold til, og som gjør kampen i feltet meningsfullt. Innenfor et felt er doxa udiskutabel, så en må derfor utenfor feltet hvis en skal kunne problematisere og diskutere feltets premisser (Wilken, 2008).

2.4.3 Illusio

Bourdieu forsøkte å unngå begrepet ”interesse” (Bourdieu & Wacquant, 1992:116), men tok heller i bruk begrepet *illusio*. *Illusio* referer til det som står på spill (Wilken, 2008). Han refererer til de spesifikke interessene som på en og samme tid er forutsatte og produsert av måten historisk avgrenset felt fungerer på (Bourdieu & Wacquant, 1992:101). Interessebegrepet står i motsetning til mangel på interesse eller motivasjon, men refererer også til individets likegyldighet. Det å ikke være motivert for spillet spiller en stor rolle. En foretrekker noe fremfor noe annet, men også at en er ute av stand til å skille mellom de innsatser som er relevante. *Illusio*-begrepet som Bourdieu beskriver er en tilstand av å være plassert, fanget i og av spillet. Å være interessert er å innrømme at det fører mot noe som gir mening, og at det som står på spill er viktig og verdt å forfølges.

2.5 Kunnskapsstatus

Når det gjelder forskningsmaterieell på friluftsliv og personer med minoritetsbakgrunn er det lite å oppdrive. Generelt sett har det vært lite fokus på skjevfordelingen mellom majoritetsbefolkningen og minoritetsbefolkningen. Samtidig er det viktig å ta i betraktning at en ikke må overvurdere etniske forskjellers betydning. Strandbu (2000) minner oss på at det er en viktig tankevekker at friluftslivsinteressen ikke er like stor i alle samfunnslag. Kobler vi dette til friluftsliv mener Pedersen (1999) at forskning

koblet opp mot dimensjoner som klasse, regionale forhold, etnisitet og kjønn er så nærmest som fraværende.

Til tross for at det bor mange personer med minoritetsbakgrunn i Norge, har forskningsarbeidet vært mindre prioritert hos denne befolkningsgruppen. Det finnes riktignok en del statistiske undersøkelser som har sett på hvor mange ungdommer som driver med friluftsliv, men det er mye upløyd mark i forhold til kvalitative studier som søker forståelse for minoritetsungdoms perspektiv knyttet til friluftslivet. Likevel kan man finne ett par studier som tar opp tema som integreringspolitikk, storbyungdom og natur (Strandbu, 2000; Bjerke, Andersen, Berg & Krange, 2006).

Osloundersøkelsen fra 1996 baserer seg på data fra Osloungdoms forhold til friluftsliv og miljøproblematikk. Resultater fra undersøkelsen viste at nesten halvparten av de med norsk bakgrunn, mot mellom 20-30 prosent av de med bakgrunn fra et land i den tredje verden eller Øst-Europa hadde vært på tur den siste måneden. De viste seg at ungdommer med norsk kulturbakgrunn eller som har bakgrunn fra et vestlig land, var hyppigere med i friluftaktiviteter enn ungdom med bakgrunn fra et land i den tredje verden eller Øst-Europa (Strandbu, 2000). En svakhet med denne studien er at informantene ble rekruttert via frilufsorganisasjoner, noe som naturligvis medfører at informantene har interesse for friluftsliv.

Bjerke et al (2006) har foretatt en surveyundersøkelse blant elever i Groruddalen. Bydelen har en stor andel innbyggere med annen etnisk bakgrunn, og resultatene studeres blant annet i forhold til bakgrunnsvariabelen etnisk bakgrunn. Undersøkelsen viste at elever med minoritetsbakgrunn (to foreldre født utenfor Norge) deltar sjeldnere enn andre i tradisjonelle friluftaktiviteter som skitur og fottur i skog og mark. Barn med norskfødte foreldre synes å være mest opptatt av parker, kultiverte grøntområder og idrett, mens barn med utenlandsfødte foreldre er mest opptatt av bygdeomgivelser, ryddighet og kultiverte områder. Undersøkelsen viser at det er gjennomgående små forskjeller i deltakelse i ulike aktiviteter mellom barn med norsk bakgrunn og barn som har foreldre som er født utenfor Norge. Rapporten viser likevel at barn med minoritetsbakgrunn utviser mer familieorientert fritidsmønster enn det som gjelder etnisk norske barn.

Eriksen (1997) belyser en del av de samme temaene som jeg ønsker å se nærmere på i mitt prosjekt. Han har sett på hvordan ungdom med minoritetsbakgrunn selv opplever å delta i friluftslivsaktiviteter. I tillegg har han tatt stilling til hvordan friluftslivets egenart kan gi minoritetslever bedre ferdigheter, og hvordan en kan bruke friluftsliv som arena for integrering. Studien viste at ungdommene gjennom friluftsliv har mulighet til å sosialiseres og integreres i samfunnet. Som en god basis for inkludering i et sosialt fellesskap mener han det er tett knyttet til klassemiljø, vennskap og sosial samhandling. Informantene karakteriserte friluftsliv som en enkelt og lite problemfylt aktivitet når det gjaldt foreldres holdninger, religion og verdisyn, men at det var hindringer når det kom til utstyr og ferdigheter. I følge Eriksen (ibid) kommer deltakelse i friluftsliv mye an på hvor i landet man bor. Dersom man bor i umiddelbar tilknytning til naturen er det nesten uunngåelig å ikke bli vant til å ferdes der, men tilgang til naturområder er nevnt som en begrensende faktor for å bli vant til å drive med friluftsliv. Minoritetsungdom sa blant annet at de ”norske” ungdommene var flinkere ferdighetsmessig i friluftsliv og begrunnet dette med at de ”norske” foreldrene lærte opp barna sine i ulike friluftslivsaktiviteter. De fortalte videre at deres egne foreldre ikke hadde erfaring med friluftsliv. Undersøkelsen viser at ungdom med minoritetsbakgrunn i stor grad ”mangler” familien som primærsosialiseringsagent til friluftsliv. Dermed fungerer skolen som en sekundærsosialisering til friluftsliv for disse ungdommene. Eriksens (ibid) undersøkelse har rettet søkelyset mot minoritetsungdommers hindringer for deltakelse i friluftsliv, som et resultat av deres kulturelle bakgrunn. Selv om denne studien er den mest relevante i forhold min oppgave, har jeg ikke tatt utgangspunkt i at friluftsliv skal bidra til en bedre integrering i den norske kulturen. Eriksen (ibid) har vært interessert i hvordan en kan få minoritetsungdommer mer interessert i friluftslivet, en større fortrolighet med naturen og bruke friluftsliv som en aktivitet i integreringssammenheng. Det vil være like relevant for min oppgave å forstå hvilke oppfatninger og opplevelser minoritetsungdommer har til friluftsliv, fremfor å integrere dem inn i den delen av den norske kulturen.

Dahle (1989) har gjort en studie som viser en klar sammenheng mellom det aktivitetsnivå en person har ”i dag” og det aktivitetsnivå vedkommendes far, mor eller han/hun selv hadde som barn. Studien viser at det først og fremst er mor som tar med barna på tur, og som således tar det største ansvaret for barnets sosialisering. Fars friluftslivsvaner har imidlertid større betydning for et barns senere vaner enn mors

friluftslivsvaner. De viktigste faktorene som påvirker folks friluftslivsinteresser er foreldrenes forhold til friluftsliv, avstand til turområde og venners forhold til friluftsliv. Det vil si at det er de primære sosialiseringensagentene som har størst påvirkning. Dahle (ibid) stiller spørsmålsteget ved det friluftslivet som drives i skoleverket og organisasjoner, da studien viser at dette har liten påvirkning på elevene. Han påpeker at skolen kan gjøre en viktig oppgave ved resosialisering til friluftsliv i ungdomsalderen, hvor man er sterkest påvirket av venners forhold til friluftsliv og fritid generelt. *”For de som ikke får inn friluftsliv med ”morsmelken” er det snakk om en livsstilsendring dersom en skal bli aktiv i friluftsliv”* (ibid:38).

3. Metode

Det er ulike måter å nærme seg forskningsfeltet om friluftsliv og innvandrere på. I hovedsak handler det om hvilket ståsted jeg som forsker velger. Grunntanken er med meg hele denne veien, å la møtet mellom ungdommene, deres levde erfaringer i friluftsliv være styrende for de teoretiske problemstillinger jeg reiser, samtidig som jeg teoretisk og begrepsmessig låner ”verktøy” fra flere fagfelt, - først og fremst fra Pierre Bourdieus begreper om habitus, kapital og felt.

3.1 Fenomenologisk fortolkningsramme

Fenomenologien er en filosofi eller en unik teori som er interessert i det essensielle, ikke det erstattelige. Det som i hovedsak karakteriserer fenomenologisk forskning, er at den alltid starter i informantenes egen livsverden. Fra et fenomenologisk perspektiv vil det derfor være viktig å stille spørsmålsteget med måten vi mennesker erfarer verden på. I denne sammenheng vil det være sentralt å vite hva som gir mening i livet for mennesker (van Manen, 1990), og på hvilken måte en tillegger disse opplevelsene og erfaringene mening (Grønmo, 2004). Hvordan mennesker tillegger et fenomen mening, hvordan de tolker dette fenomenet, beskriver det, føler det, dømmer det, husker det og gir det mening er viktig i fenomenologien. For at forskeren skal kunne forstå og fortolke meningsaspekter hos aktørene forutsetter dette en nærhet til de som studeres, og innlevelse i de handlingene, hendelsene og meningsytringene som analyseres (ibid).

Helhetsforståelse og meningsfortolkning forutsetter også at de aktørene eller forholdene som utforskes, blir studert som deler av en større historisk, kulturell og sosial kontekst, og at de blir analysert i sammenheng med denne spesifikke konteksten (ibid:371).

Innenfor samfunnsvitenskapen finnes det ulike forstående teorier som tar sikte på handlingene til de enkelte aktørene i samfunnet. Innenfor denne tradisjonen er det ikke en forutsetning av disse handlingene skal være rasjonelle handlinger i noen bestemt forstand. I hvilken grad en handling er rasjonell, eller hva slags rasjonalitet den uttrykker, er fullt og helt avhengig av aktørens egen intensjon og av den mening handlingen har for aktøren selv i den spesielle konteksten handlingen foregår i. Det er

viktig for forskeren å forstå og fortolke denne subjektive meningen bak den enkelte handlingen, sett i lys av handlingens kontekst. Slik kan vi si at samfunnsforholdene må forstås ut fra den meningen som knyttes til de enkelte aktørenes handlinger og deres samhandling med andre aktører i ulike kontekster (Grønmo, 2004).

Den fenomenologiske filosofien ble først tatt i bruk av den tyske filosofen Edmund Husserl (Patton, 2002) og baserer seg på en interesse som søker å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver. Videre ønsker man å beskrive den verden, slik den oppfattes av informantene, ut i fra den antagelse, at den viktige virkelighet er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). Det oppstår en del forklaringsproblem når man skal benytte et fenomenologisk perspektiv i forskningsarbeidet. For det første så kan ikke menneskers indre verden, med følelser, tanker og intensjoner observeres direkte. For det andre har fenomenologien ofte blitt sett på som spekulativ fordi den mangler etablert, objektivistisk vitenskapsstatus. Som utenforstående forsker kan vi kun tolke en annen person ut fra personens handlinger, det vi får vite om personens forhistorie og bakgrunn, og ikke minst det vi oppfatter som personens opplevelse i øyeblikket. Men som fenomenolog vil ikke målet være å forutsi eller prediktere atferd, men heller å forvente hva en person vil gjøre ut fra en forståelse av personens egne intensjoner og forventninger (Imsen, 2005). Imsen (ibid) hevder at når det kommer til stykket er det disse forståelsene som styrer personens atferd, ikke den ytre påvirkningen. Vi kan derfor ikke styre personens handlinger, bare forstå intensjonene bak dem og forvente hva personen vil gjøre.

Som nevnt er begrepet *livsverden* sentralt i fenomenologien; et sted hvor de hverdagslige handlingene utføres. Livsverden består av alt det som er forståelig for oss mennesker, alt som er selvfølgelig og naturlig. Forståelse blir dermed et viktig begrep i den fenomenologien (Nygaard, 1995). Alfred Schütz var en viktig bidragsyter for å få etablert fenomenologien som et stort sosialt forskningsperspektiv (Patton, 2002). Han la særlig vekt på den umiddelbare forståelsen som tillegges livsverden. Dette innebærer store deler av det menneskelige liv – der vane, tradisjon og oppskrifter rår. Han skiller mellom den forståelsen som er umiddelbar og tilhører menneskets livsverden, og den gjennomtenkte og reflekterte forståelsen som man kan knytte opp mot vitenskapens verden (Nygaard, 1995). Den umiddelbare forståelsen kan kun oppnås gjennom langvarige og individuelle sosialiseringprosesser. Vitenskapen kan tilegne seg

kunnskap om mange områder raskere og lettere enn det kunnskapen om livsverden trenger, og det innebærer blant annet at vitenskapen, med sin metodologi ikke kan ta inn over seg livsverden, eller gjøre den til gjenstand for forskning på en tilfredsstillende måte. I følge fenomenologien møter enhver aktør verdenen som allerede fortolket, og man blir sosialisert inn i en verden preget av de signifikante andres perspektiv, interesse og relevans. Dette innebærer at man kort sagt vokser inn i en tilværelse som allerede har en forhistorie og dermed en særskilt sosial struktur. Schütz erkjente at det finnes utallige former for sosialisering og måter for individutfoldelse eller personlighetsutforming (ibid).

Det er sentralt å få innsikt i informantenes intensjoner eller hensikter med sine handlinger, i tillegg til aktørenes erfaringer, opplevelser og oppfatninger i en mer generell forstand. Det kan føre til at intensjonen med den enkelte handlingen kan settes i en større sammenheng. Dette kan føre til at analysene kan overskride aktørenes egen umiddelbare formuleringer av hva ulike handlinger betyr, og slik kan man også avdekke essensielle trekk ved handlingene og få fram en dypere forståelse av hvilken mening ulike handlinger egentlig har for aktørene (Grønmo, 2004).

All vår forståelse kommer fra følelsesmessige erfaringer knyttet til et fenomen, men disse erfaringene må bli beskrevet, forklart og tolket. Beskrivelser av opplevelser og tolkninger er så innviklet at de ofte blir en. Tolkning er viktig for forståelsen av opplevelsen, og opplevelsen inkluderer tolkning. Derfor, vil forskere innenfor den fenomenologiske tilnæringsmåten fokusere på hvordan vi konstruerer våre historier slik at de skal gi mening. Den subjektive opplevelsen innlemmer objektive ting og blir dermed informantens virkelighet, slik at fokuset på at alt skal gi mening er essensen i menneskelig erfaring. Forskerens viktigste rolle vil derfor være å virkelig forstå hva informantene opplever, og erfare fenomenet så direkte som mulig for han/hun selv (Patton, 2002). Forskerens forståelse av handlingene og deres meninger, som kommer til uttrykk gjennom intervjuer, bygger på informantenes egen forståelse av dette (Grønmo, 2004). Forskerens formidlingsrolle blir sådan viktig for at leseren skal få en forståelse for informantenes livsverden.

3.2 Min forforståelse og rolle som forsker

En av utfordringene til rollen som forsker innenfor det kvalitative forskningsparadigme, er å kunne ivareta en form for objektivitet. I følge Patton (2002) vil en slik avstand imidlertid føre med seg begrensinger i forhold til åpenhet og forståelse knyttet til det å studere ulike menneskers livsverden. I mange sammenhenger har begreper som objektivitet og subjektivitet fått negative konnotasjoner. I kvalitativ forskning vil det være umulig å være fullstendig objektiv hvis man skal studere menneskelig atferd, opplevelser og erfaringer. På den andre siden kan det være viktig å påpeke viktigheten for en forsker å ikke være subjektiv i forskningsprosessen. Det vil være med å undergrave forskerens pålitelighet. I det videre arbeidet med disse begrepene vil jeg senere diskutere hvilke etiske aspekter som er viktig å tenke på i en forskningsprosess (ibid).

I følge Gadamer har vi ikke noe nøytralt ståsted (Føllesdal & Walløe, 2000). De meningsuttrykkene vi tolker andre mennesker og oss selv, forstår vi ut i fra vår egen bakgrunn. Dette er viktig kunnskap å ha med seg inn i rollen som forsker når jeg tolker og analyserer intervjuene. Men min forforståelse vil også påvirke min problemstilling, som igjen vil påvirke hvilken litteratur som blir valgt, innsamling av informasjon, intervjuer og tolkningsprosessen. Gadamer mente at ingen forståelse kan starte fra et nullpunkt, at vi dermed må akseptere at vi aldri fullt og helt kan frigjøre oss fra vår forståelseshorisont. Han snakker da om alle de oppfatninger og holdninger jeg, i dette tilfellet, tar med meg inn i forskningsarbeidet. En for-dom vil vi mennesker ta med oss når vi prøver å forstå en ny opplevelse eller situasjon, og det er dette Føllesdal og Walløe kaller en forforståelse (ibid).

Forskeren må, i den grad det er mulig, forsøke å frigjøre seg fra sine kulturelle vaneforestillinger, og avdekke egne kulturelle fordommer og forforståelser. Å leve seg inn i informantenes kultur og informantenes virkelighetsforståelser, som kanskje er fremmed, er en del av arbeidsoppgaven (Pedersen, 1999). En vesentlig utfordring med denne oppgaven har vært nærhet til den kulturen jeg har studert. Når forskeren har en viss nærhet og tilknytning til den kulturen en studerer mener Thagaard (2010) at det gir de beste forutsetninger for innsikt. I forkant og underveis i arbeidsprosessen, mener jeg dette har gitt meg en fordel som forsker fordi jeg er kjent med informantenes bakgrunn og atferdsmønstre. Imidlertid vil jeg påpeke at i analyseprosessen dukket det opp en del

problemstillinger knyttet til denne nærheten jeg beskriver. Dette har i hovedsak gitt utfordringer med å se de store sammenhengene denne oppgaven kan analyseres ut i fra, fordi forskeren har tendert i å vært opptatt av de små detaljene ved informantenes handlinger og væremåter. Uansett om forskeren har tilknytning til feltet eller ikke, vil imidlertid den forståelsen forskeren kommer frem til være preget av tidligere erfaringer og inntrykk fra feltobservasjoner (ibid).

I og med at jeg vil ta med meg forforståelsen inn i oppgaven vil det være vesentlig å fortelle litt om min bakgrunn. Jeg er en pedagog, men først av alt er jeg et menneske. I tillegg har jeg inntatt rollen som forsker. Jeg er ikke født og oppvokst med friluftsliv, men har alltid vært glad i naturen. Jeg har selvfølgelig fått min dose av skiturer med mor og far, og mine turer med barnehagen og skolen, men det har vært smakeprøver på hva friluftslivet innebærer. Det var ikke før jeg startet å studere at friluftsliv ble en sentral del av i livet mitt. Nå er det en del av min habitus.

I stedet for å fokusere på forskerens nærhet til feltet, kan det være fruktbart å snakke om forskerens posisjonerte innsikt. Dette begrepet retter oppmerksomheten mot forskerens posisjon og kompetanse i forhold til de fortolkningsrammene som kreves for å analysere sosiale kontekster. Hva forskeren fokuserer på, og hvordan inntrykkene i feltet forstås, er preget av den erfaring og de perspektiver forskeren bringer med seg inn i feltet, enten forskeren har tilknytning til kulturen eller ikke (Thagaard, 2010). Som menneske, pedagog, og forsker har jeg ulike formål med denne oppgaven. Slik er forforståelsen min formet av mine tidligere erfaringer, kunnskaper og kompetanse på området. Jeg tar også med meg alle de opplevelsene jeg selv har som friluftslivsutøver. Enten som elev selv, lærer for klassen min eller som privatperson på tur i skog og mark, tar jeg med mine erfaringer og opplevelser inn i forskerrollen min. Som pedagog vil jeg alltid ha en interesse for elevenes eller utøvernes ståsted og virkelighetsoppfatning, deres motiver og tankemåter som ligger til grunn for ulike handlinger, og om elevene selv tillegger disse handlingene mening. Gjennom de pedagogiske brillene tar jeg med min forforståelse inn i informantenes livsverden. Det er via disse brillene jeg har erfart at minoritetsungdommene ikke får de mest optimale forholdene for læring i friluftsliv.

På mange måter opplever jeg denne oppgaven som ambivalent. På den ene siden ønsker jeg at elevene mine skal få mulighet til å oppleve det samme som jeg har gjort på

friluftslivstur. Dette må imidlertid være noe de selv skal få bestemme om de vil delta på. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått en økt forståelse for at det ikke alltid er slik at minoritetsungdom er opptatt av friluftsliv. På den andre siden er jeg som pedagog underlagt en del retningslinjer og krav i forhold til opplæringsloven og rammeverk for læreplaner. Vi skal lære elevene å bli selvstendige mennesker og vi skal lære de å ferdes til lands og til vanns til ulike årstider. En slik pedagogisk tankegang tilsier at elevene skal sitte igjen med en sluttkompetanse gjennom den karakteren elevene får.

Å forske i egen kultur gjør at forskeren deler de samme erfaringene som informantene, noe som gir en bedre forståelse for informantenes handlings- og atferdsmønstre. På den andre siden vil dette kunne medføre at forskeren har problemer med å stille spørsmålsteget ved feltets doxa, forhold som synes selvsagte innenfor kulturen. Det er derfor et viktig moment at forskeren kan se sin egen kultur med andres øyne. Selv om jeg har kjennskap til informantene innenfor friluftslivsfeltet, vil det mest utfordrende for denne oppgaven være å forstå friluftslivet ut i fra informantenes bakgrunn. Dette medfører at jeg studerer både kjente og fremmede forhold, og da spesielt utfordringer med å være minoritetsungdom i møte med friluftslivet (Thagaard, 2010).

3.3 Valg av metode

Bak enkeltes argumentasjon for kvalitative metoder kan man spore et verdimeessig, fagpolitisk syn bak det å drive kvalitativ forskning. Å låne en stemme til dem som vanligvis ikke er så dominerende i medier eller offentlighet, som for eksempel å framstille minoritetsgrupper. I andre tilfeller ligger det ikke noe verdisyn bak, men da åpner trolig nærheten til informantene for at forskeren får større respekt for informantenes virkelighetsoppfatning (Repstad, 2007). Valget om å skrive en masteroppgave om friluftsliv og minoritetsungdom handlet i hovedsak om ønsket om å forstå hva disse ungdommene opplever når de er på tur, og hvilke tanker og motiver de har, og erfaringer de tilegner seg knyttet til friluftsliv. I mitt prosjekt var det derfor naturlig å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode.

Kvalitative metoder handler blant annet om å kripe under huden til informantene (Repstad, 2007). Det å kunne ta med leseren inn i informantenes verden, likesom vi skulle vært der selv, er forskeren sin oppgave i kvalitativ metode. Gjennom beskrivelser

og historier får leseren mulighet til å få innblikk i hvordan informantene opplever sin egen livsverden (Patton, 2002). Observasjon og intervjuer beskriver nyansert det som fins, og er mindre opptatt av hvor ofte det fins. Ofte vil kvalitative studier gi oss et bilde på hvordan det er i avgrensede enkeltmiljøer, der målet er å gi en helhetlig beskrivelse av de prosesser og særtrekk ved nettopp dette miljøet (Repstad, 2007). For meg var det derfor en naturlig vei å se, hånd i hånd med den fenomenologiske filosofien, mot feltobservasjon og kvalitativt intervju som metode, for å finne svar på min problemstilling.

3.4 Feltobservasjon

I forkant av dybdeintervjuene ønsket jeg å få et fullstendig bakteppe for deltakernes opplevelser knyttet til friluftsliv på idrettsfag. I og med at jeg ikke var læreren deres dette året valgte jeg å gjennomføre en feltobservasjon da klassen gjennomførte sin siste friluftslivstur. Målet ved å gjennomføre en feltobservasjon var ikke av metodiske grunner for å innhente feltanalyser eller ved bruk av feltnotater, men for å få en forståelse av informantenes erfaringsbakgrunn på idrettsfag. Feltobservasjonen kan derfor ikke betraktes som et feltarbeid i tradisjonell forstand. Ved å gjennomføre feltobservasjonen har jeg dermed vært tilstede på samtlige turer med informantene, og har dermed en god forståelse for hva elevene har vært med på. Dette ser jeg på som en styrke i studien fordi jeg hadde da god kjennskap til informantene fortellinger fra turene de har vært med på. Som Halvorsen (2008) beskriver er det viktig å være tilstede når begivenhetene skjer – å ha førstehåndskilder, noe som gir større muligheter for en helhetsforståelse når jeg skal analysere data senere. En fare ved å være observatør i et felt hvor jeg kjenner informantene fra før, kan være at jeg vil identifisere meg med dem, og kan miste den kritiske sansen som vil være nødvendig for å få en helhetsforståelse. Likevel vil jeg si å forske i eget felt innebærer en rekke fordeler med å kjenne informantene.

I følge Patton (2002) er feltarbeid den sentrale aktiviteten i kvalitativ forskning. Å ha direkte og personlig kontakt med mennesker i deres miljø gir en større forståelse for informantenes levde liv, og livserfaringer. Denne kunnskapen om tidligere turer og erfaringer knyttet til friluftsliv har jeg anvendt ved utforming av intervjuguiden, og dette har også gjort det enklere å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjusituasjonen.

3.5 Kvalitativ undersøkelse og intervju

3.5.1 Fokusgruppeintervju

Denne oppgaven tar for seg to ulike intervjusituasjoner. Det første intervjuet vil være et fokusgruppeintervju, hvor samtlige informanter blir intervjuet samtidig. I en fokusgruppe vil det primære målet for en forsker være å lytte til mennesker og lære av dem. Den vedvarende kommunikasjonen mellom forsker og informantene og mellom informantene, gir muligheter for å fremskaffe mye informasjon i feltet. Fokusgrupper har blitt mye brukt når man skal lære mer om tema eller grupper av mennesker som er lite utforsket eller grupper man ikke forstår seg på. Her vil en samtale mellom deltakerne i gruppen kunne gå av seg selv, forutsatt at tema er interessant og relevant for deltakerne (Morgan, 1998a). Når man som forsker ønsker å få en bedre forståelse for hvilke erfaringer og opplevelser elever med minoritetsbakgrunn har til friluftsliv, men ikke vet helt hvilke spørsmål man skal stille eller hva man kan forvente seg av svar, kan bruk av fokusgruppe være en fin løsning. Her kan man undersøke og lære ganske mye uten helt å vite hvilke spørsmål man ønsker å stille. Tilsynelatende liten kontroll over gruppen kan føre til at man blir avsporet eller komme borti diskusjoner som ikke vil ha noe med tema å gjøre, men når man har en utforskende og undersøkende tilnærming kan det nettopp være målet med metoden også. Det vil kunne føre til at man ikke går glipp av sentral og viktig informasjon, som ellers i et mer strukturert intervju ville falt bort (ibid).

Som forsker skal man ikke innta en passiv rolle, men være bevisst på hvilke tema man ønsker å utforske, og lede diskusjonen i gruppen inn på de temaene man vil lære mer om. På den andre siden er det også viktig å ikke være for kontrollerende i forskerrollen. Enhver gruppe har sin egen dynamikk, og det er viktig at jeg som forsker anerkjenner informantens prioritinger hvis man ønsker å høre hva de har å si. Det som synes å ha størst innvirkning på kommunikasjonen i en fokusgruppe, er forskerens oppførsel. Man må som forsker være ydmyk i forhold til å få innpass i informantens liv, være interessert og være en god lytter når man gjennomfører intervjuer i en fokusgruppe (Morgan, 1998a).

Kvalitative metoder gir også rom for en del tolkning – en forståelse for hvorfor ting er som de er og hvordan det ble slik. I en fokusgruppe, hvor deltakerne har en del fellestrekk, kan man lære å forstå hverandre: Hvordan kan to personer som har mange

likhetstrekk ha så ulike erfaringer? Hvordan kan personer som ser veldig ulike utad dele de samme meningene? En av styrkene til kvalitative metoder og bruken av fokusgruppe, er at gruppediskusjoner vil være med å skape en prosess som fører til deling og sammenligning mellom deltakerne. Det en informant legger vekt på kan suppleres av en annen informant, og føre til større dybde i informasjonen. Å høre deltakernes reaksjoner på hverandres utsagn gir mer innsikt og kunnskap til deltakernes egne erfaringer og meninger. I en livlig gruppediskusjon vil deltakerne utforske og oppdage, og kanskje også utvikle sine egne tolkninger av tema som dukker opp i diskusjonen (Morgan, 1998a).

I forhold til tid kan et fokusgruppeintervju være vanskelig å gjennomføre, for det er bare en som kan snakke samtidig. Dette kan føre til at noen sitter inne med svar, som ikke kommer frem fordi andre prater, og det umiddelbare svaret som ofte kan komme i et dybdeintervju i mindre grad komme frem i en fokusgruppe. Derfor ville jeg gjennomføre begge deler. I og med at jeg ikke hadde mye kunnskaper om tema fra før, og fordi det er gjort lite forskning på området vil dette være med å styrke resultatene i oppgaven.

3.5.2 Dybdeintervju

Fangen (2004) mener det er relativt vanlig å kombinere deltagende observasjon med kvalitativ intervjuing. Slik kan forskeren ta i bruk det informantene sier de gjør, med de observasjonene han eller hun gjør seg i feltet. Det er viktig at disse dataene ikke behandles som en faktisk gjengivelse av hvordan informantene ter seg, men at en kan la intervjuene konfrontere observasjonene og omvendt. Slik vil intervjuene validere observasjonsmaterialet. I denne studien vil derfor intervjuene ta utgangspunkt i tidligere observasjoner fra friluftslivsturen så vel som feltobservasjonen knyttet til denne oppgaven. Intervjustilen som er valgt i denne oppgaven er relativ uformell og ustrukturert, noe som også er vanlig når en gjennomført observasjon i forkant av intervjuene (Fangen, 2004). I intervjusituasjonen var det viktig å opprette en fortrolighet og trygghet mellom meg og informantene. Det er mange likhetstrekk med fokusgruppeintervju og dybdeintervju, men det er viktig at informanten tar i bruk egne ord, og ikke noe de andre informantene har sagt tidligere. I tillegg er det viktig at forskeren oppfordrer informanten til å fortelle om erfaringer og opplevelser som er relevante for problemstillingen, uten at det blir ledende spørsmål (Halvorsen, 2008).

3.6 Innsamling av informasjon

3.6.1 Utvalg

Utvalget er hentet fra en videregående skole i Oslo. Ettersom jeg er lærer på den aktuelle skolen har jeg god kjennskap til disse elevene. Utvalget er begrenset til elever som går siste året på videregående, studieretning for idrettsfag, slik at elevene i utgangspunktet skal ha gjennomført alle friluftslivsturer på idrettsfag. Alle elevene er derfor over 18 år. Klassen består av rundt tretti elever, og blant dem har omtrent 1/3 minoritetsbakgrunn. Utvalget består av minoritetsungdommer med to utenlandsfødte foreldre. Enkelte er født og oppvokst i Norge, mens andre har innvandret til Norge i løpet av oppveksten. Det har vært vanskelig å finne jenter til studien som ikke er født og oppvokst i Norge. For å få med jenter med minoritetsbakgrunn i studien har jeg valgt å inkludere informanter som også har én utenlandsfødt forelder. For at prosjektet skal være gjennomførbart både i forhold til ressurser, tid og grad av dybde i intervjuene har jeg valgt å intervju fem informanter. Utvalget består derfor av tre gutter og to jenter som går i tredje klasse på videregående, studieretning for idrettsfag. Det kan være hensiktsmessig å ha med begge kjønn, da de kan ha ulike opplevelser av opplevd kompetanse og ulike erfaringer i oppveksten. Dersom informanten beskriver en historie ut i fra kjønn, vil det bli sett ut i fra informantens egen erfaring, og ikke i en større kjønnsammenheng.

For den informasjonen som studien søker vil det være formålstjenelig å hente informasjon fra elever som vil være villig til å fortelle om sine erfaringer og opplevelser. Elevene måtte kunne reflektere over sin kultur, bakgrunn, opplevelser og erfaringer knyttet til friluftslivsturene, tidligere erfaringer i oppveksten, og tanker rundt friluftsliv i et framtidsperspektiv. Valg av informanter har blitt gjort med bakgrunn i observasjoner i feltet. Dette har gitt mulighet til å observere hele klassen, og har åpnet for å ha en skjønnsmessig vurdering for utvalget. Informantene har blitt valgt ut i fra hvorvidt de er typiske for minoritets elevene i klassen. Ønske om å delta og tid tilgjengelig var også sentralt i utvelgelsen. Med bakgrunn i feltobservasjon og den skjønnsmessige utvelgelsen har jeg tatt et bevisst valg om hvem jeg ønsker å ha med i prosjektet, og som samtidig er hensiktsmessig for å belyse problemstillingen (Larsen, 2007).

Kontakten med den aktuelle skolen ble opprettet da prosjektet formelt var godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste(NSD). Det ble sendt et informasjonsskriv til rektor, som senere ble godkjent. Etter godkjenning ble klassens kontaktlærere kontaktet for å avtale tid for orienteringsmøte om prosjektet i forkant av friluftslivsturen. Under selve turen ble elever som tilfredstilte kravene som informant kontaktet med tanke på deltakelse i prosjektet. Selve utvelgelsen ble gjort i etterkant av turen med bakgrunn fra observasjoner gjort i felten.

Informantene i denne studien er tidligere elever, så det er et gjensidig kjennskap mellom forsker og informantene. At informantene kjenner meg fra før kan føre til en større åpenhet og fortrolighet til intervjusituasjonen. På den andre siden kan et slik kjennskap også føre til at elevene vil tenke at jeg har en del forventninger omkring svarene deres, og dermed føle seg presset til å gi et mer ”riktig” svar (Halvorsen, 2008).

Hovedgrunnen til at jeg valgte egne elever var min førstehånds kunnskap om hvilke turer og aktiviteter elevene har vært igjennom på videregående, og at jeg derfor ville ha gode forutsetninger for å knytte elevene historier opp mot mine observasjoner og tolkninger knyttet til friluftslivsturene på idrettsfag.

3.6.2 Feltobservasjon

Som understreket tidligere var målet med feltobservasjonen å få samme erfaringsbakgrunn som informantene. I forkant av observasjonen ble klassen kontaktet og informert om prosjektet og dets hensikt. Det ble orientert om min rolle som forsker på turen. Som forsker hadde jeg en aktiv deltakende rolle, hvor jeg selv fungerte som et medlem av det sosiale systemet (Halvorsen, 2008). Observasjonen bar preg av en ustrukturert og eksplorerende tilnærming, nettopp fordi jeg ønsket å ha alle muligheter åpne i forhold til de aktivitetene elevene gjorde.

I etterkant av feltobservasjonen ble det foretatt en bevisst utvelgning med grunnlag i induktiv tilnærming, hvor hovedmålet er å få størst mulig variasjonsbredde i karakteristiske trekk hos informantene. Utforming av intervjuguide var viktig i denne delen av prosessen for å få en dypere forståelse av informantenes atferd, motiver og personlighet (Halvorsen, 2008), gjenfortalt gjennom livshistorier, opplevelser i oppveksten knyttet opp mot friluftsliv og andre sentral tema.

3.6.3 Intervjuguide

Når det skal utformes intervjuguide til en fokusgruppe, er det viktig å være bevisst på hvilken struktur man ønsker å ha på intervjuet. Jeg ønsket å ha en moderat strukturert intervjuguide, hvor det var fokus på et åpent spørsmål i starten av intervjuet, mens det videre ville være fokus på tre overordnede tema. Så ville jeg ha mulighet til å stille noen spesifikke spørsmål til slutt (Morgan, 1998b). Intervjuguiden inneholder emner som skal tas opp i intervjuet og hvilken rekkefølge de skal ha. Det er spørsmål knyttet opp til hvert enkelt tema (Kvale, 1997). Å ha overordnede tema i intervjuet gjorde analysen av dataene lettere. Dette dannet også grunnlaget for intervjuguiden til dybdeintervjuene.

Både i for- og etterkant av feltobservasjonen var det viktig for meg å lese meg opp på relevante teoretiske perspektiver og få mer kunnskaper om minoritetskulturer. Med bakgrunn i observasjoner i felten ble intervjuguiden utformet. Det ble først gjennomført et pilotintervju for å bli kjent med intervjusituasjonen og å teste ut spørsmålene.

Thomas, Nelson & Silverman (2005) hevder at dette er en styrke når en skal gjennomføre intervjuer for første gang. Å få erfaring med intervjusituasjonen, og tilpasset spørsmålene til alder og kunnskapsnivå var sentralt i denne fasen. Etter pilotintervjuet hadde jeg god oversikt over tema, teori og spørsmål, så det ble tatt en avgjørelse om å starte forberedelsene til fokusgruppeintervjuet. Intervjuguiden ble revidert og klargjort for intervjuet.

3.6.4 Fokusgruppeintervju

Aktuelle informanter ble kontaktet like i etterkant av friluftslivsturen, og fokusgruppeintervjuet ble gjennomført ett par uker etter. Selve intervjuet ble gjennomført i skolens lokaler for å lage en trygg ramme rundt intervjusituasjonen. Alle elevene sa seg villig til å gjennomføre intervjuene utenom skoletiden, noe som gjorde at det ikke gikk ut over egen undervisning. Tid og sted for dybdeintervjuene ble avtalt nærmere med hver enkelt informant.

Informantene ble orientert om formålet med oppgaven, hva lydopptakeren skulle brukes til (Kvale & Brinkmann, 2009), og skrev under samtykkeerklæring som informerte om konfidensialitet og hvilke konsekvenser det er knyttet til å delta i prosjektet. I etterkant av fokusgruppeintervjuet var det viktig å få transkribert intervjuet, slik at jeg kunne få en oversikt over relevante spørsmål som kunne være interessante til dybdeintervjuene.

Det var svært sentralt i dette arbeidet at tema som elevene tok opp, som ikke var med i intervjuguiden, ble notert. Deretter ble det utformet en egen intervjuguide til dybdeintervjuene med bakgrunn i det som kom frem i fokusgruppeintervjuet. Fokusgruppeintervjuet gjorde at jeg kunne lese meg opp på en del tema som dukket opp, og at jeg kunne forberede meg på dybdeintervjuene, på et helt annet nivå, enn hvis jeg ikke hadde hatt et fokusgruppeintervju.

3.6.5 Dybdeintervju

Likewise i forkant av fokusgruppeintervjuet, ble informantene kort orientert om formålet med oppgaven og anonymitet da de kom til intervjusituasjonen. Det ble også spurt om bruk av lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2009). Under selve intervjuet var det viktig ha et moderat strukturert intervjuguide. Intervjuet åpnet med et relativt åpent spørsmål, før det ble stilt spørsmål tematisk. Da intervjuet var ferdig, spurte jeg om informanten hadde noe han eller hun ville legge til. Det ble gjort en kort debriefing om intervjuets formål og hva det vil bli brukt til senere (ibid). Til slutt ble informantene spurt om de kunne tenke seg å stille til et re-intervju hvis det var behov for det. Fordeler med et re-intervju er hvis forsker finner det formålstjenelig å få utdypt enkelte tema, eller hvis forskeren har noen tema som ikke er besvart. Jeg opplevde imidlertid at det materiale som allerede var samlet inn var tilstrekkelig med tanke på tid og ressurser tilgjengelig.

Like i etterkant av intervjuet var det viktig for meg å sette av litt tid til en umiddelbar gjennomgang av informantenes historier. Kvale & Brinkmann (2009) mener at disse umiddelbare inntrykkene, som er basert på intervjuerens empatiske tilgang til de kommuniserte meninger, kan – i form av notater – være en verdifull kontekst for senere analyse av utskriftene.

3.6.6 Registrering og bearbeiding av data

Både fokusgruppeintervjuet og dybdeintervjuene ble transkribert fortløpende. Dette gjorde at jeg hadde mulighet til å gjøre en enkel bearbeiding og analyse av datamaterialet til neste intervju. Dette så jeg på som en styrke, fordi intervjuene og refleksjonene i etterkant var friskt i minne. Samtidig var det en fordel, med et forholdsvis ukjent tema, og få ny innsikt som jeg kunne ta med meg videre til neste intervju. Intervjuene utgjorde samlet sett 128 sider.

I transkriberingsprosessen møtte jeg en del utfordringer som jeg måtte ta stilling til. Å ta hensyn til eventuelle pauser i samtalen, ikke-verbal kommunikasjon, følelsesmessige aspekt som kunne dukke opp. I dette prosjektet ble transkriberingen gjennomført ordrett, for å sikre informantenes personlige opplevelser, erfaringer og uttrykk. Det ble derfor tatt med pauser og gjentakelser, og andre personlige uttrykk som usikkerhet, oppgitthet, nøling og latter.

3.6.7 Analyse og tolkning av data

Kvale & Brinkmann (2009) viser til flere forskjellige former for intervjuanalyser. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i den hyppigst brukte formen for intervjuanalyse, *ad hoc meningsgenerering* (Kvale, 1997). Denne tilnærmingen bygger på prinsippet om å ta i bruk flere ulike teknikker for å analysere data. Oppgaven har tatt i bruk følgende analysemetoder: *Meningsfortetting* innebærer i hovedsak å komprimere informantenes uttalelser til kortere formuleringer. Det første steget i analysen var således å lese hele intervjuet for å få en følelse av helheten. Deretter ble overflødig informasjon kuttet ned, lange setninger ble gjort kortere og mer konsist, for å forsterke informantenes utsagn. I metoden *meningskategorisering* ble intervjuet kodet i kategorier som ble utviklet underveis i analyseprosessen (ibid). Kategoriene som lages skal ha navn som uttrykker innholdet i de utvalgte temaene. Den gir meg mulighet til å sammenfatte datamateriale til mer oversiktelige enheter, og er med å danne grunnlaget for videre analyser (Thagaard, 2010). Denne kategoriseringen ble endret etter hvert som jeg utviklet en dypere forståelse for datamateriale. Selv om det er utformet to ulike intervjuguider ble det gjort en foreløpig analyse av dataene fra fokusgruppen. Ettersom den reviderte intervjuguiden til dybdeintervjuene tok utgangspunkt i de samme kategoriene ble analysearbeidet slått sammen. Disse overnevnte metodene har vært anvendt kontinuerlig i analyseprosessen, og har i sammen med *narrativ strukturering* vært hovedelementene i analyseprosessen. I narrativ strukturering har fokus vært på å få en tidsmessig og sosial organisering på teksten, med henblikk på å få frem meningen med den (Kvale, 1997). I hovedsak knytter denne metoden seg til hensikten med å få fram informantenes historier gjennom oppveksten, men også erfaringer med friluftsliv på idrettsfag. Resultatdelen tar derfor utgangspunkt i bakgrunn og oppvekst først, før leseren får innblikk i informantenes erfaringer i skolen.

3.7 **Etiske overveielser**

Når en forsker kvalitativt vil det være viktig å ta hensyn til etiske retningslinjer. Kvale & Brinkmann (2009) legger i denne sammenheng særlig vekt på; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser ved deltakelse og forskerens rolle. For å kunne starte intervjuene ble informantene informert om oppgavens hensikt og konsekvenser ved å delta i prosjektet. Ved utforming av en samtykkeerklæring måtte jeg ta stilling til hvor mye informasjon jeg ønsket å gi til informantene, og i hvor stor grad jeg ønsket å påvirke informantene i forhold til prosjektets formål og hensikt. Det ble sørget for *informert samtykke* fra informantene i tillegg til at de ble orientert om retten til å trekke seg fra prosjektet (Thagaard, 2010). Prosjektet ble meldt inn til NSD, og senere godkjent.

Prinsippet om *konfidensialitet* innebærer at forskeren skal beskytte informantens identitet og privatliv (Morgan, 1998a). Fangen (2004) påpeker at anonymisering av personer og institusjoner bør skje fra første stund. All sensitiv informasjonen om informantens privatliv ble derfor omgjort til fiktive navn, samt at det ikke er nevnt spesifikt hvilken bydel i Oslo informantene tilhører.

I et fokusgruppeintervju er det viktig at informantene informeres om at det de lærer om hverandre skal være anonymt, så vidt de ikke selv ønsker å fortelle dette til andre. Det er viktig å minne informantene om at de kjenner hverandre fra før, og at dette vil fortsette etter intervjuene. Informantene fikk selv sette sine egne grenser for hva de ønsker å fortelle. Sånn sett kan det være viktig at informantene til en viss grad føler seg trygge på hverandre (ibid). Informantene som har deltatt kan lettere gjenkjenne andre informanters utsagn om det kommer frem særegne trekk i oppgaven. I forhold til informantens konfidensialitet vil det likevel være vanskelig å avdekke, nettopp fordi det er mange elever med minoritetsbakgrunn på idrettsfag i Oslo.

For å sikre informantens anonymitet ble det informert om at utsagnene deres ikke på noen som helst måte ville påvirke deres forhold til skolen, eller til faget aktivitetslære. Andre etiske vurderinger som ble tatt stilling til var oppbevaring av intervjuer og andre viktige dokumenter. Dette ble til enhver tid oppbevart i låsbart skap ved Norges idrettshøgskole. Alt annet materiell ble oppbevart på privat Mac låst med passord. Ved prosjektets slutt vil all informasjon vil bli slettet.

At forskeren tenker igjennom informantenes *konsekvenser med å delta* i prosjektet er viktig slik at de ikke utsettes for en risiko (Thagaard, 2010). Kvale (1997) vektlegger også at informantene ofte opplever intervjuene som positive når noen lytter til hva en har å si i en lengre periode. Slik kan forsker også gi noe tilbake til intervjupersonen. Informantene i denne studien uttrykte positivitet knyttet til intervjusituasjonen. I følge Kvale & Brinkmann (2009) er intervjuforskning gjennomsyret av etiske problemer. Den viten og kunnskapen som er et resultat av slik forskning, er avhengig av den sosiale relasjonen mellom meg som intervjuer og informantene. Min rolle som intervjuer er å skape en scene som kan gi informanten frihet og trygghet til å prate om livet sitt. Det er viktig at informantene føler trygghet, men at dette ikke ender med at de gir opplysninger de vil angre på at de har gitt. Dette krever en fin balansegang mellom min streben etter å innhente interessant kunnskap og den etiske respekten for informantenes integritet.

En av fallgruvene ved å være *forsker* vil være faren for å lede informantene i en viss retning, i tråd med mine forhåndsoppfatninger. I denne sammenheng var det sentralt å ikke lete etter bekreftelse på at informantene tilhørte en forhåndsdefinert holdningstype eller personlighetstype (Fangen, 2004). Dermed fikk informantene beholde sin rett til egen selvoppfatning, som er ulik de andre som spurt, og sin oppfatning til verden. Slik påvirker informantene forskningens premisser, resultater og forståelsesform. En av de største utfordringene i denne oppgaven har vært det Pedersen (1999) nevner når hun mener at forskeren kan bli "home-blind". Det har til tider vært utfordrende å skulle ha en nærhet og identifisering med informantene for å få den riktige innsikten, uten at det skulle gå ut over den nødvendige kritiske og analytiske distansen. Jeg vil imidlertid påpeke at hvis jeg ikke hadde hatt denne nærheten til informantene, ville jeg ikke kommet frem til de resultatene som foreligger i denne oppgaven.

Forskerens ståsted i relasjon til informanten har stor betydning for forskningens konsekvenser. En kan opptre som kritisk, nøytral eller som informantenes advokat. Er forskeren nøytral vil dette være lite forenlig med den nære kontakten til informantens livsverden. Å innta en kritisk holdning ville også være problematisk da informantene kan føle seg utlevert og oppleve resultatene som et angrep, noe som vil bryte med etiske retningslinjer. Inntar forskeren rollen som informantens advokat, særlig for svakere stilte grupper, kan det medføre at resultatene som blir presentert vil være til fordel for informanten. Dette kan medføre at det kun er ett syn som blir presentert, og vil skape

mistillit i samfunnsvitenskapelig forskning. Forskeren skal ha forståelse for informantens livsverden, men uten å fungere som en talsmann (Thagaard, 2010).

3.8 Validitet

Det er flere utfordringer med kvalitativ forskning. Fordi kvalitativ forskning fokuserer på fenomeners innhold og betydning fremfor fenomeners utbredelse og omfang, benyttes andre kriterier for å vurdere slik forskning (Fangen, 2004). Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap i sammenheng med begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* (Kvale & Brinkmann, 2009:247). Begrepene reiser epistemologiske spørsmål om kunnskapens *objektivitet* og intervjuforskningens karakter.

Forskningens *objektivitet* henviser til pålitelig kunnskap som er etterprøvd og kontrollert, upåvirket av personlige holdninger og fordommer. Med dette mener Kvale og Brinkmann (ibid) at forskningen skal være god og solid, og at kunnskapen som produseres skal være systematisk kontrollert og verifisert. I tillegg knyttes også forskningens objektivitet opp mot forskerens bidrag til produksjon av kunnskap, hvor det strebes etter objektivitet om subjektivitet. Å være objektiv handler i stor grad om å la objektet snakke, og være lojal som forsker ovenfor fenomener som uttrykkes gjennom informantens fortellinger. Forhåpentligvis har jeg klart å få frem informantenes historie på en riktig måte ved å ta hensyn til etiske problemstillinger.

I følge et humanistisk syn er hver enkelt situasjon unik, og hvert fenomen har sin indre struktur og logikk, noe som i utgangspunktet gjør det vanskelig å *generalisere* forskning. Kvale & Brinkmann (2009) hevder sådan at konsekvente krav om at forskning innenfor samfunnsvitenskapen skal produsere kunnskap som kan generaliseres kan innebære en antakelse om at vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkt. Thagaard (2010) mener at vi må ta i betraktning studiens utvalg for å si noe om generaliserbarhet.

Minoritetsungdommene har ulike kulturell bakgrunn og habitus, og det vil derfor være vanskelig å generalisere en studie som kun har fem informanter. Kvalitativ forskning er i stor grad kontekstavhengig hvor forskeren forsøker å gjenspeile historier og fenomen i en bestemt situasjon. En eksakt gjentakelse vil derfor ikke være mulig. Thagaard (ibid) mener at hvis en utvikler en forståelse for et prosjekt som kan være relevant i andre

situasjoner, er det opp til hver enkelt forsker å argumentere for at tolkninger og resultater kan være relevante i andre sammenhenger. Siden det er lite forskning på minoritetsungdommers møte med friluftsliv på idrettsfag håper jeg denne studien kan bidra til en generelt bedre forståelse av og interesse for temaet.

I hovedsak må forskeren argumentere for *reliabilitet* ved å redegjøre for hvordan resultatene er blitt utviklet i løpet av forskningsarbeidet (Thagaard, 2010).

Reliabilitetsbegrepet sier noe om studiens troverdighet. Et spørsmål som er relevant i denne sammenheng er om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kaller Seale (sitert av Thagaard, 2010:198) for *ekstern reliabilitet*. I forhold til denne studien vil det være mulig at en annen forsker, som ikke er like kjent med informantene, kunne fått andre svar fra informantene enn det jeg har fått. Dette kan imidlertid både være positivt og negativt for min oppgave. På den ene siden kan informantene føle seg mer trygg på å fortelle meg deres livshistorie da de kjenner meg, men på den andre siden kan dette også føre til at de forteller det de tror jeg ønsker å høre. Med bakgrunn i intervjuene velger jeg å tro at informantene har fortalt sannheten, da de både har lagt vekt på positive og negative hendelser i deres verden. I tillegg er det viktig at forsker tar hensyn til *intern reliabilitet*. I denne sammenheng er det viktig at forsker skal være konkret og spesifikk i sin rapportering av fremgangsmåter ved innsamling, analysering av data, forskningsstrategi samt beskrivelse av teoretiske perspektiver (ibid).

Validitetsbegrepet er knyttet opp til gyldigheten av informantenes utsagn (Fangen, 2004), tolkningsprosessen og gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2010). Kvalitetssikringen omkring forskers rolle har blitt redegjort for tidligere. I denne studien representerer analysen fortolkninger av de fenomener som er presentert i teorikapittelet. I denne forbindelse har det vært viktig at jeg har stilt spørsmålsteget med de tolkningene jeg har kommet frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten som studeres. I denne oppgaven har forsker gått i gjennom resultatene og analysene med et kritisk blikk. Gjennom metodekapittelet har jeg forsøkt å spesifisere hvordan jeg har kommet frem til den forståelsen som prosjektet resulterer i. Jeg har gjort rede for fremgangsmåter i prosjektet, innsamling av data og relasjon til feltet jeg forsker i.

4. Fremstilling av informantenes historier

4.1 "Hvem er jeg?"

Adeola er født og oppvokst i Norge. Foreldrene hennes er født og oppvokst i Afrika. Hun har kun vært i foreldrenes hjemland én gang, men da var hun så liten at hun ikke husker noe. Foreldrene skilte seg da hun var fire år. Hun er vokst opp i en bydel sentralt i Oslo. Når bor hun i en bydel nordøst sammen med mor og storesøster, mens faren bor har flyttet til et annet land i Europa. Moren har jobbet i helsevesenet i over 20 år. Hun har lite erfaring med friluftsliv fra fritiden, bortsett fra turer med moren til Frognerparken. Da hun startet på ungdomsskolen gikk hun en linje som heter idrett og friluftsliv. Hun ønsker å ta høyere utdanning og vet hvilke karakterer som kreves der. Hun bruker mye av tiden sin på fotball, trening, tv og venner. Hun jogger en del i nærområdet, men da primært på asfalt, selv om hun bor like i nærheten av marka. En typisk tur for henne er å følge en sti, høre på musikk og gå i ca. én time. Det er stort sett på ungdomsskolen og videregående hun har fått erfare friluftslivet. Hun liker ikke å sove i telt og forbinder friluftsliv med karakterjag og lange turer.

Roman er vokst opp i en hovedstad sentralt i Europa. Familien flyttet til Norge av økonomiske grunner for seks år siden. Det var trange kår i hjemlandet, og familien ønsket noe bedre. Faren flyttet derfor først til Norge, mens moren, Roman og hans tre søsken flyttet etter to år senere. Roman ville i utgangspunktet ikke til Norge, men moren sa at det var bedre her. Han spilte bordtennis i hjemlandet og da han kom til Norge hadde faren opprettet gode kontakter for ham. Han forteller at han kom ganske raskt inn i bordtennismiljøet ved hjelp av faren, og det hjalp han til å føle seg bedre. Da han kom til Norge begynte han i en mottaksklasse på i en bydel nordøst i Oslo. Etter hvert var ikke bordtennis en utfordring for ham lengre, så han sluttet fordi det var kjedelig. Nå spiller han fotball på lavere nivå. Moren hans jobber ikke, mens faren har en lederstilling knyttet til yrkesfaglig arbeid. Roman er opptatt av utdanning og trening. Etter videregående ønsker han å prøve lykken i Spania. Han skal prøve å komme seg inn på et universitet hvor man kan spesialisere seg i idrett og business. Hvis ikke han kommer inn der ønsker han å skaffe seg jobb der nede og spille fotball. Foreldrene går turer i nabolaget hver dag. Når han skal beskrive en typisk tur forteller Roman om bilturene med familien til Syd- Europa. Han er mer opptatt av strandlivet enn fjellivet.

Han er ikke ofte på friluftslivstur utenom turene med skolen, men han likte spesielt godt rafting da klassen prøvde dette.

Ahmad er opprinnelig fra hovedstaden i et land som ligger i Midt- Østen. Han forteller med stor iver at han og faren pleide å ri på hester da han var liten. I hjemlandet var mye fokus på skole, og lite på å leke med venner på lekeplassen. Lærere på skolen var strenge noe han opplevde som problematisk. Faren kjørte melkeprodukter i hjemlandet, mens moren ikke fikk lov å jobbe, så hun var hjemmeværende. Da han var syv år flyttet moren til Norge, mens han, faren og de tre søsknene hans flyttet til et land i Afrika. Der bodde de i to år, mens han gikk på Koran- skole. Da Ahmad og resten av familien fikk oppholdstillatelse flyttet de til Norge. Han er usikker på hvorfor familien valgte å forlate hjemlandet, men tror det er fordi foreldrene ønsket seg et bedre liv. Da han kom til Norge startet han i en mottaksklasse, hvor han lærte seg norsk. Moren jobbet som assistent i en barnehage, men startet senere høyere utdanning. Faren jobber med biler. Han forteller at de har lite kontakt med resten av familien. På fritiden bruker Ahmad mesteparten av tiden på fotball. Om vinteren trener han styrke på treningsstudio fordi det er dårlige baneforhold. Han er ikke så opptatt av friluftsliv, men han forteller at han pleide å være med moren på turer i marka da han var liten. En typisk tur for Ahmad er enten en treningstur eller en sosial tur med venner til Steinbruvannet. Stort sett har han det meste av erfaring med friluftsliv fra skolen.

Aron er født i Norge, men like etter fødselen flyttet han og foreldrene tilbake til hjemlandet i Afrika. Foreldrene skilte seg da Aron var ett år, og da flyttet han og moren tilbake til Norge. De flyttet inn til besteforeldrene hans som bodde i en bydel sentralt i Oslo, mens faren ble værende igjen i hjemlandet. Moren kom til Norge da hun var 22 år, like etter at faren hadde kommet til Norge på grunn av jobbmuligheter. Hun jobbet som barnehageassistent, og begynte å studere. Hun tok etter hvert en høyere utdanning og har nå en bra jobb. Aron bor nå i en bydel nordøst i Oslo sammen med moren, stefaren og sine to halvsøsken. Han spiller fotball i 2. Div og har ambisjoner om å bli en god fotballspiller. Han trener nesten hver dag, så det er lite tid til andre ting. Skole og trening er viktig for han. Når han har fri brukes tiden på venner. Etter videregående ønsker han å jobbe litt som lærer. Når det kommer til friluftsliv, har han lite erfaring med turer i naturen, bortsett fra leirskolen og enkelte hytteturer. I hovedsak kommer all

friluftslivserfaringen fra turer med skolen, og da spesielt turer på idrettsfag. Han drar aldri på turer alene. For Aron er venner og fotball viktigere enn å være ute i naturen.

Seline er født og oppvokst i en bydel øst i Oslo. Moren er fra Norge, mens faren er fra Afrika. Faren vokste opp i et europeisk land, men kom til Norge for å studere. Her traff han moren hennes, og de giftet seg. Seline forteller at hun aldri har vært i farens hjemland, men at faren har fortalt mange historier fra hjemlandet sitt. Hun har ikke mye kontakt med familien i farens hjemland, men faren har tatt henne med på afrikanske familiefester i Norge. Der er det mye dansing og mye mat. Hun er veldig opptatt av å gjøre det bra på skolen. Hun forteller hva som har vært viktig for henne: *”Vi spilte alltid fotball i friminuttene. Det var det eneste vi gjorde. Vi var enten på fotballbanen eller på lekeplassen.... Jeg har brukt mye tid på fotball. Venner og familie... det er det som har vært det viktigste”*. Hun forteller at morens familie har tatt henne med på mange turer, spesielt har bestefaren vært en sentral person i denne sammenhengen. En typisk tur for henne er med moren til Østmarka hvor de er ute et par timer. Her sier hun at det å komme seg ut og bevege seg er en viktig del av turen, men hun sier at hun ikke har noe spesielt mål med turen.

4.2 Informantenes bakgrunn

Jeg møter Adeola, Roman, Ahmad, Seline og Aron i gangen utenfor klasserommet deres. De er akkurat ferdig på skolen. De har takket ja til å være med i prosjektet mitt. Jeg har vært læreren deres i to år så vi kjenner hverandre godt. Jeg får et inntrykk av at de synes det er litt dumt at de må bli igjen etter at timen er ferdig, men vi ble enige om at det var den tiden som passet alle best. Vi småprater litt om skoledagen mens vi går nedover trappen. Jeg merker at stemningen er litt spent, så jeg skifter tema og begynner å snakke om fotball. Etter hvert som vi kommer oss på plass på møterommet orienterer jeg kort om prosjektet før vi setter i gang. Ettersom jeg faktisk har vært læreren deres lurte jeg på om de svarer det de tror jeg vil høre, en tanke som definitivt mange andre forskere har tenkt før meg (Halvorsen, 2008; Kvale, 1997). Jeg legger tankene litt til side, og konsentrerer meg om de fem informantene jeg har foran meg.

For å få større forståelse for informantenes bakgrunn ble det stilt spørsmål hvilken tilhørighet de hadde til sin egen og den norske kulturen. At ungdommene i stor grad føler tilhørighet til den norske kulturen kan vi se gjennom Adeolas uttalelse: *”Jeg føler*

meg mer norsk enn noe annet. Det er ikke sånn at mamma har oppdratt meg på en spesiell annerledes måte enn hva f. eks Marit eller Seline er oppdratt på. Helt vanlig måte. Vi snakker jo norsk hjemme. Vi har jo norske møbler... det er helt vanlig”.

Naturlig nok har ungdommene også blitt påvirket av foreldrenes kultur i oppveksten.

Aron forteller:

Jeg har jo trekk som jeg føler jeg har som person... det er jo litt fra den mine foreldres kultur, for jeg har jo foreldre som har levd med den kulturen. Så jeg har jo små trekk, men jeg tror jo at mesteparten av det er jo fra kulturen her i Norge. Og fra det jeg har opplevd på (...) stedene jeg har bodd.

Den av informantene som har sterkest tilknytning til den norske kulturen er Seline: *”Jeg er halvt norsk da... jeg føler meg mer norsk enn afrikansk, for jeg har aldri vært der og opplevd hvordan det er der. Jeg kan jo ikke språket heller”.* Her kan det virke som hun vil understreke at hun føler en større tilhørighet til den norske kulturen, siden hun ikke har mye kjennskap til farens kultur og hjemland. Hun forteller videre hva hun faren har lært henne om sin kultur: *”Jeg har også fått vite om den afrikanske kulturen på en måte. Gjennom pappa og de festene jeg har vært med på”¹.*

De fleste informantene opplever en viss tilknytning til den norske kulturen, men dette er ikke tilfelle for Roman. Han forteller at han ikke føler tilhørighet til den norske kulturen: *”Nei, egentlig ikke. (...) Det er litt annerledes. Da jeg bodde i hjemlandet så bodde jeg i byen, så jeg vet ikke egentlig hvordan andre hadde det med naturen da. Så jeg er sånn, for å jobbe der vi var: ta utdanning og trene. Hele livet var sånn, ikke sant”.*

4.2.1 ”Vi ungdommer snakker aldri om natur”

Ungdommene var enige om at det er vanskelig å sette ord på hva som er typisk for den norske turkulturen. Felles for alle er at de beskriver friluftslivet i Norge ut i fra naturen. Mange av informantene beskriver norsk natur med ord som fjell, og steder der man kan få god utsikt. Aron forteller hva han mener er typisk for den norske turkulturen:

¹ Her snakker Seline om de afrikanske familiefestene hun har vært med faren.

Jeg tenker mer sånn... sporty. Det er greit å gå å se nye utsikter og sånt. Alltid finne på noe. Gå og overnatte i skogen. Reise rundt i Norge og utforske, liksom.... Jeg ser for meg at de liker å gå turer. Klager ikke, alltid positiv innstilling. Jeg tenker sånn; dette skal bli gøy! Men hvis jeg hadde sett en annen som hadde kommet fra en annen kultur, så hadde de sagt; jeg liker meg ikke i skogen.

Ut i fra Arons oppfatninger karakteriserer han nordmenn som reiselystne, at de liker å være i naturen og har en positiv innstilling. Han mener at personer fra andre kulturer ikke vil like seg i skogen, noe de andre informantene også gir uttrykk for. Ungdommene hevder at det er vanlig for nordmenn å være glad i å ferdes i naturen, men poengterer at det ikke nødvendigvis vil være slik for alle nordmenn. Aron opplever at friluftslivet står sterkt i den norske kulturen: *"Det står jo sterkt. Jeg mener det er en viktig del av kulturen. Folk går mye på tur og sånt"*. Årsaken til nordmenns interesse for friluftsliv begrunner ungdommene med at det er en viktig del av den norske kulturen i og med de fantastiske turmulighetene en har i Norge.

Sammen med de andre informantene er Adeola usikker på hva som faktisk kan forbindes med den norske turkulturen. Tidligere i intervjuet fortalte hun at friluftsliv ikke er en aktivitet som passer for henne. Det kan være vanskelig for henne å sette ord på hva hun mener hvis hun ikke føler tilhørighet til den norske turkulturen:

Nei, det er ikke noe jeg setter øverst på listen til å gjøre, å dra på fjellturer... jeg kan godt gjøre det, men det er mye annet jeg kan velge å gjøre før det. Hva skal jeg si. Jeg har en kultur som de fleste andre ungdommer har i dag: slappe av, trene, se på tv, gjøre lekser om man må.

Det som kommer til uttrykk gjennom dette sitatet synes det å være enighet om blant informantene; Friluftsliv er ikke så viktig for dem. Adeola gir her uttrykk for at hun føler seg som en del av den norske kulturen, men vi kan anta at friluftsliv ikke er en del av hennes habitus. Hun sier at det er en selvfølge at friluftsliv ikke passer for alle. Med bakgrunn i disse uttalelsene ser vi at følelsen av tilhørighet til den norske kulturen hos informantene varierer. Dette kan sees i sammenheng med at alle informantene har ulik kulturell bakgrunn.

Det er tydelig at friluftsliv ikke er noe som interesserer ungdommene. For ungdommene er fotball og venner viktige aspekter i deres liv. Ahmad har en ganske klar oppfatning av hva som interesserer dagens ungdom: *"Vi ungdommer snakker aldri om natur. Det*

er ikke viktig for oss. Vi snakker om noe som interesserer oss. Fotball, kjendiser og musikk”. Disse interessene kan vel sies å ikke være så ulike det alle andre ungdommer i dagens samfunn er interessert i. Det er ikke vanlig for informantene å prate eller bedrive fritiden sin med friluftsliv. De verken prater om det, eller utøver det i praksis.

4.2.2 ”Ute, langt oppe på fjellet”

Når jeg spør informantene hva de forbinder med friluftsliv i fokusgruppeintervjuet kommer det kontant fra Aron:

”Ut på tur aldri sur. Ha med seg godt humør... men det spørres hvor man drar hen da (...) Når jeg tenker friluftsliv tenker jeg lange turer, gå masse. Jeg tenker på: bra utsikt. Det er det jeg tenker i forhold til friluftsliv.... Skal vi ha litt friluftsliv så lurer jeg på hvor vi skal gå”.

Ahmad er ikke helt enig med Aron i dette: *”Det er ikke alltid at man har med seg godt humør”*. I dybdeintervjuet knytter Aron friluftsliv opp mot de erfaringene han har opplevd på turene på idrettsfag: *”Jeg vet ikke. Jeg føler jeg har ikke helt svaret på det egentlig. (...) Gå på turer, finne på ting i naturen, gå og reise langt, hytter, sove ute, hoppe bro”*. Han forbinder friluftsliv med et bredt spekter av aktiviteter ute i naturen, men også at hytteturer kan være en del av friluftslivet. Ahmad beskriver videre friluftsliv med ord som *”Ute, langt oppe på fjellet (...) Dra til sånne spesielle steder. Som store fjell. Der er det natur (...) Egentlig har jeg det gøy... Det er egentlig bare værforholdene som kan forandre meg når jeg er på tur. Ikke noe annet”*. For Ahmad viser det seg altså at værforholdene er viktig når han er på tur, og at dette spiller inn på hvordan humøret hans er. Ahmad forbinder altså friluftsliv i stor grad med de turene og aktivitetene klassen har drevet med på idrettsfag.

Seline fortalte under fokusgruppeintervjuet at hun forbinder friluftsliv med turer i skogen med kvikk-lunsj og appelsin, og *”å være ute i naturen, være i ett i naturen”*. Hun forteller at familien ofte drar på hytta i Femundsmarka: *”Ikke at det er friluftsliv. Det er midt i skauen. Vi går alltid på turer. Mamma skal alltid ha med seg sjokolade”*. Dette utsagnet fikk meg til å stoppe litt opp. Seline er den av informantene som har mest erfaring med friluftsliv, og mener at å dra på tur i nærheten av hytten ikke er friluftsliv. Hun forteller at hun egentlig ikke er et friluftslivsmenneske:

Ja, vi er ikke sånn veldig friluftsliv- mennesker egentlig. Men, vi går på turer og sånt. Vi har en hytte, og vi pleier å dra dit. Og da er det slik at vi pleier å dra på turer. Vi er ikke så veldig... mamma er mer sånn; gå på ski og sånt med lillebroren min. Men jeg er ikke så veldig begeistret for det.

Hun forteller altså at hun egentlig ikke karakteriserer seg som et friluftslivsmenneske. Det viktigste for henne er å komme seg ut: ”Fordi, for søndager pleier jeg ikke å gjøre så veldig mye og da er det greit å komme seg litt ut og å få seg litt frisk luft”.

Roman beskriver friluftsliv som et sted man drar for å få en slags miljøforandring. I denne sammenheng vektlegger han planlegging og evnen til å overleve i naturen. Han forteller:

For meg hvis vi skal ha friluftsliv er det mer enn det å gå inn i butikken, kjøpe mat og gå ut i skogen å bare sitte der, liksom. Å spise den maten der, hvis du skjønner?(...) Når man drar på stranden drar man ikke så langt fra ting. Hvis man trenger ting kan man bare dra hjem og tilbake, men på fjellet kan man ikke dra tilbake. Da må man ordne seg selv (...) Men friluftsliv er mer avansert synes jeg da. Det er mer sånn finne seg selv, og sove og sånt. Det er kanskje mer friluftsliv, tror jeg da.

Informantene er opptatt av at friluftslivet skal innebærer en egenverdi. Dette kommer tydelig frem av Romans utsagn: ”Når vi drar med skolen som sagt skal det være mer gøy”. Videre forteller han at planlegging er en viktig del av forberedelsene til turene:

Når vi drar med skolen vet vi ikke hundre prosent hvordan det er da. Vi vet kanskje en femtedel. Vi hadde jo mat og sånt, så vi måtte ikke lage mat selv, eller finne den (...) Vi hadde jo med telt eller presenning. Så vi hadde jo alle tingene klart og planlagt. Så vi hadde jo et sted å sove.

Roman mener at friluftsliv bør være litt mer avansert enn det man gjør på skolen. Her nevner han faktor som å ”finne seg selv” og valg av leirsted. Det at elevene har forventninger om hva som skal skje på turene med skolen, kan innebære et usikkerhetsmoment. At en ikke helt vet hva som kommer til å skje kan være spennende for elevene. Videre forteller Roman om friluftsliv som en slags konkurransepreget aktivitet i naturen:

Friluftsliv du lærer jo å oppleve det. Du lærer jo å leve i naturen, og det er jo på en måte en konkurranse hvis du skal ut i naturen. Det er ikke bare, bare. Du kan ikke bare gå ut i naturen og skaffe deg mat. Det er jo på en måte en konkurranse

hvor du kjemper for livet, hvis du skjønner?(...) Jeg ser, det er på en måte en konkurranse, kanskje ikke med andre, men med deg selv.

Her forklarer Roman videre at han opplever at det er en konkurranse om å overleve i naturen. Han beskriver at det er krevende å være i naturen, at det er en slags konkurranse med seg selv.

Adeola forbinder friluftslivet med aktiviteter i naturen hvor en har mulighet for å koble av: *"Natur, lange turer, nyte naturen. Komme seg litt bort fra hverdagen"*. Her ser vi klart at hun tillegger friluftsliv en klar egenverdi, og at det skal være en miljøforandring. At hun skal ha mulighet å komme seg litt bort fra hverdagens mas og kjas, og kunne nyte naturen.

4.2.3 "Bestefar pleide å holde rundt meg når vi kjørte ned"

De fleste informantene har ikke blitt sosialisert inn til friluftslivet i oppveksten. De har ingen signifikante andre som har hatt betydning for deltakelse i friluftslivet. I dybdeintervjuet med Adeola fortalte hun om en venninne og hennes aktive turfamilie. Hun forteller om venninnen som hadde vært på en ukes lang sykkeltur i sommerferien: *"Hvis hun hadde sagt at jeg skulle bli med, så hadde jeg aldri. Det skjer ikke at jeg sykler. Jeg kan ta fly og møte deg hvor du enn er etterpå. Men sykling... nei!"*. Dette er en aktivitet som tilsynelatende ikke appellerer til henne. Adeola sier selv at hun ikke tror hun hadde drevet med friluftsliv, selv om alle vennene hennes hadde drevet med det. Hun forteller videre at det er få av vennene hennes som er interessert i friluftsliv. Når jeg spør henne om hun kunne tenkt seg å vært med noen av vennene på tur hvis de hadde spurt, svarer hun:

Jeg tror som sagt jeg er veldig sta på det punktet: At det jeg liker å gjøre og det jeg føler meg komfortabel med å gjøre. Jeg hadde sikkert dratt med en eller to ganger. Kanskje blitt med på hytta og stått litt på snowboard og ski. Kanskje gjort det en gang i blant. Jeg synes det er koselig.

Hun gjentar i dybdeintervjuet at hun ikke føler seg komfortabel på tur eller at hun ikke liker det, men i dette tilfellet er hun mer positiv. Hun forteller videre at hun liker hytteturer, og dette er også noe hun har gjort ved flere anledninger.

De fleste informantene beskrev en oppvekst med lite friluftsliv. Det var ingen av informantene som ga uttrykk for at de hadde drevet noe særlig med friluftsliv utenom skolens regi, foruten ett par hytteturer og turer i barndommen sammen med mor. Ahmad forteller at han pleide å dra på søndagsturer sammen med mor: *"Ikke nå, jeg gjorde det før, turer til Lilloseter og sånt. Faktisk med moren min, jeg lover. Hun går fortsatt på turer, men jeg gidder ikke å være med nå. Orker ikke"*. De er ingen av informantene som har gitt uttrykk for at faren spiller noen rolle i deres erfaring med den norske turkulturen. De fleste gir uttrykk for at de liker hytteturer, men det er kun Selines familie som eier egen hytte. For informantene er turer hvor det er fokus på det sosiale, at det er relativt komfortabelt og en kan drive spennende utendørsaktiviteter som snowboard eller ski, viktige for at de skal være med på tur. Det er imidlertid en respondent som skiller seg ut med tanke på erfaringsnivå i utvalget, Seline. Hun forteller ivrig om familiens tilhørighet til den norske turkulturen:

Jeg har aldri vært noe sånt friluftslivsmenneske. Jeg har familien, men jeg ser ikke meg selv som en utlending. Altså jeg føler meg norsk. Jeg har jo en norsk mor, og det er bare pappa som er fra et annet land. Og han bruker ikke så veldig mye av tiden sin på friluftslivsgreier. Det er mer på mamma sin side.

Seline har blitt sosialisert inn i friluftslivet gjennom morens familie med aktiviteter som gåturer, skiturer og fisketurer. Hun tilbrakte mange helger på familiens hytte. Bestefaren har vært en sentral person for hennes forhold til friluftsliv. Hun forteller om en skitur:

Jeg husker jeg synes det var veldig morsomt. Jeg har aldri vært så flink til å gå på ski, men... jeg husker jeg var flinkere når jeg var mindre enn det jeg er nå. Jeg husker jeg synes det var veldig gøy å kjøre ned de lange bakkene. Bestefar pleide å holde rundt meg når vi kjørte ned. Da gikk det mye fortere.

Informantene gir uttrykk for at friluftsliv ikke er noe det prates om i vennegjengen. Friluftsliv er en aktivitet som ikke gir status hos vennene deres. Igjen viser det seg at Seline er den eneste av minoritetsungdommene som sporadisk driver friluftsliv med venner: *"Hvis vi ikke har noe å gjøre... har vi være inne veldig lenge, så må vi komme oss ut. Da pleier vi bare å gå (...) Jeg og Tuva drev å snakket her hin dagen om vi skulle på telttur denne helgen her"*.

4.2.4 "Jeg ser jo ikke ut som en friluftsgåturer"

Minoritetsungdommene hadde mange tanker om hvilket forhold minoriteter har til det norske friluftslivet. Adeola har noen tanker om hvilket forhold ungdommer fra Afrika har til norsk friluftsliv:

De har sin egen natur der (...) De synes jo det er kaldt her i Norge, nå. De synes kanskje det var kaldt i august. Jeg tror ikke det at de ville utsette seg selv for noe enda verre, ved det å gå i fjellet. Det er jo mange som gjør det og vil vite hvordan det er å være en del av den norske kulturen. Men innerst inne så tror jeg ikke de vil ha en glede av å gjøre det, men noe de er villig til å prøve.

Adeola mener at personer med minoritetsbakgrunn ikke vil utsette seg for friluftsliv. Likevel mener hun at de som ønsker å være en del av den norske kulturen vil være villig til å utforske den norske naturen. Ahmad opplever store forskjeller i ferdigheter mellom han selv og noen han kaller «de andre»: "Det ser ut som de kan alt og de ser ut som en friluftsgåturer. Det undrer meg at han har en annen oppfatning av friluftsliv enn andre ungdommer på hans alder. Han forteller videre:

Kanskje det. Jeg ser jo ikke ut som en friluftsgåturer, fordi stilen jeg har med på tur ser annerledes ut enn en som er veldig flink. En som er god på friluftsliv. Vi ser helt forskjellig ut.. da tenker jeg på klær og sånt. For eksempel de beste, de har litt klær. De ser like ut, mens de som prøver og ikke er gode de har forskjellige stil. De er liksom, innlukket i jakken sin, og de bryr seg ikke. De er bare med, mens de andre er interesserte og de vil ha noe mer ut av det (...) De andre er under jakken.

Han mener at en ser forskjell på ferdighetsnivå i forhold til hvordan en kler seg, og at de som ikke er så gode i friluftsliv er mer innlukket i jakken sin, og at de kan ha dårligere holdning når de er på tur. Han mener at de ikke bryr seg, og at de er mer passive enn de han kaller «de andre». De fleste minoritetsungdommene forteller om disse «andre», og gir uttrykk for at dette er de elevene med etnisk norsk bakgrunn. Disse elevene mener de er mer interesserte og ønsker å ha «noe» ut av turen. Aron har også noen tanker om hvorfor det er flere nordmenn som går i fjellet enn personer med minoritetsbakgrunn:

Det er sånn... det spørs jo litt. Det finnes jo egentlig mange etnisk norske som ikke er flinke i det hele tatt innenfor friluft. Men, jeg tror det er mange flere etnisk norske som er bedre, fordi.. jeg vet ikke, om det ligger i gener eller hva det gjør? Men de er i hvert fall flinke ute i naturen. Flinke til å tenke riktig og at de er bare bedre naturmennesker (...) hvis vi skal tenke flertall er det nok dem. For det finnes jo alltid noen som ikke er flinke i ulike ting. Da er det jo.. men det

gjelder jo de som har innvandrerbakgrunn... der er det jo en større del som er ikke er flinke i friluftsliv (...) de er ikke vant til det. Som oftest er de oppvokst i en storby. Der de bare er vant til sånne sosiale ting, som kino og... når de først skal finne på noe så gjør jo de det: Kino, bowling, paintball og sånt. Plutselig skal de gå ute i skogen, det blir jo annerledes. I motsetning til en som er vokst opp med å gå ut på tur hele tiden. Da er det jo lettere.

Aron mener at det generelt er flere etnisk norske som er «flinkere» i friluftsliv, og at dette skyldes en slags medfødt biologisk evne. For dem er natur naturlig. Det er en del av nordmenns kulturelle identitet og habitus. Informantene gir uttrykk for at det er en større andel av personer med minoritetsbakgrunn som ikke er flink i friluftsliv. Dette begrunner de med at minoritetsungdom ikke er vokst opp med friluftsliv, noe som gjør at de ikke er vant til det. Minoritetsungdom er i stor grad blitt introdusert for aktiviteter i storbyen, hvor det sosiale aspektet spiller en stor rolle. Å være i trygge omgivelser i byen er ganske ulikt enn det å være i marka, når en ikke er vant til det. Informantene mener at det er en selvfølge at det er lettere for de som har vokst opp med friluftsliv å gå på tur.

At friluftsliv er viktig for den norske kulturen er Seline inneforstått med, men hun mener at det ikke er naturlig at alle forstår hvor viktig friluftsliv er for den norske kulturen:

Jeg forstår det, jeg da! Men sånn som Roman, det er ikke så veldig mye skog og turmuligheter der han kommer fra. Det er ikke sikkert alle som kommer fra steder der det er veldig mye naturlig skog og da er det ikke målet. Det er jo ikke det man driver med når man kommer til et nytt land. Da gjør man det som er kjent liksom.

Seline mener at det viktigste for nye landsmenn ikke er å drive med friluftsliv, men å gjøre seg kjent med den nye kulturen. Adeola mener det er forskjell i kompetansen i friluftsliv i forhold til hvilken bakgrunn en har:

Ja, selvfølgelig. Folk som er vant til å dra ut (...) F. eks hvis du hadde tatt en gutt fra Kjelsås; f. eks Jørgen, og f. eks Ahmad. Så kan du fort se hvem som hadde overlevd ute i naturen av de to. Det er kanskje fordi de vet det riktig utstyret, og de har vært på turer før. Og bruker kanskje litt mer av tiden sin ute i naturen.

Informantene er enige om at det er forskjell i kompetansen i forhold til hvilken bakgrunn og oppvekst en har. Jeg vil eksemplifisere med Ahmads tanker omkring dette:

”Problemet er jo... jeg er ikke vant til det. Foreldrene mine de kjenner ikke til noe sånt. Derfor blir det uvant for meg. Jeg orker ikke, mens «de»: Det er jo foreldrene som står bak det”. Han tror det er slik for alle personer med minoritetsbakgrunn. Foreldrene hans har ikke vært vant til å være ute i naturen, så derfor har de ikke brukt tid på slike aktiviteter med ham. Informantene mener at alle kan gå på tur, men *”å koble av; det er ting man må prøve”.* Minoritetsungdommene oppfatter at etnisk norske ungdommer har foreldre som kan lære dem, ikke bare å være på tur, men å koble av på i naturen. Dette er noe de selv opplever som vanskelig, fordi foreldrene deres ikke har lært dem det. Under intervjuet med Ahmad snakket han ofte om «de andre». Dette er elever med etnisk norsk bakgrunn hvor foreldrene har bidratt til at barna har fått en oppvekst med mange turopplevelser. Skigutta er oppvokst i nærheten av marka og det undrer meg om informantene i prosjektet tenker at personer med minoritetsbakgrunn kan ha et annet forhold til friluftsliv enn de som er oppvokst på steder i nærheten av Osломarka/turområder. Et område som blir sett på som et attraktivt og yndet sted for å drive aktivt friluftsliv. Seline antyder at en kan få et annet forhold til naturen hvis den er lett tilgjengelig:

Det er jo det. Altså, det trenger ikke å være det, men der har man større forutsetninger. Hvis foreldrene dine har drevet med det, da blir jo du som regel med når du er liten, og vokser opp med det, enn en som ikke har norske foreldre i det hele tatt, som kommer hit og kanskje opplever det når han blir tenåring. Når han kommer på skolen og sånt.

Hvis personer opplever at tilgangen til naturområder er dårlig vil dette oppleves som en begrensende faktor for å bli vant til å drive med friluftsliv. Seline tror at en har større sjanse til å bli god i friluftsliv hvis en har foreldre som kan det, og da kan lære det bort til barna sine. Det vi kan se ut i fra informantenes beskrivelser er at tilgang på natur og foreldre som kan eksponere barna for friluftslivsopplevelser spiller en viktig rolle når vi ser på hvilket forhold den oppvoksende generasjonen får til friluftsliv. Jeg kan derfor antyde at en oppvekst nær marka kan være med å gi gode forutsetninger for friluftslivsutøvelse i oppveksten.

4.2.5 ”Ja, selvfølgelig kan jeg bruke det senere”

De fleste informantene tillegger ikke friluftslivet verdi i seg selv. Dette kommer blant annet frem ved Ahmads uttalelse: *”Jeg tenker egentlig det er jo slitsomt å ha friluftsliv. Det er jo slitsomt. Da tenker jeg sånn.. har de ikke noe annet å gjøre liksom”.* Gjennom

kroppsspråket til Ahmad og hans uttalelser virker det som han ikke er så begeistret for friluftsliv. Friluftsliv er ikke noe som interesser informantene i stor grad, så for minoritetsungdommene er det andre ting som er artigere å gjøre. Det er likevel to informanter som gir uttrykk for at de ønsker å ta i bruk den kunnskapen og de erfaringer de har lært på idrettsfag senere i livet. Dette viser seg når jeg spør om de kan få bruk for de erfaringene de har tilegnet seg på turene med skolen senere. Aron forteller: *”Ja, selvfølgelig kan jeg bruke det senere. Hvis jeg skulle bli lærer for eksempel, så vet jeg hva jeg har opplevd tidligere. Hvordan jeg tok og hva opplegget var. Så kan jeg for eksempel foreslå det til lærerne, så elevene kan få prøve det”*. Her reflekterer han litt rundt hvilken verdi erfaringene i friluftsliv gir ham. Aron som ønsker å bli lærer ser verdien i å være på tur, slik at han kan tilegne seg kunnskaper og ferdigheter til å ta med seg elever på tur i fremtiden. Det ser ut til at dette er eneste verdien han tillegger friluftslivet i skolen.

Selv om Seline sier at hun ikke ser verdien i å dra på tur, ønsker hun å dra på nye turer etter videregående. *”Ja, det kunne jeg tenkt meg. Å gjort noe som vi gjorde. Det hadde vært morsomt det”*. Under dybdeintervjuet med Seline kommer vi inn på hva hun kan tenke seg å videreføre fra den norske kulturen til neste generasjon: *”Det blir vel kanskje det å gå på turer. Det er i hvert fall det jeg har gjort når jeg var liten. Å være ute. Ta de med på hytten, og å være i aktivitet. Jeg hadde sikkert tatt de med på de afrikanske festene med pappa. For å få litt av begge kulturer”*. Vi ser her at Seline tillegger friluftsliv en viss verdi ved at hun ønsker å videreføre denne delen av den norske kulturen til neste generasjon. Når hun forteller meg dette så tenker jeg at hun egentlig ser verdien i friluftsliv, men er ikke helt bevisst sine tanker omkring det. Det er ofte det vi forbinder med habitus, ryggmargkunnskap, at det er vanskelig å være bevisst sine tanker om en del av oss, fordi det ligger iboende i oss, bevisst eller ubevisst.

4.3 Erfaring med friluftsliv i skolen

Ungdommene har delte meninger om hvorfor friluftsliv har en så stor plass i skolen. Adeola og Aron mener at det er positivt at det er friluftsliv på skolen. Adeola uttrykker dette på følgende måte: *”Jeg synes det er helt greit. Jeg synes det bør være slik for alle uansett hvilken linje man går. Jeg går jo idrett og friluftsliv. (...) Mye av det vi har gjort er en opplevelse vi alltid kommer til å huske”*. Aron synes det er spennende med friluftsliv, og at det blir en slags avkobling fra den normale skolehverdagen. Han

forteller: *”Ja, det er spennende og kult, sånn at det ikke bare blir timer i klasserommet. Og, vi lærer mye av det også, så det er jo (...) ikke noe negativt”*. Han synes det skal være friluftsliv i skolen, men han har noen innvendinger på selve gjennomføringen av undervisningen. Aron er opptatt av den sosiale delen av turene, og han kunne godt tenke seg å ha hyttetur med klassen i starten av skoleåret, hvor det er fokus på det sosiale og ikke karakterer.

Ahmad, Roman og Seline er litt mer usikker på hvorfor friluftsliv er en del av skolegangen. Ahmad forteller: *”Ja, jeg vet ikke hvorfor det er viktig. Det jeg tror at det er en slags tur, som vi får karakter på, og den karakteren er bare ekstra. Det er det jeg tror. Jeg vet ikke hvorfor det er så viktig (...) Jeg ser ikke noe poeng i det”*. Han ser ikke poenget med å ha friluftsliv i skolen, og det kan virke som om hans motivasjon for å dra på tur henger sammen med karakteren de får i aktivitetslære. Det kan tenkes at han ikke synes friluftslivskarakteren er så viktig siden det bare er en del av faget aktivitetslære.

Roman forteller at han syntes det var gøy med friluftsliv på ungdomsskolen, men forstår ikke hvorfor det skal være karakter på videregående: *”Sånn som i 10.klasse: det var jo gøy, det er greit. Men.. hvorfor skal vi ha det med karakter og sånt. (...) Hvorfor gå så strengt på det. Jeg vet ikke”*. Roman tror at det er friluftsliv på idrettsfag bare for å få det gjennomført. Han ser, på lik linje med Ahmad, ikke noe poeng med å ha friluftsliv i skolen. Her forteller han at han synes det var greit å ha friluftsliv på ungdomsskolen fordi det var fokus på å ha det gøy. På ungdomsskolen har ungdommene ikke fått karakter på turene, og det synes å være en stor overgang fra ungdomsskolen til idrettsfag. Det kan virke som om han mister noe av gleden av å være i naturen når presset etter gode karakterer gjør seg gjeldende.

4.3.1 ”Det var mye fokus på innsats, og det å ha det gøy”

Alle informantene har erfaring med friluftsliv fra barne- eller ungdomsskolen. Romans første erfaring med norsk friluftsliv kom da han var elleve år. Han hadde akkurat startet i en mottaksklasse i Oslo:

Vi hadde masse aktiviteter som ski om vinteren. Vi var på sånn langrenn (...) det var sånn svær bakke med skolen. Der stod vi og hoppet og sånt (...) Det var veldig gøy å kjøre ned fra bakken, og hoppe og greier. Det er gøy, men å gå på ski oppover bakker og bli sliten og svett. Det er ikke gøy.

Aron forteller om da han var på leirskole. Det kommer tydelig frem at han mener det er stor forskjell på leirskolen og undervisningen på idrettsfag. Han påpeker at det å sove ut når været er dårlig gjør at folk blir i dårlig humør:

Da hadde jeg jo bra med opplevelser tidligere, for jeg har jo bare reist på hytter og sånt. Jeg har aldri opplevd å sove ute. (...) Der fikk vi også vanlig mat. (...) Så det er jo... jeg tenkte det at det var kult. Det er varmt, sove, sosialt, få være med klassekamerater, i mer enn bare skoletid. Og så... men det ble litt endret på når vi måtte sove ute, og det var regn og folk hadde litt dårlig innstilling. Ikke det at vi gjorde det da, vi klarte oss vi.

Adeola gikk på en ungdomsskole hvor de hadde mange friluftslivsturer. Hun forteller: *"Rappelling var gøy, men ski....(sukker) Det var greit der og da, fordi det var mye fokus på innsats, og det å ha det gøy, i forhold til sånn det er nå".* Her gir hun tydelig uttrykk for at innsats og at det skulle være gøy var viktige aspekter ved friluftsliv på ungdomsskolen.

Ahmads første møte med friluftsliv var gjennom skolen. *"Lilloseter, jeg tipper... 4.klasse, med skolen, det var første gangen".* Ahmad forteller at han ikke har så mange erfaringer knyttet til friluftsliv, selv om han forteller om turer med moren til Lilloseter og turer med klassen i marka. Jeg undrer meg over om han egentlig ikke har forstått hva begrepet erfaringer handler om. Han forteller at friluftsliv var noe han ble kjent med på idrettsfag. Selv om han har vært på turer tidligere, er det først på videregående han har reflektert mer over sine erfaringer og tanker om friluftslivet:

Jeg har ikke så mye erfaringer egentlig... Når jeg begynte her på videregående... da kjente jeg det friluftslivsgreiene og hva det dreide seg om. Før det hadde jeg ikke noe erfaringer. Jeg pleide å gå turer og sånt. Jeg har gått turer på barneskolen og sånt, men... friluftsliv og sånt? Jeg ble kjent med det når jeg begynte her på skolen.

Roman forteller hvordan det var å ha friluftsliv da han var mindre: *"Når vi er små så er det gøy. Når vi er små da tenker vi ikke så mye, da er vi med de andre og har det gøy og sånn, vi stoler bare på lærerne ikke sant, så vi tenker ikke på så mye".* For Roman har det vært en klar egenverdi tilknyttet friluftslivsturene på barne- og ungdomsskolen. Han forteller hvordan han opplever dette på videregående: *"Nå kan vi ikke stole på lærerne, når vi er ute og sånt, dere sover jo godt mens vi har det helt jævlig liksom".* Han forteller videre om turene på ungdomsskolen hvor det ikke var fokus på karakter:

Vi var faktisk med 10. klasse på sånn fjelltur da. Nei, ikke fjelltur, men ut til Stemmeren. Der sov vi i telt en eller to ganger (...) det var veldig gøy. Med det var vennene jeg hadde der da. Da var vi bestevenner, og jeg var med dem hver dag etter skolen. Vi var sammen i teltet, og det var ikke like stressende sånn som det er på videregående. Her på videregående, du vet, Ove er sånn: "Du få ikke fem for det og det. Det er streng karakter. Du må gjøre det og det". Alt må være perfekt. Så videregående er mer sånn, ja, vi må klare det. Det er ikke tid til å slappe av og ha det gøy. Men i 10.klasse vi bare gikk der (...) det var bare for fun.

4.3.2 "Det vi har gjort på skolen er ekstremt"

Det er flere av informantene som uttrykker at de friluftslivsturene klassen har gjennomført på idrettsfag har vært ekstreme. Adeola forteller:

Det vi har gjort på skolen er ekstremt.... Vi må være oppe til klokken 10, så må vi gå den lange turen på syv timer, så er det tilbake, så skal vi opp igjen da, og skal vi ned igjen. Vi har ikke tid til å nyte turen og gjøre akkurat det vi vil.. bare noen timer, men da blir det kaldt.

Ahmad beskriver sitt generelle inntrykk av turene på idrettsfag. Han forteller om den første gåturen i marka. "Jeg husker den første turen, det var grusomt!" Om kanoturen forteller han følgende. "Alt var liksom... det var skittent liksom, og.. de fleste likte ikke... vi likte oss ikke (...) Alle turene jeg har vært på har vært gøy, men de fjellturene.. De fleste turene utenom Sjoa har vært dårlig... Fordi (...) Alle gangene har vært dårlig værforhold, vi fikk ikke sovet ordentlig, det var skittent".

De fleste informantene ga uttrykk for at turen til Sjoa og Besshøe var den beste turen. Ahmad har noen tanker om hvorfor folk drar på fjellet:

Hvis det er så mange som drar dit, der vi var, så er det en følelse som man ikke kan beskrive egentlig. Jeg skjønner hvorfor de går opp dit, fordi jeg synes det var helt topp. Da må de nordmennene, det må være vane for dem. For det er uvanlig for meg, og jeg synes det var topp.

Da jeg spør Roman om turene har betydd noe spesielt for han svarer han; "Nei, egentlig ikke. Det er bare sånn mange turer for meg egentlig. Det er ikke noe spesielt egentlig". Han forteller at turene var enkle å gjennomføre: "Det var egentlig ikke så vanskelig å gjennomføre (...) For alt var jo planlagt, så vi visste hva som kom til å skje. Bare det at... det med å bære og fryse (...) Vi visste jo alt som kom til å skje, så vi var jo forberedt på det. Det var ikke særlig vanskelig".

Adeola forteller at hun ikke opplever at det er problematisk at det legges opp til så mye friluftsliv på idrettsfag. Hun sier at det er større sjanse for at hun drar på turer i fremtiden på grunn av all den erfaringen hun har fått på idrettsfag. De erfaringene og opplevelsene hun har fått gjør at det er mer sannsynlig at hun drar på flere turer i fremtiden:

Nei, jeg tror ikke at det hadde vært noe sånt uansett om vi ikke hadde gått ut på turer her, eller om vi hadde gjort det. Jeg tror ikke det hadde gjort noe forskjell. Jeg tror ikke jeg hadde begynt å gått på flere turer. Alt det jeg har sagt virker kanskje litt mer negativt. Siden jeg har vært på slike turer, så er det større sjanse for at jeg gjør det igjen, enn hvis vi ikke hadde gått på de turene. Nå er det større sjanse for at jeg drar på hytta, snowboard, eller går på et fjell igjen. Fordi nå har jeg gjort det, og nå er det ikke noe nytt.

Her kommer det frem at alt kan virke skremmende eller uvant i møte med nye aktiviteter. Hun mener at hun har større forutsetninger for å gjennomføre turer på egenhånd senere i livet med de erfaringene hun har fått på idrettsfag.

Ahmad mener at det er problematisk at det er så mange turer på idrettsfag. Han forteller om en annen skole som måtte avlyse en friluftslivstur fordi det var ingen som ville bli med: *"De fleste som går der er innvandrere. Eller foreldrene er innvandrere, men de er i landet. Men, i hvert fall det var nesten ingen som ble med. Så, de måtte avlyse turen"*. Han utdyper videre: *"Jeg tror ikke jeg hadde dratt på den turen hvis jeg hadde gått på der, fordi de påvirker meg. Men her, nesten alle er jo med. "De" påvirker oss. De er med, så hva skal jeg gjøre hjemme alene?"* Her forteller han at han blir påvirket av «de andre» i klassen til å være med på tur. Han mener også at hvis han hadde gått på en skole hvor det var stor andel av elever med minoritetsbakgrunn så hadde han ikke vært med på tur.

Informantene var alle enige om at å overnatte i telt ute i naturen byr på en del utfordringer. Adeola snakker om disse utfordringene:

Man er borte, litt sånn oppe i huttiheita i forbindelse med skolen, det er ikke sånn at jeg går å camper frivillig. Jeg liker hjemmet mitt, jeg (...) da har jeg alt på ett sted, men fortsatt liker jeg at hjemmet mitt ikke beveger seg, eller at jeg må sove i et telt når jeg har mitt hjem.

Adeola forteller at hun ikke drar frivillig på tur, men gjør det fordi det er en del av kompetansemålene i aktivitetslære. For de fleste informantene var det å sove i telt forbundet med negative opplevelser. Dette kan relateres til værforholdene. Er det fint vær, opplever elevene at det er kjekt å overnatte ute, så fremt ikke er så mange netter. Likevel var de positive til turen til Sjøa og Besshøe var den lengste turen. Er været dårlig, oppleves det som negative til å overnatte i telt. Seline er den eneste som er litt optimistisk til å overnatte i telt. Hun forteller: *”Dager når det er fint vær er det koselig å sove i telt”*.

Ahmad hadde aldri sovet i telt før han startet på idrettsfag. Han deler sine erfaringer: *”Jeg har aldri sovet i telt før. Alle turene jeg har vært på har vært gøy, men de fjellturene.. (...) Telt, sove inne i skogen. Tur er alltid gøy, men å sove ute...”*. Ut i fra det Ahmad forteller og måten han uttrykker seg på, viser at han ikke synes det er noe artig å sove i telt ute i naturen. Han beskriver videre hvordan det er; *”Det er kaldt og skittent. Men hvis været hadde vært på topp da hadde ingen klaget over telt. Men når det var dårlig værforhold så klaget de fleste i teltet”*. Kulde er et problem som flere av informantene forteller om. Derfor kan man si at dårlige værforhold kan være med å påvirke opplevelsen til elevene. Han synes det er skittent å sovet i telt/gapahuk, og mener opplevelsen hadde vært annerledes hvis de hadde sovet i hytter. Han sier at det ikke er problematisk å sove i telt med andre. Første gang Aron sov i telt var på ungdomsskolen:

Det var faktisk greit da for vi dro på sommertid. Så det var ikke så ille, for det var jo varmt på kvelden. Da var det faktisk kult. Og vi var der ikke så lenge heller, vi var der én dag eller noe. Vi bare sov over, og så ferdig. Så det var; jeg fikk ikke noe negative opplevelser ut av det egentlig. Det var bare bra. Kult! Men, det er ikke det samme som å klare seg i flere dager.

Det generelle inntrykket informantene gir er at de ønsker å overnatte i hytter fremfor telt. Dette gjør turen mer sosial, noe som er viktig for minoritetsungdommene. Når det er dårlig vær blir turen usosial. Han forteller om den første turen på idrettsfag: *”Der begynte det også å regne. Og, da blir det fort usosialt igjen, for da sprer alle seg. Hadde det vært hytter så hadde alle kunne vært sammen uansett om det regner, om det er storm, eller hva det er”*.

4.3.3 "Jeg føler jeg må være veldig opptatt av det, fordi det er det som avgjør alt til slutt"

Informantenes forhold til karakterer i friluftsliv synes å være den viktigste motivasjonsfaktoren når elevene drar på tur. I dybdeintervjuet forteller Adeola at hun er veldig opptatt av karakterer. "Jeg føler jeg må være veldig opptatt av det, fordi det er det som avgjør alt til slutt". Jeg spør henne om det hadde vært lettere å motivere seg for turene hvis hun var flinkere i friluftsliv. Hun forklarer: "Nei, for meg så er det sånn: jeg må først gjøre det fordi jeg synes det er gøy, det er da jeg gjør det best. Hvis jeg skal prestere ut i fra karakterer så blir det dårligere enn det jeg kunne ha gjort. Det er det samme med fotball; hvis jeg ikke har det gøy så går det dårligere". Det er tydelig at karakterene er veldig viktig for Adeola. Igjen så påpeker hun at hun fokuserer veldig mye på karakterer når hun er på tur. Roman er også opptatt av å få gode karakterer:

Jeg synes jo det er viktig fordi det går jo ut over skolen. Aktivitetslærekarakteren. Men.. når jeg var der tenkte jeg selvfølgelig at jeg ville ha en bra karakter, men det er jo helt umulig å få det, egentlig. Jeg fikk jo 3+, og hvorfor det? Jo, fordi jeg hadde bagen med. Den bagen jeg hadde med var sånn vanlig bag. Jeg skal ikke kjøpe en sekk... eller kanskje hvis jeg hadde visst at jeg skulle på en slik tur igjen så hadde jeg kjøpt (...) Det går jo helt fint for meg. Så jeg trenger ikke kjøpe en bag som jeg ikke kommer til å bruke etterpå liksom.

Karakteren er også en viktig motivasjonsfaktor for Roman, men han forteller at det er umulig for han å oppnå god karakter i friluftsliv. Historien han forteller var fra en friluftslivstur hvor han hadde med seg en vanlig bag for en tre dagers sykkelstur i marka. Han har tidligere uttrykt at utstyr ikke har vært noe problem for han, men han har da gått tre år på idrettsfag uten å ha med seg sekk på noen av turene. Det vil kanskje mange karakterisere som ganske uvanlig. Men det er altså realiteten for mange av ungdommene som har minoritetsbakgrunn. Jeg vil tolke det dit hen at Roman ikke så hensikten med å ha en sekk, selv om han visste at det kom flere turer i løpet av de tre årene på idrettsfag. En tenker jo at kanskje foreldrene burde ha investert i en sekk til ham, men kanskje ikke de heller har sett verdien av å ha med seg en sekk. De så kanskje ikke meningen med å kjøpe en sekk, hvis den bare skulle bli brukt på én eller to turer. Her virker det som at han ikke har planer om å dra på flere turer i fremtiden. Han snakker også om de spesielle sekkene som brukes til sykkelsturer, men de fleste av elevene syklet med vanlige sekker på ryggen. Dette var også et tema i planleggingstimene før turen ble gjennomført.

For Ahmad sin del blir karakterene opplevd som negativt for ham: *"Jeg synes både (pause)... både liksom bra og dårlig. Jeg vet ikke hva læreren ser etter hos meg når jeg er på tur (...) Fordi når man hører at man skal få karakter på en tur, tenker man at læreren vil ha noe spesielt ut av oss som man ikke vet hva er"*. Han begynner å fortelle om fjellturen i Jotunheimen: *"På Sjoaturen prøvde jeg å gjøre så godt jeg kunne. Og fortsatt fikk jeg en treer. De på gruppen min fikk sjokk, fordi jeg hadde med ekstra ting. For de andre guttene de manglet ting som jeg hadde med ekstra, og de... jeg fikk sjokk og de guttene på gruppen min fikk sjokk"*. Når Ahmad forteller dette dukker det umiddelbart et spørsmål om elevene får tydelige vurderingskriterier i friluftsliv. Jeg spør Ahmad om han vet hva læreren ser etter:

Jeg vet ikke (...) Jeg gidder ikke å være med, fordi jeg vet ikke hva han ser etter. Jeg er jo sosial, vi løser jo ikke noen oppgaver. Vi bare går rundt og rundt. Og, de utfordringene vi får: jeg gjør det. Og hvis vi skal hoppe fra ett sted, så gjør jeg det. Eller prøver å gjøre det. Hva er det han ser etter? Det er det. Neste gang gidder jeg ikke å være med, fordi jeg vet ikke hva han ser etter. Hvorfor skal jeg reise så langt for å få tre?

Det er tydelig at Ahmad virker litt oppgitt over å stadig få treere i friluftsliv. Han har problemer med å forstå hvilke ferdigheter og kunnskaper læreren ser etter når de er på tur. Han forteller at klassen ikke løser oppgaver, men av egen erfaring og observasjoner på turene med klassen har læreren gitt elevene mange ulike oppgaver som skal løses på tur. Oppgaver som bruk av kart og kompass, valg av leirplass, oppsett av leir og telt, matlaging. Kan det hende at Ahmad ikke ser på dette som oppgaver som skal løses og som læreren vurderer? Et viktig stikkord i denne sammenhengen er vurderingskriterier. Det kan virke som om Ahmad ikke forstår kriteriene læreren setter i forkant av turene, og hva som kreves av ham for å få en bedre karakter. Læreren er en påvirkningsfaktor i forhold til Ahmads opplevelse av friluftslivsturene. Ahmad forteller at han ved flere anledninger har spurt læreren hva han ser etter. Da svarer han at han får de samme svarene fra læreren: *"Nei, du må komme tidligere"*. Han forteller at han har prøvd å forbedre seg, men at han fortsatt ikke får noe bedre karakter. Nå føler han at han har kommet til ett punkt der han rett og slett ikke vet hva han skal gjøre.

4.3.4 "Det er ikke at man gjør det fordi man vil, men fordi man må, for å bestå"

Som vi så i avsnittet ovenfor fortalte Adeola at karakteren er en viktig motivasjonsfaktor for å gjennomføre turene. Under turene må hun vise at hun kan overleve i naturen, og da tenker hun lite på trivsel. Selv om dette sikkert en er forutsetning for henne, har hun vanskeligheter med å ha det gøy på turene fordi hun fokuserer på karakteren:

Nå forbinder jeg friluftsliv, på grunn av skolen, av det å gjøre mitt beste og vise at jeg må overleve i naturen. Jeg tenker ikke akkurat på det å ha det gøy og morsomt, men bare på en måte at jeg må prestere og gjøre det bra slik at jeg får bra karakterer. Akkurat nå så er det sånn, men jeg kan godt se for meg selv at jeg kan kose meg i naturen, det er ikke noe problem.

Hun tenkte tidligere at det skulle være artig og morsomt å være på tur, men nå tenker hun mer på prestasjonen. Når hun sier: "Det er ikke at man gjør det fordi man vil, men fordi man må, for å bestå" kan det tyde på at hun er ytre motivert når det gjelder karakteren i friluftsliv. Både Adeola, Aron og Seline mener det er forskjell på ungdomsskolen og videregående når det kommer til verdien av turene. Aron forteller hva han opplever står i sentrum når klassen er på tur: "Det er jo forskjellig hva målet er da. For den turen med ungdomsskolen var jo for å kose oss, mens det andre var for å få karakter. Karakteren blir satt ut i fra hvor flinke vi er i naturen og sånt. Da blir det helt annerledes egentlig. Folk blir skjerpet". Aron mener at det er større krav til elevene på videregående enn det er på ungdomsskolen. Her forteller han at målet med turene på ungdomsskolen var å kose seg, mens det er mer fokus på karakteren på videregående. Dette er jo kanskje en selvfølge når de går på idrettsfag, og siden friluftsliv er en stor del av faget aktivitetslære. Samtidig vil jeg tro at lærerne på denne skolen også ønsker at elevene skal kunne nyte naturen og få naturopplevelser som de kan ta med seg videre i livet. Her undrer det meg at han svarer at målet med turene på ungdomsskolen var for kosen sin skyld. Jeg spør han derfor om han ikke tror at målet med turene på idrettsfag også er for å kose seg? Han svarer: "Det sier jo seg selv at folk vil kose seg når de først går ut på tur. Det er ikke det som er hovedfokuset, tror jeg. Det er ikke det". Det er et interessant poeng Aron forteller om. Jeg undrer meg over om Aron synes dette er dumt:

Hm... nei, egentlig ikke. Når man først skal sove ute, hvorfor ikke fokusere på karakteren. Hvis det hadde vært hyttetur hadde jeg ikke skjønt hvorfor vi skulle

være seriøse, det er noe annet. Du kan jo sette karakter på hvordan man setter opp teltene sine, og så videre.

Aron aksepterer at det bør være større fokus på karakter i friluftsliv på videregående. Seline opplever det samme som Aron, men vektlegger også opplevelsen av å være i naturen. Hun oppfatter dette på måten klassekameratene hennes oppfører seg på. Hun forteller om klassekamerater som presser seg selv til en bedre karakter. *”For mange er det opplevelsen som står i sentrum, men for de fleste er det karakterene og sånt... i hvert fall på måten de oppfører... gjør ting på. Mange er veldig sånn.. presser seg veldig og skal vise mye mer av seg selv når de er på tur, for å få en bra karakter”.*

Siden det er svært delte meninger når det kommer til karakterer, spurte jeg ungdommene om de skulle ønske at det ikke var karakter i friluftsliv. De forteller at de ikke hadde oppført seg så veldig forskjellig, men at de kanskje ville følte en større frihet til å tøye grenser i forhold til alkohol og oppmøtetider. Aron mener at folk ville tenkt annerledes hvis det ikke var karakter:

Folk tenker jo annerledes hvis det ikke er karakter. (...) Kanskje folk hadde turt å slippe seg mer løs. Men, det kan jo ha negative sider også... folk kunne ha begynt å drikke, begynt å... tøye grenser litt. Med en gang man vet at det er karakter og du må være seriøs så tør de ikke det.

Aron mener at en av konsekvensene hvis karakterene hadde blitt tatt bort ville vært en mer useriøs atmosfære i gruppen. Han forklarer at han ikke ville vært så mye annerledes enn det han allerede er. Han prøver alltid å gjøre det beste ut av situasjonen, selv om han synes friluftsliv er kjedelig: *”Det er mye gøyere å ha det gøy uansett, om det du gjør egentlig er kjedelig. Det er ikke noe vits i å gjøre det enda kjedeligere”.*

Seline har gjennom turer med mor og bestefar fått en del friluftslivserfaring, og uttrykker hva hun mener om karakterer i friluftsliv. *”Det er jo greit med karakterer, sånn at man liksom oppfører seg”.* Hun forteller at friluftsliv ikke er noe som kommer veldig lett for henne. *”Jeg er ikke den som alltid skal være i spissen for å vise meg frem. Jeg føler at det går greit. Jeg er ikke den som løper opp Besshøe og så Besseggen for å få en sekser liksom. Jeg gjør det jeg klarer”.* Hun fniser, og jeg undrer meg over at selv om hun har fått mange input på hva friluftslivet kan tilby i oppveksten, så føler hun selv at de ferdighetene ikke kommer lett for henne. Hun spekulerer i at det muligens ville

være noen som ikke hadde vært med opp på Besshøe hvis det ikke hadde vært karakterer inn i bildet. Hun forteller at hun ville gått opp uansett om det var karakter på turen eller ikke. *Jeg tror jeg hadde gjort det (...) Det er jo bare én gang man får oppleve det, om man ikke drar igjen senere da”.*

Informantene er delte i sine meninger om de ønsker at det skal være karakter i friluftsliv. Ahmad er den som uttrykker sterkest at han ikke ønsker karakter i friluftsliv: *”Jeg vil egentlig ikke hatt karakter i friluftsliv”.* De andre informantene er til dels enige med Roman: *”Det hadde vært annerledes for da hadde alle bare sånn: Ja, det er greit. Da er vi glad og vi hadde ikke stresset med å få karakter”.* De fleste ungdommene forteller at karakterene får elevene til å ta turene mer seriøst, og at dette påvirker oppførselen deres på tur.

Underveis i dybdeintervjuene med Seline og Adeola var det tydelig at de følte seg sammenlignet med andre klassekamerater, noen de kaller «skigutta». Adeola sukker og virker oppgitt når hun uttaler seg om sammenligningen: *”Nå blir vi målt opp mot skigutta, fordi vi blir målt opp mot de.... uansett hva du gjør. Fordi uansett hva du gjør kan du ikke bli den beste (...) Jeg føler at det er mye enklere å få god karakter i fotball, enn i ski”.* Seline opplever også et press med å bli sammenlignet med «skigutta»:

Jeg føler at vi blir veldig sammenlignet med de som er veldig gode. Sånn som, i hvert fall når vi var på den siste turen. Så var alle de skigutta, de var jo... de er veldig flinke på det meste liksom. Og, det er jo litt sånn... man føler jo litt press overfor det, og bli sammenlignet med dem. Da føler man liksom at man må gi litt mer av seg selv. Det hadde jo vært.... Det hadde jo ikke vært så mye press hvis man ikke hadde hatt karakterer.

Seline mener at friluftsliv uten karakter hadde lettet litt av presset som hun føler. Hun føler selv at hun blir sammenlignet med de gode elevene i klassen. Samtidig fører dette til at hun presterer litt ekstra. Hun forteller videre: *”Vi gjør jo på en måte det.... De setter jo standarden. De gjør jo det! Fordi de driver med sånn type idrett liksom. Skigutta (...) de bor jo på Kjelsås. Der er det mer naturlig å gå på turer og være mer ute i naturen. Der er jo de fleste norske også på en måte”.* Ut i fra denne uttalelsen mener hun at det er mer naturlig for etnisk norske å være ute i naturen, og at dette da gir større forutsetninger for å være flink i friluftsliv.

5. Drøfting av informantenes møte med det norske friluftslivet

I dette kapitlet ønsker jeg å drøfte oppgavens problemstilling og teoretiske perspektiver opp mot minoritetsungdommenes fortellinger. Gjennom oppgavens hovedproblemstillinger ønsker jeg å rette søkelyset mot minoritetsungdommenes opplevde livserfaringer i møte med det norske friluftslivet. Kapitlet er delt i to deler, hvor det i første omgang rettes fokus mot minoritetsungdommenes habitus, og hvordan de forstår friluftslivet i forhold til deres kulturelle bakgrunn. I del to tar jeg for meg skolens rolle i forhold til reproduksjon av minoritetsungdoms kulturelle kapital i friluftsliv.

5.1 Informantenes bakgrunn

I dybdeintervjuene kommer det frem at de fleste ungdommene i stor grad føler tilhørighet til den norske kulturen, i tillegg til at de føler tilhørighet til foreldrenes kultur. Hvis vi ser informantenes fortellinger i lys av Bourdieu kan vi si at den norske kulturen til dels er inkorporert i informantenes habitus, men at også foreldrenes kultur er kroppsliggjort i deres habitus. Bourdieu mener at disposisjonene i habitus er tilegnet, men at de er glemt eller fortrenget (Wilken, 2008), og blir derfor en del av ungdommene uten at de nødvendigvis er så veldig bevisst det. Tilegnelse av disposisjonene tar tid gjennom oppveksten er deres habitus er definert. Hvilke kulturelle normer som er gjeldende i barnets familie vil påvirke barnets læring og dannelsesprosess, og i den forbindelse er det helt naturlig at barna tar etter foreldrene. Foreldrenes væremåter og interesser vil derfor påvirke barnet og gi grobunn for læring senere i livet. Har foreldrene en aktiv livsstil er det større sannsynlighet for at også barna deres vil ta etter denne livsstilen.

Selv om det på generelt grunnlag kan sies at minoritetsungdommene opplever at de er en del av den norske kulturen, fortalte Roman at han ikke opplevde tilhørighet til Norge og den norske kulturen. Han har ikke bodd i Norge like lenge som de andre informantene noe som kan føre til at den norske kulturen ikke har blitt kroppsliggjort i hans habitus. Naturlig nok kan en tenke seg at hvis en er født eller oppvokst i Norge vil en ha større tilhørighet til den norske kulturen, fremfor de som ikke har vært i Norge like lenge. I følge Eriksen (1997) trenger det ikke å være noe sammenheng mellom hvor

lenge en har vært i Norge, og i hvilken grad en føler tilhørighet til den norske kulturen. Barn og unge som har vokst opp i et annet land vil kunne ha andre disposisjoner inkorporert i kroppen. Når en flytter til et nytt land og møter en ny kultur kan disposisjonene bli utfordret i den forstand at det kreves en endring av habitus for å få innpass i den nye kulturen. Disposisjonene i habitus er ikke uforanderlige, men en endring i habitus krever at individet selv må ha et ønske om endring. En slik endring krever en sosial forankring i den nye kulturen i tillegg en aksept fra det nye miljøet individet trer inn i. Bourdieu(2000a) påpeker at dette verken skjer hurtig eller uproblematisk (sitert av Wilken, 2008:38).

For de fleste informantene er den norske kulturen kroppsliggjort, men hva med den norske turkulturen? Det er vanskelig for ungdommene å sette ord på hva de opplever er typisk for friluftslivet, men det er unison enighet om at friluftslivet er viktig for nordmenn. Ungdommene mener at det er vanlig for nordmenn å være glad i å ferdes i naturen, men påpeker at det ikke nødvendigvis trenger å være tilfelle for alle nordmenn. Informantene mener likevel at det er forskjell mellom innvandere og nordmenn når det kommer til trivsel i naturen. De mener at den typiske nordmann liker å være ute i naturen, mens personer som kommer fra andre kulturer ikke liker det like godt.

Ut i fra informantenes fortellinger kan det tyde på at friluftsliv ikke er en del av deres habitus. Det er imidlertid en av informantene mine som skiller seg betraktelig ut. Seline er født og oppvokst i Norge, og har gjennom morens norske familie blitt introdusert for friluftsliv i barndommen. Hun er den eneste som har friluftslivet som en del av sin habitus. Selv om hun ikke karakteriserer seg som noe friluftslivsmenneske, har hun fått «smake» friluftslivets verdier gjennom morens familie. For at den norske turkulturen skal bli en del av habitus vil primærsosialisering være en viktig forutsetning, slik tilfellet har vært for Seline. I flere tilfeller beskriver hun seg selv som en person som ikke er begeistret for friluftsliv, mens hun i andre tilfeller påpeker hun at hun forstår friluftslivet. Hun føler seg mer som et friluftsmenneske når hun sammenligner seg med minoritets elever enn når hun sammenligner seg med bestefaren, moren og de andre i klassen som har drevet mye med friluftsliv. At hun ikke karakteriserer turer på hytten som friluftsliv kan ha sammenheng med at hun er av den oppfatning at friluftsliv skal være noe mer ekstremt, slik som turene hun har gjennomført på skolen. Miljøverndepartementet definerer friluftsliv som ”*Opphold og fysisk aktivitet i friluft i*

fritiden med tanke på naturopplevelse og miljøforandring” (St.meld.nr 40 (1986-1987:55)). Minoritetselvene har andre tanker om hva friluftsliv er sammenlignet med denne definisjonen. Slik blir Miljøverndepartementets definisjon av friluftsliv mer vid enn det Seline og de andre informantene forbinder med friluftsliv. En av forklaringene på hennes oppfatning kan være at det tradisjonelle friluftslivet som hun er oppvokst med ikke er like ekstremt som de turene hun har gjennomført med skolen, noe som også antydes av de andre informantene. Skoleturene har inkludert aktiviteter som rafting, bropendling, fjellturer og lengre turer i skog og mark med overnatting.

Giddens (2001) mener at det slik det høymoderne samfunnet er i dag, har individet i større grad frihet til å velge og skape sin egen identitet. Friluftsliv kan derfor bli sett på som en aktivitet individet fritt kan velge, ikke noe en *må* ta del i. Hva individet velger vil selvfølgelig være påvirket av ens tidligere erfaringer med friluftsliv og ens habitus. Friluftslivet kan bli sett på som både positivt og negativt, avhengig av hvilken mening og verdi det har for den personen som utfører det. Selv om friluftslivet står sterkt i den norske kulturen og har forholdsvis lange tradisjoner i Norge, bør alle mennesker få mulighet til å utøve det. Dog er det er ikke *så* farlig om ikke alle liker det. For minoritetsungdommene handler det om prioritering og om hva som er meningsfullt for dem. Ungdommene uttrykker at det som er meningsfullt for dem er musikk, venner og fotball. Friluftsliv derimot blir ikke sett på som en meningsfull aktivitet. Det er gjennomgående i alle intervjuene som har blitt gjort at ungdommene har brukt ordet interesser: At friluftsliv ikke er noe som interesserer dem. Bourdieu bruker ikke begrepet interesser, men tar i bruk begrepet *illusio* som en tilstand av å være plassert eller fanget i og av spillet. For at informantene skal bruke tid på aktiviteter er det viktig for dem at noe står på spill og er verdt å forfølge. Da bruker de også fritiden sin på dette. At minoritetsungdom bruker lite av fritiden sin i naturen støttes av resultater i Osloundersøkelsen (Strandbu, 2000), som viser at kun 20-30 prosent av minoritetsungdom har vært på tur den siste måneden. Resultatene viser at ungdommer med etnisk norsk bakgrunn deltar hyppigere i friluftaktiviteter enn ungdom med minoritetsbakgrunn. Dette er også noe mine informanter påpeker.

At det først og fremst er mor som tar med barna på tur og dermed også tar det største ansvaret for barnets sosialisering (Dahle, 1989), ser ut til å stemme overens med det mine informanter forteller om sine erfaringer med friluftsliv. Dette er påfallende når vi

ser at fars friluftslivsvaner ser ut til å ha større betydning for barnas aktivitetsnivå senere i livet (ibid). Informantene hadde ikke mye kunnskap om foreldrenes vaner i hjemlandet, og det var ingen som visste om foreldrene drev friluftsliv i hjemlandet. Friluftslivsvanene til foreldrene i Norge hadde de derimot mer kunnskap om. Det har stort sett dreid seg om korte gåturer i nærområdet, turer til Frognerparken eller sporadiske hytteturer. Ungdommene forteller at foreldrene har begrenset med friluftslivserfaring, og at det var sjeldent de var med foreldrene på tur. Her ser vi også en tydelig forskjell mellom Seline og de andre informantene. Selines mor og bestefar har vært signifikante sosialiseringssagenter til friluftslivet gjennom hele hennes oppvekst.

Et interessant fellestrekk er at de fleste uttalte at de var mer på tur med foreldrene i barndommen enn de er nå. De påpeker at de ikke har lært så mye om friluftsliv fra foreldrene, og at dette primært er noe etnisk norske foreldre gjør med sine barn. Dette samsvarer også med en lignende studie gjort av Eriksen (1997). De mener at etniske norske ungdommer ikke bare lærer ferdigheter for å kunne overleve i naturen av foreldrene, men at de lærer å kunne leve i ett med naturen. I tillegg legger informantene vekt på at en oppvekst i nærheten av marka eller andre steder det er mulig å drive friluftsliv, kan være med å gi gode forutsetninger for friluftslivsutøvelse i barne- og ungdomsårene. Utvalget i undersøkelsen min uttrykker at avstand til naturen kan være en begrensende faktor for å drive med friluftsliv, noe som støttes av resultater fra Eriksens(ibid) studie.

5.1.1 Informantenes syn på friluftsliv

Det er store individuelle forskjeller hos informantene i forhold til hva de forbinder med friluftsliv. Et fellestrekk er at deres syn på friluftsliv primært synes å være knyttet til de erfaringene de har gjort seg med friluftsliv på idrettsfag. Dette er kanskje ikke så rart, når vi ser at det er stort sett gjennom skoleverket elevene har blitt sosialisert til friluftslivet. De forbinder friluftsliv i hovedsak med menneskelig aktivitet i naturen. I tillegg til aktivitetsaspektet, som kommer til uttrykk gjennom fysisk aktivitet, legger nesten samtlige informanter vekt på at det skal foregå «noe» når de er på tur. Ungdommene legger vekt på aktiviteter de har gjort når de har vært på tur med skolen. Flere lister opp aktiviteter som gå tur i fjellet, gå på ski, overnatte i telt/hytte, sykle, padle kano, rafting og bropendling. De fleste nevner at disse aktivitetene skal gjøres et

stykke unna bymiljøet. Sammenligner vi minoritetsungdommene og deres oppfattelse av friluftsliv i forhold til de rådende definisjonene på friluftsliv kan en se interessante tendenser. Informantene har i stor grad kunnskap og meninger om hva friluftslivet innebærer, men det synes å være et litt snevert syn med tanke på at de kun forbinder friluftsliv med de erfaringene de har opplevd gjennom skolegangen. De vektlegger i liten grad miljøperspektivet og forståelsen for det økologiske mangfold og samspill med naturen. Selv om de forteller at de har lært om sporfri ferdsel er dette ikke noe de legger særlig vekt på. De fleste mener at friluftsliv innebærer å leve i ett med naturen, men forteller at dette ikke er noe de selv klarer. Selv om ungdommene har et relativt lavt erfarings- og ferdighetsnivå når det kommer til friluftsliv, har de likevel et forhold til begrepet som ikke i vesentlig grad skiller seg fra det som kommer til uttrykk gjennom definisjonene på friluftsliv. Det kan dermed virke som om friluftsliv er et begrep som ungdommene i denne studien har et forhold og kjennskap til.

5.2 Erfaring med friluftsliv i skolen

At familien kan fungere som en sosialiseringarena til friluftslivet, vil gi individet større kapital når han eller hun entrer friluftslivsfeltet i skolen. For at friluftslivet skal bli en del av individets habitus bør det bli eksponert for friluftslivsaktiviteter i tidlig barndom. I denne sammenheng vil da signifikante andre, som foreldre, søsken, venner og barnehageansatte, spille en viktig rolle for denne sosialiseringen. Det er også avgjørende at denne prosessen skjer over tid slik at barnet får mulighet til å utvikle sine ferdigheter og kunnskaper i friluftsliv. I følge Imsen (2005) må det til en resosialisering hvis en først møter friluftslivet i ungdomsårene. En slik resosialisering kan, i tillegg til alle de andre utfordringene et individ møter i det moderne samfunn, være utfordrende.

Bourdieu tilla skolen en dobbeltrolle. For det første mente han at skolen utgjør den institusjonelle rammen for reproduksjon av kapital. For det andre mente han at skolen var et av stedene hvor den habituelle tenkningen styrkes og reproduseres (Wilken, 2008). I stor grad har minoritetsungdommene i min studie liten erfaring med friluftsliv når de for første gang møter friluftslivsundervisningen i skolen. Med en liten kulturell bagasje vil det stille større krav til skoleverket for å lære elevene de kunnskapene og ferdighetene Kunnskapsløftet (2006) krever at elevene skal inneha etter endt skolegang. Dahle (1989) stiller spørsmålsteget ved det friluftslivet som drives i skoleverket og organisasjoner, da studien viser at dette har liten påvirkning på elevene. Han påpeker at

skolen kan gjøre en viktig oppgave ved å resosialisering til friluftsliv i ungdomsalderen. Sett ut i fra et sosialiseringperspektiv ser det derfor ut til at skolen i vesentlig grad utgjør informantenes sosialiseringarena til friluftsliv. Dette reiser en del spørsmål i forhold til i hvilken grad skoleverket har aleneansvar for å formidle friluftsliv. De viktigste faktorene for folks friluftslivsinteresse er foreldrenes forhold til friluftsliv, avstand til turområde og venners forhold til friluftsliv(ibid). Det vil i hovedsak si at det er primærsosialiseringagentene som har den største påvirkningen. Her påpeker Dahle (ibid; Skogvang, 1993) at friluftsliv som gjennomføres i skolen ser ut til å ha liten påvirkning på elevene. Siden minoritetsungdommene ikke har fått noe særlig påvirkning hjemmefra vil det gjøre skoleverkets ansvar enda større, når det gjelder å sosialisere minoritetsungdommene inn i den norske turkulturens verden. Jeg vil imidlertid legge til at Dahles (1989) studie ble gjennomført på en tid da det var betydelig færre personer med minoritetsbakgrunn i Norge, noe som kan ha ført til at denne gruppens behov ikke ble fremstilt.

At minoritetsungdommene har lite erfaring med friluftsliv utenom skolens undervisning kan i følge Eriksen (1997) medføre at de får et ensformig forhold til friluftsliv. I seg selv er ikke dette nødvendigvis noe negativt, hvis vi ser på hva informantene finner meningsfullt. Hvis skolen imidlertid blir den eneste kanalen som presenterer ungdom med minoritetsbakgrunn for friluftsliv, blir det opp til den enkelte skoles prioritering av faget, og hver enkelt lærers formidling av kunnskapsstoffet svært avgjørende for elevenes forhold til friluftsliv (ibid). Minoritetsungdommene blir derfor i større grad avhengig av denne arenaen for utvikling av ferdigheter i friluftsliv, noe som, i følge Bourdieu, medfører at de har mindre kulturell kapital enn «de flinke» elevene.

Nordahl (2010) mener at innholdet i undervisningen må ha relevans for de erfaringer og kunnskaper eleven er i besittelse av. At innholdet må være innenfor elevens forståelsesnivå er en viktig forutsetning for læring. Hva skjer hvis dette ikke er tilfellet? I følge informantene forstår de ikke hensikten med å ha friluftsliv i skolen, og på denne måten kan vi ane at innholdet på friluftslivsturene ikke er helt innenfor elevenes forståelsesnivå. Selv om elevene uttrykker at en del av aktivitetene er morsomme og spennende blir friluftsliv assosiert med en del negative erfaringer. Nordahl (ibid) mener at tilrettelegging av friluftslivsturene bør ta hensyn til elevenes interesser, verdier og tidligere erfaringer. Som jeg har nevnt tidligere ser vi at ungdommene ikke er spesielt

interessert i friluftsliv og at de har problemer med å se verdien av friluftsliv i skolen. Det kan derfor diskuteres om skolen har mulighet til å realisere elevenes egenaktivitet og læring av kompetansemål knyttet til friluftsliv. På den ene siden mener Nordahl (ibid) at lærere bør få en større forståelse for disse aspektene slik at det kan tas hensyn til elevenes forutsetninger noe som forhåpentligvis kan føre til at elevene åpner seg for undervisning. På den andre siden påpeker han at elevene må møte undervisningen med engasjement, deltakelse og aktivitet.

5.2.1 Friluftslivet – ikke bare negativt, men litt positivt også...

Minoritetsungdommenes historier om friluftslivsturer på barne- og ungdomsskolen vitner om et fokus på friluftslivets kjerne, naturopplevelsen. Her gir de uttrykk for at det viktigste var å ha det gøy, og at lærerne fokuserte på elevenes innsats. I tillegg hadde friluftslivsturene på barne- og ungdomsskolen relativ kort varighet og inneholdt aktiviteter i nærområdet. Samtidig fikk ungdommene mulighet til å være med klassekameratene, noe som styrket samholdet i klassen. Dette gjorde at informantene fikk positive erfaringer knyttet til friluftsliv.

Et av de mest interessante resultatene i denne studien er at de fleste informantene uttaler seg negativt om friluftslivsturene på idrettsfag, men at dette ikke ser ut til å gjelde turene på barne- og ungdomsskolen. Selv om de har vært i tvil om å dra på friluftslivstur har minoritetsungdommene møtt opp på alle turene og deltatt på de aktivitetene som har blitt krevd av dem. Friluftslivsturene har i følge informantene vært overkommelige, men ekstreme. Ungdommene forteller at de ikke har vært positive til alle aktivitetene og turene de har gjennomført på idrettsfag. Dette viser seg å være knyttet til overnatting i telt/gapahuk, dårlig vær, og lange turer. Jeg antyder likevel at det er noe mer enn selve aktivitetene som fører til bekymring blant informantene. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

Selv om det er gjennomgående negativitet til friluftslivsturene på idrettsfag, uttrykker elevene også at det er noen positive sider ved friluftslivet. Turene fører med seg erfaringer de kan ta med seg resten av livet, selv om ikke alle turene har vært like minneverdige. Disse minnene viser seg å være både sosiale erfaringer og selve naturopplevelsen. Dette uttrykker de sterkest i forhold til fjellturen til Sjoa (rafting og overnatting i hytter) og Besshøe (topptur og overnatting i telt). Læringsmessig har de

tilegnet seg mange ferdigheter i friluftsliv gjennom god planlegging og erfaringer som å sette opp telt, kart og kompass og bruk av stormkjøkken. Enkelte av minoritetsungdommene uttrykker også turene gir en slags avkobling til den vanlige skolehverdagen. Å endre miljø er også en viktig forutsetning når vi ser på definisjonen av friluftsliv.

5.2.2 Friluftslivsfeltets sosiale kamper

Som jeg forklarte i teorikapittelet vil jeg betrakte friluftsliv som et felt hvor det foregår sosiale kamper om innflytelse og makt mellom deltakerne (Wilken, 2008). I denne sammenheng kan vi si at minoritetsungdommene i utgangspunkt ikke føler seg som en del av friluftslivsfeltet. Säfvenbom (2005) mener at aktiviteten, i dette tilfellet friluftsliv, må ha relevans til den livsverden ungdommen er en del av. Dette ser ikke ut til å være tilfellet når det gjelder fire av informantene. Hvis friluftsliv ikke er en del av deres habitus, ikke en del av deres livsverden, vil det være vanskelig å tillegge friluftsliv mening for informantene. Det sier seg selv at friluftsliv bør være meningsfullt for deltakerne for at de skal investere tid og innsats i aktivitetene. Hvis vi kobler dette mot Bourdieus kapital og feltbegrep, kan vi si at personer som ikke tillegger friluftsliv mening ikke har friluftsliv som en del av sin habitus. Når de imidlertid har valgt en studieretning som inneholder kompetansemål i friluftsliv, blir de en del av feltet enten de vil eller ikke. Hvis minoritetsungdommene ikke har friluftsliv som en del av sin habitus vil dette medføre at de møter friluftslivsfeltet med mindre kulturell bagasje enn elever som har friluftsliv som en del av sin habitus. Elever med minoritetsbakgrunn møter opp i skolen med ulike forutsetninger, som er formet av deres habitus. Disse forutsetningene kan betraktes som de ferdigheter og erfaringer minoritetsungdommene har i friluftsliv. Vi kan da anta at de har mindre kunnskaper og erfaringer enn «de flinke» når det kommer til friluftsliv, noe som også informantene selv understreker ved flere anledninger i intervjuene. Informantene omtaler disse personene som «de flinke», «de andre» eller «skigutta». Minoritetsungdommene forteller at det er vanskelig å få like gode karakterer som disse elevene, og at de i mange sammenhenger føler seg sammenlignet med dem. Bourdieus begrep om kapital er sentralt i denne sammenheng, hvor vi kan betrakte elevenes forutsetninger som en form for kapital, altså hvilken ”bagasje” elevene tar med seg inn friluftslivsfeltet.

Hvis det er slik at undervisningen i friluftsliv i større grad blir tilrettelagt for elever som innehar den ”riktige” kapitalen, vil dette medføre at de som ikke innehar den ”riktige” kapitalen, kan få det vanskelig med å få sin kapital anerkjent og verdsatt av læreren. Dette er i mange tilfeller en kamp ungdommene føler de ikke kan vinne. Disse sosiale ”kampene” mellom «de flinke» og minoritetsungdommene synes å være den viktigste kampen for dem. Som Wilken (2008) påpeker er det viktigste kriteriet for å definere et felt at man kan påvise at det står noe på spill som deltakerne føler det er verdt å kjempe for. Det viktigste kriteriet for dette spillet ser ut til å være karakteren. Ut i fra det informantene forteller ser det ut til at elever med en høy kapital i friluftsliv har gode muligheter til å erverve en god karakter. På denne måten blir «de flinke» den dominerende gruppen i friluftslivsfeltet, noe som gjør at de vil påvirke hva som er den ”riktige” kapitalen og skape en situasjon som skaper fordeler for denne gruppen. Det vil foregå en kamp om å inneha de beste ferdighetene, noe som igjen vil ha innvirkning på karakteren.

Minoritetsungdommene entrer friluftslivsfeltet med et lavere erfarings- og kunnskapsnivå enn «de flinke». Dette gjenspeiler seg, i følge informantene, om en er interessert i, og har fått erfart friluftsliv i oppveksten. Minoritetsungdommene mener selv at dette øker sjansene for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter om friluftsliv, noe som gjør at en synes det er mer gøy å dra på tur. Ut i fra ungdommenes erfaringer kan det dermed vise seg vanskelig å lære seg ”friluftslivets habitus” når det ikke gir mening for dem. Hvordan maktrelasjonene vil utarte seg er en del av spillet. Her kan f. eks læreren bidra til at majoritetens kapital, dets normer og verdier, blir verdsatt og anerkjent. Dette kan igjen føre til at minoritetsungdommene sitter med ”lua i hånden” gang etter gang fordi kapitalen deres ikke blir anerkjent i feltet.

Eriksen (1997) har reist spørsmål om skolen med sine dels strukturerte arbeidsformer, har mulighet til å formidle friluftsliv som tar vare på dens egenart. For å få svar kan vi rette blikket mot det Tordsson (2003:341) kaller friluftslivets pedagogisering. Friluftsliv som arbeidsform har fått plass i skolen grunnet dets egenverdier, og skolen har tatt på seg denne oppgaven å stimulere til å bruke naturen på fritiden, og gi elevene de kunnskaper som trenges for å drive friluftsliv. Han mener at slik friluftslivet kommer til uttrykk i dagens skole mister det dets viktigste verdi. I stedet for å fokusere på egenverdien blir fokuset mer på den nytteverdien friluftslivet har i dagens samfunn. Vi

snakker om at friluftsliv blir satt i system; planlagt, regulert og formelt, en såkalt mål-middel-tenkning (Tordsson, 2003). Ungdommene forbinder friluftsliv med å være i naturen, gå lange turer og komme seg bort fra hverdagen. I utgangspunktet ser vi at de tillegger friluftsliv en klar egenverdi. Senere i oppgaven vil jeg imidlertid komme mer inn karakterenes påvirkning på minoritetsungdommene i friluftsliv på idrettsfag.

Det Tordsson (2003) kaller mål- middel- tenkning kan føre til at friluftsliv risikerer å miste sitt spontane, uformelle preg. På denne måten observerer vi stadig tydeligere hensikter med friluftsliv, slik vi ser den instrumentelle tankegangen dagens skole innehar. Når friluftsliv benyttes som et middel for å nå et mål ser vi en endring fra en indre til en ytre motivering, fra egenverdier til nytteverdier. Med denne legitimeringen og industrialiseringen blir friluftsliv akademisert. Utdanningsinstitusjonene får mer status og makt, med eller uten sin vilje. Her kommer Tordsson (ibid) inn på et sentral tema, nemlig friluftslivets profesjonalisering: kampen om den anerkjente kompetansen. Hvem skal få lov til å definere egenart, mål og midler? Hvem får sin kapital anerkjent i friluftslivsfeltet? Når friluftsliv blir fastsatt i læreplanen, som en del av utdanningen, vil det knyttes til den formelle utdanningen. Den vil bli ansett som viktig for ungdommene. Friluftsliv går fra å være en artig og spennende aktivitet på barne- og ungdomsskolen, til et fag som kun motiverer ungdommene til å få best mulig karakter. Hvis en ikke prioriterer de pedagogiske mulighetene skoleverket har til å formidle friluftsliv, mener Eriksen (1997) at en gjør friluftsliv en bjørnetjeneste. En har ikke andre alternativer som klarer å favne så like mange at en har råd til å misbruke den muligheten som skolen representerer.

Hvis vi tar utgangspunkt i at friluftsliv, slik det blir fremstilt i den norske kulturen, blir romantisert vil dette medføre en del utfordringer for grupper i samfunnet som ikke har dette forholdet til friluftsliv. Slik kan vi si at friluftslivsfeltet i den norske kulturen legger til grunn en del viktige verdier og normer for hvordan individene i feltet skal opptre, altså hvilken kapital som blir verdsatt og anerkjent hos feltets deltakere.

Vi kan betrakte friluftslivet som en del av norsk "kulturarv", som den enkelte selv kan velge å ta del i, gjennom å utøve friluftsliv (Tordsson, 2003). Siden friluftsliv er en del av læreplanverket må alle elever i norsk skole på en eller annen måte ta del i den norske "kulturarven". Å ta del i denne "kulturarven" vil, i følge Tordsson (ibid) fremme

nasjonal egenart og felles trekk i norsk kultur og væremåte. Dette kan medføre bedre integrering og styrke egalitære verdier i det norske samfunnet. Et slik fokus på utjevning av ulikheter kan være en måte å integrere minoritetsgrupper inn i det norske samfunnet. Hvis vi ser på skolen som en kulturformidler kan det diskuteres hvem som får sin kultur formidlet, bekreftet og produsert.

Skolen kan bidra til å skape en tiltro til noen bestemte forestillinger som 'selvfølgelige'. I det omfang dette lykkes, blir disse forestillingene doxa. Det er den kunnskapen som kunnskapseliten er interessert i å utbre. Bourdieu brukte begrepet for de dominerende forestillingene som ikke behøver å begrunnes, fordi de oppleves som selvfølgelige. Er det dette som skjer i friluftslivsundervisningen? Er det selvfølgelig at alle skal forstå friluftslivet, uansett bakgrunn? Er det dette lærerne forventer at alle elevene skal *kunne* når de har friluftsliv i skolen? Hvis vi tar utgangspunkt i at enkelte forestillinger om friluftslivet er en selvfølge, kan dette medføre at disse selvfølgelighetene forblir usnakket. For deltakerne av friluftslivsfeltet vil dette være en naturlig ting, mens det kan føre til at minoritetsungdommene går glipp av viktige læringsmomenter.

Alle individer som er engasjert i et felt har et visst antall felles fundamentale interesser. Feltet forutsetter motsetninger som kjemper om plasser i feltet, dette er selvfølgelig og en del av doxaens tilstand. Alle de forutsetninger man underforstått aksepterer, gjerne uten å vite om det, gjennom å spille spillet er med i selve spillet. De som deltar i spillet bidrar til spillets reproduksjon, gjennom å bidra til å at den dominerende kulturen får sine verdier og normer anerkjent. Nye spillere i spillet må betale en slags avgift ved å anerkjenne spillets verdier og praktisk kunnskap om spillets prinsipper. Ofte må nye spillere gå gjennom en slags omstrukturering for å bli deltagere i feltet (Bourdieu, 1984). Når minoritetsungdom tar del i friluftslivsundervisningen på skolen er det ofte første gang de har erfaring med slike aktiviteter. De blir derfor ofte sett på, av lærer og medelever, som nye spillere i feltet. Som vi har snakket om må alle deltakere i feltet anerkjenne spillets regler noe som kan føre til at minoritetsungdommene må gjennomgå en slags omstrukturering for å bli deltagere i feltet. Dette kan muligens skape skjæringspunkter i individets habitus, men kan gi elevene en bedre kapital i forhold til friluftslivsfeltet.

Som et sosialt felt utvikles friluftsliv, i følge Tordsson (2003), som et kjennetegn på norsk væremåte, norske idealer og personlig identitetsforming. Idealene vil utgjøre forbilder for hver enkelt sin måte å forstå, vurdere, velge, opptre og handle på. Gjennom relasjoner mellom mennesker blir det dannet et sett av verdier, kriterier og kategorier menneskene godtar som relevante og orienterer seg i forhold til. På denne måten skapes det integrasjon i et kulturelt fellesskap. Hvis vi knytter oss til Bourdieus tankegang om sosiale felt, vil det i friluftslivsfeltet utvikles et sett av dominerende verdier, kriterier og kategorier mennesker orienterer seg i forhold til. Disse dominerende verdiene også kalt distinksjoner, gir det grunnlag for å vurdere, kategorisere og definere andre mennesker. Minoritetsungdommene gir tydelig uttrykk for disse distinksjonene når det kommer til ferdigheter i friluftsliv, holdninger i naturen og klær. Selv om ungdommene ikke indirekte sier noe om at utstyr er et problem i forhold til turene med skolen, kommer dette til uttrykk gjennom disse distinksjonene. Dette er med å opprettholde minoritetsungdommenes kapital, i den forstand at minoritetsungdommenes opplevelse av «skiguttas» utstyr blir betraktet som det ”riktige” utstyret. Eksempler på dette ser vi gjennom Romans historie hvor han forteller om at han ikke ønsker å kjøpe sekk, men mener han klarer seg fint med en bag (s. 75). I tillegg uttrykker Ahmad at klærne til de flinke ser annerledes ut enn hans klær (s. 66).

5.2.3 Instrumentalisering av friluftsliv som fag

Friluftsliv blir tatt i bruk i bestemte hensikter, det instrumentaliseres og blir verdsatt ut i fra nytteverdier i stedet for ut fra egenverdier. Troen på at friluftsliv kan ha betydningsfull påvirkning på den oppvoksende generasjonen er på ingen måte beskjedent slik den framstår i Kunnskapsløftet (2006):

Friluftsliv (...) skal fremme glede, spenning og utfordring, og bidra til opplevelser av mestring og utvikling av den enkeltes selvbylde. Gjennom samarbeid og fellesskap skal friluftslivsaktiviteter gi opplevelser av, praktisk erfaring med og kunnskap om samspillet mellom mennesker og naturen.

Læreplanen skal altså bidra til at elevene får ta del i friluftslivets egenverdi, samtidig som det skal gi elevene bedre kunnskap og mer praktisk erfaring. Ser vi tilbake på definisjonen av friluftsliv er det nettopp denne egenverdien som kommer til uttrykk. Dette gir også informantene uttrykk for har vært hovedfokuset på barne- og ungdomsskolen, mens vi ser en endring i holdning hos dem når de starter på idrettsfag.

På den ene siden får de en bedre forståelse for friluftsliv og mer kunnskap og erfaring knyttet til friluftsliv, men underveis i denne prosessen springer det imidlertid frem en verdikonflikt. Informantene har problemer med å se hensikten med å ha friluftsliv i skolen, og de forstår ikke hensikten med å ha karakter i faget. Likevel er dette hovedfokuset til minoritetsungdommene når de er på tur. De har på en måte akseptert at det skal være karakter i friluftsliv, selv om ikke alle nødvendigvis er enige i dette. Slik tillegger ungdommene i større grad friluftsliv en nytteverdi gjennom karakterjaget. Dermed forsvinner kanskje friluftslivets viktigste verdi; gleden av å være i aktivitet. Sannsynligvis hadde ikke utdanningsdirektoratet dette i tankene når kompetansemålene ble utformet.

Informantene er spesielt opptatt av karakteren i friluftsliv av én hovedgrunn: det er viktig for standpunktkarakteren. Tar vi hensyn til dette ser vi at det er særdeles viktig at elevene får tilpasset opplæring ut i fra sitt eget nivå (Sjyvollen, 2007). Dette vil også være sentralt i friluftsliv når vi, ut i fra informantenes fortellinger, ser på hvor store ulikheter det er mellom etnisk norske elever og elever med minoritetsbakgrunn. Om dette blir gjort er i stor grad opp til hver enkelt skole og faglærer å løse. Det vil også være avhengig av lærerens kompetanse og tilgjengelige midler. Kan det tenkes at lærerne er for strenge i sin vurdering av elevene? I læreplanen står det at friluftsliv blant annet skal legge grunnlag for: *"prestasjonsutvikling, allsidig praktisk dyktighet og funksjonell kroppsbruk, og gi muligheter til å utvikle skapende og kreative evner"* (KD, 2006). Det skal altså være fokus på utvikling av ferdigheter. Hvis dette fokuset blir for stort vil dette medføre at friluftslivet mister sin egenverdi.

Det er interessant at de fleste elevene trekker fram innsats i faget som den viktigste faktoren for å få gode karakterer (Sjyvollen, 2007). Hvis dette også er Ahmads formening vil det bety at han vektlegger andre ting enn det læreren mest sannsynlig vurderer, i sin streben etter bedre karakterer. Innsats var en del av vurderingskriteriene i tidligere læreplaner, mens vurderingskriteriene i Kunnskapsløftet (2006) er basert på ferdighetsutvikling. Innsats skal dermed ikke telle ved fastsettelse av standpunktkarakteren (Tveit, 2007). I følge Dowling (2010) problematiserer vi i liten grad fokuset på prestasjon og evne i faget. Hun mener at lærere ser etter evner som noe medfødt og tatt for gitt fremfor å innse at det er et uttrykk for våre konstruksjoner av hva som verdsettes i faget. Ut i fra dette synet er det kanskje ikke rart at Ahmad

opplever at hans kapital ikke blir anerkjent i friluftslivsfeltet? I forlengelse av dette synet bør det kanskje diskuteres om de som ikke har friluftsliv som habitus få betalt for fremgang i faget?

Gjennom minoritetsungdommenes historier virker det som om enkelte føler seg maktesløse når de gang på gang ikke oppnår utvikling eller den ønskede karakteren i friluftsliv. De forteller at de spør læreren hva de skal gjøre for å bli bedre, men at de forbedringene de gjør ikke gjenspeiler seg i karakteren de får. Ungdommene gir uttrykk for at det er vanskelig å vite hva læreren ser etter når han vurderer dem. Dette bør åpne for en diskusjon rundt vurdering og vurderingskriterier. Med friluftslivets egenart kan det være vanskelig å sette tydelige vurderingskriterier, og dette vil selvsagt variere fra skole til skole og lærer til lærer. Hvis lærerne har et ambivalent forhold til karaktersetning i friluftsliv, vil dette kunne påvirke elevene. De lærerne som setter pris på friluftslivets egenart og naturopplevelser på tur, vil kanskje ha problemer med å sette karakterer på elevenes ferdighetsutvikling. Og hva er så ferdighetsutvikling i friluftsliv? Er det at elevene klarer å sette opp telt, navigere seg fram til leirplassen, og lage mat på stormkjøkken? Eller handler det mer om selve friluftslivets egenart; at elevene forstår hvordan de skal oppføre seg på tur og at de føler seg i ett med naturen? Er det dette det handler om når vi ønsker å videreformidle Norges kulturarv? Det vil være naturlig å tro at pedagoger som underviser i friluftsliv tilrettelegger undervisningen ut i fra tidligere erfaringer, intuisjoner og djerpe antagelser, i stedet for å handle ut i fra teorier og forskningsresultater som er mangelvare når det kommer til erfaringer av friluftslivets verdier (Tordsson, 2005). I den sammenheng vil det være nærliggende å anta at pedagoger i skoleverket anerkjenner kapitalen til majoritetsbefolkningen, noe som bidra til at denne kapitalen blir reproduisert i friluftslivsfeltet. Denne sosiale sorteringen av ungdommene er som oftest ikke en bevisst handling fra lærernes side, og ofte vet en ikke at en gjør dette. Wilken (2008) mener at minoritetsgruppers kompetanse blir lite verdsatt i skoleverket, noe som kan gjøre det vanskelig å øke sin kulturelle kapital. Denne handlingen kaller Bourdieu for *symbolsk vold*, og er med å bidra til en reproduksjon av maktforholdene i friluftslivsfeltet. Den kapitalen som akkumuleres i friluftslivsfeltet vil i følge Bourdieu (ibid) gi adgang til en rekke andre felt, og mulighet til å bytte til seg andre former for kapital.

Det ser ut til at skolen og lærerne er med på å verdsette bestemte verdier, normer, holdninger og interesser hos elevene. Dette vises gjerne gjennom krav og forventninger til elevene, og i forhold til hvilke prestasjoner som premieres (McLaren, 1994). Ser vi dette i lys av min studie vil «skiguttas», eller de etnisk norske elevene, få sine interesser og holdninger til friluftsliv verdsatt. Dette vises svært tydelig gjennom elevenes karakterer. Når lærerne bidrar til å reprodusere elevenes kapital gjennom karaktergivningen vil det medføre at minoritetsungdommene vil ha mindre muligheter til å øke sin kulturelle kapital, noe som igjen kan byttes inn i økonomisk kapital. Nordahl (2010) hevder at slike reproduksjonsteorier som fokuserer på de økonomiske, sosiale og kulturelle kreftene i skole og samfunn ønsker å vise hvilke krefter som bidrar til at mange elever får problemer og negative erfaringer. Han setter på spissen det faktum at elever kan få negative erfaringer fordi deres sosiale og kulturelle bakgrunn ikke blir verdsatt innenfor skolens kontekst (s.61). Derfor hevder Nordahl (ibid) at det er vesentlig å drøfte hva som kjennetegner skolens kultur i form av innstillinger, verdier, normer, reaksjonsmønstre og holdninger. Lærerens kjennskap til, forståelse for og ikke minst respekt for elevenes kulturelle bakgrunn er derfor svært betydningsfull i denne sammenheng. Det synes viktig å påpeke at skolen selv kan bidra til å sørge for en åpen diskusjon blant lærerne når det kommer til hvilke normer og verdier en verdsetter i skolen. Ikke minst vil en slik diskusjon føre til en større åpenhet når det kommer til å forstå elevene, tilrettelegge undervisning og det viktigste av alt for elevene; karaktersetning. Hvilken retning skolen velger med bakgrunn i sine og Utdanningsetatens interesser vil få ulike konsekvenser for elevene (ibid). Det er i bunn og grunn skolens eget handlingsrom elevene møter gjennom undervisningen og karaktersetningen.

Vil friluftsliv slik skoleverket fremstiller det i dag føre til at færre og færre elever med minoritetsbakgrunn tar del i det? Hvis det konstant medfører press, karakterjag og fokus på distinksjoner mellom elever kan dette bidra til at personer med minoritetsbakgrunn ekskluderes fra denne typen aktivitet. Selv om ungdommene uttrykker at det er problematisk med karakterer i friluftsliv, forteller de at det ikke vil være noe problem for dem å dra ut i naturen i etter videregående. De har tross alt tilegnet seg ferdigheter i friluftsliv som tidligere var uvante for de.

6. Avsluttende kommentarer

I dette forskningsprosjektet har jeg intervjuet og analysert fem minoritetslevers opplevelser og erfaringer knyttet til friluftsliv. Minoritetsungdommenes erfaringer har i hovedsak blitt belyst ut i fra Bourdieus reproduksjonsteori og problemstillingen: *Hvilke opplevde livserfaringer har ungdom med minoritetsungdom i møte med det norske friluftslivet?*

I lys av minoritetsungdommenes kultur ser vi at de fleste føler tilhørighet til den norske kulturen. De opplever også i varierende grad tilhørighet til foreldrenes kultur. Roman som har ikke har vært så lenge i Norge, føler ikke noe tilhørighet til den norske kulturen. Måten en dyrker friluftslivet på – hvor, i forhold til hva og hvem en beveger seg med – er et uttrykk for det sosiale og kulturelle landskapet en tilhører og identifiserer seg med. Når det kommer til friluftsliv ser vi at dette er en aktivitet som ungdommene ikke har mye erfaring med. Stort sett forbinder de friluftsliv med turene de har gjennomført med skolen. Resultatene viser at de fleste informantene ikke har friluftsliv som en del av sin habitus. Det er imidlertid en av informantene som skiller seg ut. Seline forteller at hun har blitt sosialisert inn i den norske turkulturen gjennom moren og bestefaren. De andre ungdommene har i mindre grad signifikante andre som har sosialisert dem inn i friluftslivet. Hvis vi tenker oss at friluftsliv er en del av sosialiseringprosessen, enten via primærsosialiseringsagenter som familien eller via skole, venner og organisasjoner, kan vi anta at en blir sosialisert til å søke ulike verdier i naturen. Minoritetsungdommene uttrykker at dette kommer frem når en sammenligner personer med minoritetsbakgrunn og personer med etnisk norsk bakgrunn. Shilling (1993) påpeker at individets habitus blir videreført til neste generasjon, hvor vi kan dra paralleller til at strukturene i sekundærsosialisering bør ligne strukturene i primærsosialiseringen. Sådan vil minoritetsungdommene ta etter sine foreldre og dermed reproducerer foreldrenes kulturelle kapital. Når foreldrene har lite kulturell kapital i forhold til friluftslivsfeltet viderefører minoritetsungdommene foreldrenes kapital. Videreføres denne reproduksjonen i skolen kan det se ut til at det blir vanskelig for elevene å endre sin kulturelle kapital og dermed ha muligheter til å erverve ferdigheter og kunnskaper som blir anerkjent i feltet.

Informantene forteller om en hverdag preget av andre fritidsinteresser enn friluftsliv. Hva som er meningsfullt er forskjellig fra person til person. Mennesker gir ulike ting forskjellig mening, etter som hvilke interesser vi har, noe som igjen er påvirket av våre verdier og normer, altså kulturen vår. I hovedsak forteller ungdommene at friluftsliv ikke er en aktivitet de interesserer seg for. Ungdommene forteller at de ikke er vant til friluftsliv og at de ikke finner mening med det. Relatert til Bourdieus illusio- begrep må minoritetsungdommene være interessert i friluftsliv for at de skal finne mening med aktiviteten. I tillegg må det som står på spill være viktig og verd å forfølges. De må derfor ta del i spillet som foregår på feltet. Informantene gjør dette i mer eller mindre grad. De er riktignok ikke interessert i friluftsliv, men de er opptatt av karakterene, noe som gjør at de følger spillets regler. Slik har de på en måte akseptert at det skal være karakter i friluftsliv, men de ser ikke helt hensikten med at det skal være slik.

I møte med friluftsliv på barne- og ungdomsskolen tillegger minoritetsungdommene friluftsliv en klar egenverdi. I hovedsak begrunner de dette ut i fra fokuset lærerne hadde på innsats. Når minoritetsungdommene møter friluftslivet på idrettsfag skjer det en endring i verdi- utvikling. Selv om ungdommene forteller at egenverdien ligger i bunn, blir dette overskygget av fokuset på prestasjoner og karakterer. Dette fører til at friluftslivets kjerneverdi faller bort, og formålet med faget blir utfordret. Karakteren blir dermed minoritetsungdommenes største motivasjonsfaktor for å gjennomføre turene.

Skolen har en kombinert rolle. Som faglig formidler og oppdrager, og en arena for kulturell reproduksjon og forandring, vektlegger hver enkelt skole sine verdier og normer. Minoritetsungdommenes opplever at det er vanskelig å få sin kapital anerkjent og verdsatt i friluftslivsfeltet. Særlig ser vi dette ut i fra deres sammenligning med «de andre». Slik minoritetsungdommene i denne studien forteller om karakterer og denne sammenligningen kan vi anta at de møter en diskriminerende praksis i faget, fordi de verdiene og normene som lærerne formidler tilhører majoritetsbefolkningen. Slik verdsettes elever med en høy kulturell kapital, noe som gir dem mulighet til å erverve en god karakter i friluftsliv. Disse sosiale kampene mellom elevene i feltet om symbolske goder som aksept, anerkjennelse, innflytelse, status og makt synes å være viktigst med tanke på karakteren. Informantene forteller indirekte at «de andre» har større status og makt i klassen noe som gjør at det blir vanskelig for ungdommene å få sin kulturelle kapital anerkjent. Stemmer dette, må minoritetsungdommene endre sin habitus og

kulturelle kapital i feltet for at de skal få innpass og bli verdsatt. I følge Bourdieu vil endring i habitus kreve at ungdommene er innstilt på en endring, og at dette er en prosess som tar tid. Er ungdommene innstilt på dette blir skolens viktigste rolle å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, og ikke bare verdsette majoritetsbefolkningens kapital.

Selv om informantene har godtatt at det er karakterer i faget, ser dette ut til å sette begrensninger på deres deltakelse i friluftsliv. Ser vi dette i lys av Bourdieus begrep om doxa, aksepterer minoritetsungdommene at de har lavere kapital enn de flinke elevene. På denne måten ”godtar” de å få dårligere karakterer sammenlignet med «skigutta». Et eksempel er Adeola som sier at det er lettere å få gode karakterer i fotball fordi hun driver med det. Samtidig som minoritetsungdommene er kritiske til vurderingspraksisen skolen gjennomfører er de ikke helt avvisende til å ha karakterer i faget. På den ene siden uttrykker de at å ha fokus på karakteren får dem til å prestere bedre og være mer seriøs. På den andre siden føler ungdommene at det er vanskelig å få gode karakterer selv om de forbedrer seg gjennom året. Dette er tett knyttet opp mot vurderingskriterier og lærerens rolle. Det er særlig en av informantene (Ahmad) som forteller at han ikke vet hva læreren ser etter når klassen er på friluftslivstur.

Dersom det virkelig er noe i forestillingen om det særegent norske ved friluftslivet, kunne en tenke seg en rekke andre aktiviteter som var mer kulturelt nøytrale, som f. eks fotball (Strandbu, 2000:95). I denne sammenheng vil det være naturlig å stille spørsmål om ikke ungdommer med minoritetsbakgrunn har nok å sette seg inn i – om de ikke også må lære seg å drive med friluftsliv? Tordsson (2005) påpeker at selv om pedagoger, aktivitetsleder eller foreldre ikke trenger å tvinge mennesker til å trives i naturen, burde en likevel skjerpe blikket for de mulighetene som nettopp naturmøtet har å gi for menneskelig utfoldelse og utvikling. Vi kan riktignok ikke ha en forventning om at alle skal like friluftsliv, uansett om det er en del av læreplanen eller ikke, men sørge for at alle, uansett kulturell kapital, bør få muligheten til å ta del i friluftslivet. I utgangspunktet skal eller bør ikke friluftsliv kreve en spesiell oppvekst, men vi bør kunne diskutere om det ligger en form for symbolsk makt hos majoritetsbefolkningen som er med å undertrykker minoritetsbefolkningen?

6.1 Å finne nye stier i landskapet

I arbeidet med denne oppgaven har det dukket opp flere interessante problemstillinger som kan være interessant å forske videre på. Det finnes relativt lite forskning på minoritetsungdoms opplevelser og erfaringer i friluftsliv både i skolesammenheng men også i fritidskulturen. At mitt arbeid kan bidra til en økt forståelse for minoritetsungdom bør etterfølges av mer forskning på området. I tillegg kan det være interessant å se om det finnes forskjeller mellom minoritetsungdom og ungdom som tilhører majoritetsbefolkningen, når det kommer til erfaring med friluftsliv på idrettsfag. Dette vil være viktig for å se om resultatene fra denne studien er særegent for minoritetsungdommer, eller om det er en generell oppfatning også blant majoritets elever. Likevel kan et slikt prosjekt få andre i fagmiljøet til å se viktigheten av å forstå elever med minoritetsbakgrunn bedre, og kanskje en gang i fremtiden integrere elevene bedre eller tilpasse skolen mer til elevenes behov. Et annet perspektiv kan rettes mot foreldres involvering i ungdommenes liv og tilhørighet til friluftsliv, og kan med fordel tillegges mer fokus i forskningen.

I forlengelsen av drøftingen rundt vurdering i friluftsliv synes jeg det vil være interessant å undersøke og problematisere pedagogenes og oppdragernes roller som kulturfortolkere, kulturformidlere og kulturskapere. Å intervjuere lærere om deres vurderingspraksis og tanker om utfordringer med å ta med minoritetsungdommer på tur vil være derfor være interessant. I de årene jeg har vært i profesjonen har disse problemstillingene vært sentrale i diskusjoner rundt lærerbordet, og i mange tilfeller egget til diskusjon blant alle lærerne på skolen. Likevel mener jeg det har vært for lite bevissthet rundt fagdidaktiske og pedagogiske tanker når det kommer til tilrettelegging av friluftsliv på idrettsfag, ikke bare for minoritets elever, men for alle elever.

Selv om denne oppgaven har tatt for seg minoritets elever på studieretning for idrettsfag vil jeg se oppgaven i sammenheng med kroppsøvingsfaget. I andre studieretningsfag er det stor andel av minoritets elever, og det vil derfor også være behov for å undersøke hvordan minoritets elever opplever friluftsliv i kroppsøving. Sånn sett kan det være interessant å se om elever på andre studieretninger oppfatter prestasjonsjaget i friluftsliv slik minoritets elevene på idrettsfag gjør. Slik kan en få en større forståelse for minoritetsungdommers forhold til friluftsliv, og ikke bare belyst ut i fra idrettsfagsfeltet. Dette vil forhåpentligvis belyse nye perspektiver på friluftslivets rolle i dagens

flerkulturelle Norge. uansett, nye perspektiver eller ikke, håper jeg at et flerkulturelt perspektiv kan være med å gjøre oss pedagogisk klokere, ikke bare i forhold til minoriteter, men i forhold til alle elever med ulik kulturell kapital.

Forhåpentligvis kan denne oppgaven åpne for en pedagogisk refleksjon ikke bare blant idrettslærere, men også blant lærere på andre studieretninger. Sett fra en sosiologisk antropologisk allmennfaglærervinkel kan tematikken rundt minoritetsungdommer og friluftsliv åpne for flere diskusjoner. I en tverrfaglig skolehverdag er det viktig at lærere utveksler erfaringer på tvers av fagene slik at vi kan få en større forståelse for disse ungdommenes livsverden.

I denne studien valgte jeg kun å intervju minoritets elever og deres forhold til friluftsliv, noe som er en svakhet ved oppgaven. Det kunne også være sentralt å intervjuet minoritetsungdommenes klassekamerater, men også læreren for å få en dypere forståelse for den friluftsliv som gjennomføres i skolen. Jeg vil påpeke at resultatene som har kommet frem i denne studien ikke på noe som helst måte kan generaliseres til andre minoritetsungdommer, eller til etnisk norske ungdommer. På den andre siden kan det også være at andre minoritetsungdommer og etnisk norske ungdommer i samme geografiske område har mange av de samme livserfaringene knyttet til møte med den norske turkulturen. Det vil imidlertid kreve mer forskning på området hvis en skal hevde det. Avslutningsvis vil jeg si at det vil være behov for mer forskning omkring temaet for å få mer innsikt og forståelse for minoritetsungdoms møte med friluftsliv på idrettsfag.

Litteraturliste

Bagøien, T. E. (1999). Barn og norsk friluftslivskultur. I: *Barn i friluft. Om verdifullt friluftsliv* av Tor Egil Bagøien(red). Oslo: Sebu Forlag.

Bamle, K. A. (2009). *Fra læreplan til læring. En kvalitativ undersøkelse av sammenhengen mellom læreplanens intensjoner og undervisningsaktivitetens realiteter*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Berger, P. og Luckmann, T. (1992). Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling. Viborg: Nørhaven A/S.

Berntsen, P., Andkjær, S. & Ejbye- Ernst, N. (2009). *Friluftsliv. Natur, samfund og pædagogik*. 1.udgave, 1. Oplag. Munksgaard Danmark. København.

Bischoff, A & Odden, A. (2000). *Bidrag til stortingsmelding om friluftsliv*. Oslo: Miljøverndepartementet.

Bjerke, T., Andersen, O., Berg, S. K., & Krange, O. (2006). *Fritid og friluftsliv – aktiviteter og holdninger blant barn i Groruddalen*. NINA Rapport 190. Oslo: Norsk institutt for naturforskning.

Bourdieu, P. (1984). *Kultur och kritikk*. (Oversatt av Johan Stierna). Les Editions de Minuit. Orginalens tittel: *Questions de sociologie*.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1993). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. (Oversatt av Bjørn N. Kvalsvik). Oslo: Det Norske Samlaget. (Orginalutgaven utgitt i 1991).

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. (Oversatt av Annick Prieur). Oslo: Pax Forlag. (Orginalutgaven utgitt i 1979).

Bø, I. (2000). *Barnet og de andre*. 3. Utgave. Universitetsforlaget.

Dahle, B. (1989). *Naturforvaltning og friluftsliv – sosialisering til friluftsliv*. Notat og rapporter nr. 93. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvningsfaget: Problematisk, ikke automatisk. I: Steinsholt, K & Pedersen, K. P. (2010) *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og danning*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Eriksen, J. W. (1997). *Friluftsliv som arena for integrering av ungdom med innvandrerbakgrunn. En kvalitativ undersøkelse om ungdom med innvandrerbakgrunn sitt forhold til friluftsliv, sett i et integreringsperspektiv*. Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Eriksen, T. H. & Sørheim, T. A. (2003). *Kulturforskjeller i praksis. perspektiver på det flerkulturelle Norge*. 3.utgave, 1.Opplag. Oslo: Gyldendal.

Fauske, H. & Øia, T. (2003). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.

Faarlund, N. (1986a). Askeladden. I: Ydegaard, Torbjørn. *Om å gripe fjellet – og bli grepet av fjellet. En vennebok om friluftsliv og Nils Faarlund*. (s. 13-24).

Fangen, K. (2004) *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000) *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Giddens, A. (2001) *Sociology*. 4th Ed. UK: Blackwell Publishing Company.

Giddens, A. (2006). *Sociology*. 5th Ed. USA: Polity Press.

Goksøyr, M. (1994). *Nasjonal identitetsbygging gjennom idrett og friluftsliv*. Nytt Norsk Tidsskrift 2/1994. I: Friluftsliv, kultur og samfunn. Kompendium for årsstudium friluftsliv. 2007-2008. Redaktør: Gurholt, Kirsti, P.

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2006) *Norske verdier, islam og hverdagsrasismen*. Hentet 18.mai 2012 fra:http://www.antropologi.info/blog/nyheter/2006/norske_verdier_islam_og_hverdagsrasismen
- Gurholt, K. P. (2008a). Norwegian Friluftsliv as Bildung – a critical review. I: Becker, P. & Schrip, J. (red), *Other Ways of Learning*. (s. 131- 154.) Marburg: BSJ – Marburg. I: Kompendium Mas 425 Friluftsliv, Norges Idrettshøgskole.
- Gurholt, K. P. (2008b). Norwegian *friluftsliv* and ideals of becoming an educated man. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. Vol. 8 (1): 55-70. I: Kompendium Mas 425 Friluftsliv, Norges Idrettshøgskole.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 5. Utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1998). *Metodevalg og metodebruk*. 2. Opplag. Tano Aschehoug.
- Høystad, O. M. (1994). *Det menneskelig og naturen. En innføring i filosofisk antropologi*. Samlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaltenborn, B. P.(1993). ”Det mangfoldige friluftsliv – noen endringer over tid”. I: ”*Frisk i friluft –rapporter fra seminaret om helse og friluftsliv*”. Friluftslivets Fellesorganisasjon. Geilo: Norsk Institutt for Naturforskning.
- KD (2006) *Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. 2. Udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvello, Ø. (2008). *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Mathisen, A. (2010). 'Lige børn leger best' - Til kritikken af den nyliberalistiske skolepolitik. I: *Hvorfor Bourdieu?* Esmark, K., Høyen, M. & Larsen, K. (red). Danmark: Forlaget Hexis.

McLaren, P. (1994). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in foundation of education*. New York: Longman.

Morgan, D. L. (1998a). *The Focus Group Guidebook*. USA: Sage Publications.

Morgan, D. L. (1998b). *Planning Focus Groups*. USA: Sage Publications.

Nedreliid, T. (1993). *Ut på tur – på nordmanns vis*. Oslo: Cappelen.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2. Utgave) Oslo: Universitetsforlaget.

Nygaard, T. (1995). *Den lille sosiologiboka*. Oslo: Universitetsforlaget.

Odden, A. (2008). *Hva skjer med norsk friluftsliv? En studie av utviklingstrekk i norsk friluftsliv 1970-2004*. Doktorgradsavhandling ved NTNU, Trondheim.

Patton, M. Q (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3 ed). Thousand Oaks. California: Sage Publications.

Pedersen, K. (1999). *Det har bare vært naturlig. Friluftsliv, kjønn og kulturelle brytninger*. Doktoravhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

- Repp, G. (2001). *Verdiar og ideal for dagens friluftsliv: Nansen som føredøme?*
Doktoravhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag.*
Oslo: Universitetsforlaget.
- Røyseng, S. (2007). *Den gode, hellige og disiplinerte kunsten. Forestillinger om kunstens autonomi i kulturpolitikk og kunstledelse.* Hovedfagsoppgave ved Universitet i Bergen.
- Shilling, C. (2003). *The Body and Social Theory.* (2th ed). Sage Publications.
- Sjyvollen, R. B. (2007). Elevenes syn på elevvurdering. I: Tveit, S. (2007). *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring.* (s. 17-28). Universitetsforlaget.
- Statisk sentralbyrå (2012) *Nøkkeltall om innvandring og innvandrere.* Hentet 28.mai 2012 fra <http://www.ssb.no/innvandring/>
- St. Meld. Nr. 40. (1986-87). "Om friluftsliv". Miljøverndepartementet.
- St. meld. nr. 49. (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet.* Det Kongelige Kommunal- og Regionaldepartementet.
- Sørensen, A-C., Høystad, O.M., Bjurström, E. & Vike, H. (2008). *Nye kulturstudier.* (s.241-262). Scandinavian Academic Press, Oslo. I: Kompendium Mas 425 Friluftsliv, Norges Idrettshøgskole.
- Säfvenbom, R. & Sookermany, A. McD. (red). (2008). *Kropp, bevegelse og energi i den grunnleggende soldatutdanningen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (3. Utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, J.R., Nelson, J.K & Silverman, S.J. (2005). *Research Methods In Physical Activity.* (5th ed). Champaign, IL: Human Kinetics.

Tordsson, B. (2000). Om friluftslivet som naturforståelse og om friluftslivets egenart. I: Hans Kolstad(red) *Har fjellet ansikt? Naturfilosofiske essays*. Naturfilosofisk seminar: Skien.

Tordsson, B. (2003). *Å svare på naturens åpne tiltale. En undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv på 1900- tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen*. Doktoravhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Tordsson, B. (2005). Fritid, friluftsliv og identitet. I: Säfvenbom, Reidar(red). *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst. Grunnbok i aktivitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tveit, S. (2007). Analyse av retningslinjer og praksis for elevvurdering. I: Tveit, S (2007) *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. (s. 198-217). Universitetsforlaget.

Tylor, Edward B. (1920). *Primitive culture. Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*. (Originalutgaven gitt ut i 1871). Vol 1. London. Printet i U.S.A. Hentet 5. Mai 2012 fra http://www.google.no/books?hl=no&lr=&id=RUMBAAAQAAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=primitive+culture+taylor&ots=XXq3dqP_jU&sig=FTdnQCYhzf-rHHnsHIbfoTheUqQ&redir_esc=y#v=onepage&q=primitive%20culture%20taylor&f=false

Vaagbø, O. (1993). *Den norske turkulturen: friluftslivets år 1993*. Rapport fra FRIFO.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: SUNY Press.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til rektor

Vedlegg 4: Intervjuguide fokusgruppeintervju

Vedlegg 5: Intervjuguide dybdeintervju

Vedlegg 1

Kjære elev!

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave.

Jeg er masterstudent i friluftsliv ved Norges Idrettshøgskole og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er friluftsliv blant minoritetsungdom, og jeg ønsker å få en bedre forståelse for hvilke opplevelser/erfaringer minoritetsungdom har til friluftsliv.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervjuere elever i alderen 18-19 år. Intervjuene vil være todelt; det første vil være ett gruppeintervju hvor alle elevene er samlet, mens det andre vil være et individuelt intervju. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan elever har det, hva de føler og tenker når de er på tur. Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne ut hvordan opplevelser ut i fra egen livsverden, påvirker hvilke erfaringer man tilegner seg i friluftsliv.

Jeg ønsker å bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuene vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Det vil ikke få noen innvirkning på ditt forhold til skolen dersom du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Ved prosjektslutt vil datamaterialet bli anonymisert og alle opptak slettes, innen utgangen av 2011.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 95708257, eller sende en e-post til elisabeth.naustdal@student.nih.no. Du kan også kontakte min veileder Reidar Säfvenbom på telefon 23262425. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Vennlig Hilsen

Elisabeth Naustdal

Reidar Säfvenbom

Masterstudent

Prosjektleder, Norges idrettshøgskole

Vedlegg 2

SAMTYKKEERKLÆRING VED INNSAMLING OG BRUK AV PERSONOPPLYSNINGER TIL FORSKNINGSMÅL

Norges idrettshøgskoles prosjekt 'Friluftsliv og minoritetsungdom på idrettslinjen: et bidrag til å øke forståelsen for elevers opplevelser i friluftsliv sett fra et elevenes eget ståsted.'

Prosjektleder: Reidar Säfvenbom

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsbrevet om prosjektet, og samtykker i å delta i undersøkelsen slik den er beskrevet der.

Jeg er også kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan be om å få slettet de opplysninger som er registrert om meg.

.....

sted

dato

underskrift

Elisabeth Naustdal

Reidar Säfvenbom

Masterstudent

Prosjektleder, Norges idrettshøgskole

Vedlegg 3

Kjære Rektor!

Forespørsel om å få gjennomføre forskningsprosjektet 'Friluftsliv og minoritetsungdom på idrettslinjen.

Jeg og min veileder vil med dette brevet be om din godkjenning for å benytte seg av elever til et prosjekt som tar sikte på å få en bedre forståelse for hvordan ungdommer med minoritetsbakgrunn opplever/erfarer friluftsliv.

For å gjennomføre observasjon i friluftsliv, ønsker jeg å delta i den obligatoriske fjellturen for vg3 elevene, som gjennomføres ved skolestart.

Jeg ønsker å komme i kontakt med elever som går siste året på idrettslinjen, som frivillig vil delta i dybdeintervjuer der de forteller om sine opplevelser knyttet til friluftsliv, sett i fra elevenes egen oppvekst.

Prosedyre for datainnsamling:

- 1) Observasjon og seleksjon av utvalg
- 2) Intervjuer

Vi ber om at dere godkjenner undersøkelsen, slik at vi kan få gjennomført prosjektet på deres skole. Når data er innsamlet og analysert, håper vi at funnene kan føres tilbake til skolemiljøet og bedre vår forståelse for hvordan elever med innvandrerbakgrunn opplever/erfarer friluftsliv.

Jeg vil forsikre deg at all informasjon om elever, og hva som kommer fram i intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, og at det sikrer anonymitet ved utrapportering. Prosjektet er frivillig og elevene kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen. Jeg vil påpeke at deltakelse i prosjektet ikke vil påvirke elevenes karakterer i faget aktivitetslære, eller i noen andre fag. Prosjektet er under vurdering av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Vi håper at du og dine kolleger kan se verdien av et slikt prosjekt. Ta gjerne kontakt hvis du trenger flere opplysninger.

Vi gleder oss til å høre fra deg.

Vennlig hilsen

Elisabeth Naustdal

Reidar Säfvenbom

Masterstudent

Prosjektleder, Norges idrettshøgskole

Vedlegg 4

Intervjuguide ”fokusgruppe”

Tema	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Generelle tanker rundt problemstilling	Hva er deres umiddelbare tanker om temaet friluftsliv og minoritetsungdom?	Hvilke erfaringer og opplevelser tror dere ungdommer med minoritetsbakgrunn har i møte med friluftslivet?
<p>Forhold til friluftsliv</p> <p>- tanker og erfaringer rundt friluftsliv på skolen, fritid og med familien</p> <p>- generelle tanker om friluftsliv</p>	<p>Kan dere fortelle litt om turen til Sjøa og Bessvatn?</p> <p>Kan dere fortelle litt om de turene på idrettsfag?</p> <p>Var dere med på alle turene?</p> <p>Hva lærte dere når dere var på tur med klassen? Hva har disse erfaringene/opplevelsene gjort med dere?</p> <p>Hva er det dere liker med det å være på tur?</p> <p>Hender det at dere drar på turer på egenhånd, eller sammen med</p>	<p>Var det noen situasjoner dere følte at dere mestret? Var det noen gang dere følte dere utilpass?</p> <p>Hvilke aktiviteter har dere gjort? Hvor har dere vært? Har det sosiale vært bra? Har turene med klassen ført til at dere har blitt bedre kjent med medelever?</p> <p>Evt. hvorfor var dere ikke med?</p> <p>Utstyr? Penger? Kunnskaper? Mat? Sosialt? Synes dere at det er viktig å ha friluftsliv? Hvorfor tror dere at vi har friluftsliv på skolen?</p> <p>Evt. ikke liker ved å være på tur? Var det noe dere synes var vanskelig i forbindelse med de turene dere var med på?</p> <p>Evt. Hvorfor ikke? Hvilke erfaringer har dere fra disse turene? Hva gjorde</p>

	<p>familie og venner?</p> <p>Husker dere hvilke tanker dere hadde om friluftsliv før dere startet på idrettsfag?</p> <p>Hva gjør dere på fritiden?</p> <p>Var dere på turer og ute i naturen på ungdomsskolen og barneskolen?</p> <p>Hvor lekte dere?</p> <p>Er du kjent med andre kulturer enn det vi har i Norge? Hva er du i din kultur vant med å bruke naturen til?</p> <p>Hva forbinder dere med ordet friluftsliv? Hva er friluftsliv for deg?</p> <p>Vet dere noe om den norske turkulturen? Tror dere at det er spesielt for nordmenn å dra på tur?</p> <p>Oppfatter dere at det finnes noen idealer for friluftsliv/det å være ute i naturen i Norge? Hva er mest typisk nordmenn når man er på tur?</p> <p>Tror du din egen oppfatning av friluftsliv stemmer overens med det jevnaldrende i område mener?</p> <p>Kunne dere tenkt deg å dratt på nye turer etter videregående?</p>	<p>dere da dere var mindre?</p> <p>Bruker dere ordet friluftsliv?</p> <p>Tar dere i bruk naturen i fritiden?</p> <p>Lekte dere ute på barneskolen? Var dere mye ute da? Hva likte/likte ikke du med det? Har du de samme følelsene nå?</p> <p>Hva er typisk for din kultur?</p> <p>Føler du deg som en del av den norsk kulturen?</p> <p>Hvordan opplever dere friluftslivets idealer?</p> <p>Eventuelt hvilke aktiviteter kunne dere tenke deg å drive mer med? Eventuelt hvorfor kunne dere ikke tenke deg å drive med slike aktiviteter på eget initiativ?</p>
<p>Avslutning</p>	<p>Er det noe dere vil legge til, eller lurer på om det vi har snakket om?</p> <p>Dere har diskutert flere ulike ideer – hvilke har vi ikke hørt enda?</p>	<p>Er det noen som har andre tanker om dette – som ikke har kommet fram?</p> <p>Hva annet har dere erfart på dette området?</p>

Vedlegg 5

Intervjuguide ”dybdeintervju”

Tema	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Tanker rundt problemstilling	Hva tenker du på når jeg stiller spørsmål om ”hvilke opplevde livserfaringer har ungdom med minoritetsbakgrunn i møte med friluftslivets idealer?	
Tanker om egen oppvekst	Kan du fortelle litt om deg din egen oppvekst? Hvordan er det å være gutt/jente med minoritetsbakgrunn?	Hvor er du født/oppvokst? Hvor bor du? Hvor er foreldrene dine født/oppvokst?
Tanker om kultur	Hva legger du i ordet kultur? Hvilken kultur er du en del av? Hva tror du er typisk for norsk kultur/turkultur?	Hva er kultur for deg? Hva er typisk for din kultur? Når det gjelder friluftsliv? Føler du deg som en del av den norske kulturen? Hvorfor/hvorfor ikke? Er du en del av den? Hvorfor tror du folk går på tur? Er det status å drive friluftsliv? Er det forskjell på hvor i landet en bor i forhold til å drive friluftsliv?
Forhold til friluftsliv	Kan du fortelle litt om den turen du var med på til Sjoa og Besseggen? Husker du hvilke tanker du hadde om friluftsliv før du startet på idrettsfag? Kan du fortelle litt om de turene på idrettsfag?	Kunne du tenke deg å dra tilbake? Barne- og ungdomsskolen Hvilke aktiviteter har dere gjort? Hvor har dere vært? Har det sosiale vært bra? Har turene med klassen ført til at du kjenner medelevene

	<p>Hva er friluftsliv for deg?</p> <p>Synes du at det er viktig å ha friluftsliv i skolen?</p> <p>Kan du tenke deg om vi har noen friluftslivsidealer i Norge?</p> <p>Hva har disse erfaringene/opplevelsene gjort med deg?</p> <p>Kan du tenke deg å dra på nye turer etter videregående?</p>	<p>dine bedre?</p> <p>Hva er spesielt med friluftsliv? Er det noen andre aktiviteter som betyr noe for deg? Ser du verdien i å drive friluftsliv?</p> <p>Hva synes du om karakterer i friluftsliv? Hvorfor tror du vi har friluftsliv på skolen?</p> <p>Hvordan opplever du disse idealene? Er du en del av dem? Hva er det genuine med friluftsliv i Norge? Passer du inn i denne oppfatningen? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Var det noe du synes var vanskelig i forbindelse med de turene du var med på? Utstyr, penger, få lov, at det kolliderer med andre ting, mat, foreldrenes forhold til denne type aktivitet, synes vennene dine det er artig å dra på tur.</p> <p>Eventuelt hvilke aktiviteter kunne du tenke deg å drive mer med? Eventuelt hvorfor kunne du ikke tenke deg å drive med slike aktiviteter på eget initiativ?</p>
--	--	---

	<p>Hender det at du drar på turer på egenhånd, eller sammen med familie og venner?</p> <p>Hva er det du liker med det å være på tur?</p> <p>Er det noen enkelt episoder/turer/opplevelser som har betydd mye for deg personlig?</p> <p>Hva lærte du når du var på tur med klassen din?</p> <p>Opplever du at det er det stor forskjell på kompetanse i friluftsliv med tanke på hvilken bakgrunn de har?</p>	<p>Evt. hvorfor ikke? Hvilke erfaringer har du gjort deg på disse turene?</p> <p>Opplevelsen? Fri luft? Natur? Sosialt?</p> <p>Hva karakteriserer disse? Kan du fortelle om den perfekte turen for deg?</p> <p>Utstyr? Kunnskaper? Mat? Sosialt?</p> <p>Ungdommer med minoritetsbakgrunn versus etnisk norske elever.</p>
Avslutning	Er det noe du vil legge til, eller lurer på om det vi har snakket om?	

