

Torgeir Mikkelsen

Friluftslivsundervisning i videregående skole: Autonomi eller kontroll?

En kvalitativ undersøkelse av elevers erfaringer med friluftsliv i kroppsøvningsfaget

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2013

Sammendrag

Denne oppgaven retter søkelys mot elevers erfaringer etter undervisning med tema friluftsliv i kroppsøvningsfaget. Formålet med oppgaven er å belyse hvilke pedagogiske hensyn som bør ligge til grunn, dersom viktige mål med undervisningen er å fremme autonom motivasjon og trivsel for elever i videregående skole. For å nå formålet var det et poeng å studere elevenes erfaringer med både kontrollerte og mer autonome former for undervisning.

For å sikre et sammenligningsgrunnlag ble det derfor gjennomført et undervisningstiltak i en skoleklasse, der det ble lagt spesiell vekt på elevmedvirkning og anledning til valg. Tiltaket ble gjennomført høsten 2012.

De teoretiske perspektivene som er anvendt i denne oppgaven vil fremheve friluftsliv, friluftslivets allsidighet, motiver og mulige kvaliteter. I tillegg vil friluftsliv som en del av læreplanen i kroppsøvningsfaget presenteres. Som et grunnlag til å kunne vurdere hvilke faktorer som kan lede til autonom motivasjon og trivsel, vil motivasjonsteorien Self-Determination Theory (SDT: Deci & Ryan, 2002), med spesielt relevante underteorier også være en del av teorigrunnlaget.

For å få innsyn i elevenes erfaringer er det anvendt kvalitative metode. Data stammer fra intervjusamtaler fra et strategisk utvalg av elevene som deltok i undervisningstiltaket. Intervjusamtalene er i tillegg understøttet av observasjonsdata og refleksjonsnotater fra alle elevene som deltok i prosjektet.

Denne studien viser at friluftsliv i skolen kan initieres av kontrollerte former for ytre motivasjon for elever. Studien indikerer at dette er et resultat av at undervisningen i mange sammenhenger ikke har gitt anledning til valg og medbestemmelse. Studien indikerer derimot at undervisning der elevene har større ”erfart frihet”, kan legge til rette for autonom motivasjon, trivsel, initiativ, meningsfulle opplevelser og engasjement.

Nøkkelord: - Kroppsøving - Friluftsliv - Undervisning - Motivasjon

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord	6
1. Innledning	7
1.1 Problemstilling.....	8
2. Friluftsliv	9
2.1 Friluftslivets allsidighet	9
2.3 Hva skiller friluftsliv fra andre former for naturbruk?	10
2.4 Politiske begrunnelser og motiver for friluftsliv.....	13
2.5 Friluftsliv handler i all hovedsak om individuelle behov og indre motiver.....	13
2.6 Frihet som en kvalitet	15
3. Kroppsøving i skolen: Et fag som har varig bevegelsesglede som et viktig mål	16
3.1 Hvordan legge til rette for livslang bevegelsesglede gjennom friluftsliv?	18
4. Self determination theory (SDT: Deci og Ryan, 2002)	19
4.1 Indre og ytre motivasjon.....	19
4.2 Grunnleggende psykologiske behov	19
4.3 De ulike underteoriene i SDT	20
4.3.1 Cognitive Evaluation Theory (CET).....	21
4.3.2 Organismic integration Theory (OIT).....	22
4.3.3 Basic Need Theory (BNT)	24
4.4 Tilfredstillelse av psykologiske behov i kroppsøving og sammenheng med autonom motivasjon og trivsel	25
5. Metode	28
5.1 Undervisningstiltak i selvbestemt friluftsliv	28
5.1.2 Kontekst	28
5.1.3 Friluftslivstiltaket	28
5.1.4 Teoriundervisning 4. september 2012	29
5.1.5 Oppstart av tiltaket 13. september	30
5.1.6 Dagen satt av til egenvalgt friluftsliv 14. september	31
5.2 Valg av metode	31
5.3 Observasjon.....	32
5.4 Refleksjonsnotat.....	32
5.5 Intervju	32
5.5.1 Utvalget:	33
5.5.2 Intervjuguide	34
5.5.3 Gjennomføring av intervju	34
5.6 Transkribering og analyse	35
5.7 Ethiske retningslinjer	35

5.7.1 I forbindelse med gjennomføring av tiltaket.....	35
5.7.2 I forbindelse med innsamling av data.....	36
6. Resultater	38
6.1 "Hittil har vi hatt mindre frihet når vi har vært på turer med skolen".	38
6.2 "Læreren har sin egen plan bare, og vi følger bare etter".....	40
6.3 "Så ja, jeg har lyst til å drive friluftsliv på de premissene at jeg får bestemme mer selv"	44
6.4 "Nei, du følte jo at du kunne klare det selv da"	47
7. Diskusjon	50
7.1 Undervisning i tråd med friluftslivets egenart?	51
7.2 Autonomi og erfart frihet kan lede til "ekte friluftsliv", engasjement og autonom motivasjon	52
7.3 Kompetanse som et resultat av økt autonomi.....	54
7.4 Finnes det et potensiale for at flere elever kan lære "ekte friluftsliv"?	55
7.5 Konklusjon.....	56
7.6 Styrker og svakheter ved studien	57
7.7 Videre forskning	57
Litteraturliste.....	58
Figuroversikt.....	62
Oversikt over vedlegg	63

Forord

Ulike former for friluftsliv har for meg alltid vært en kilde til en innholdsrik fritid, preget av gode opplevelser og erfaringer. Ettersom jeg har fullført studier som faglærer i kroppsøving- og idrettsfag, årsenhet i fysisk aktivitet- og funksjonshemming og årsenhet i friluftsliv, har min interesse gått fra å selv oppsøke aktivitetskontekster som gir meg glede og livskvalitet, til et ønske om å påvirke andre til å ta initiativ til en innholdsrik og meningsfull fritid. Med dette som bakgrunn har ønsket om å se nærmere på undervisningspraksis og elevers erfaringer i kroppsøvingfaget gradvis dukket opp.

Jeg har alltid vært en kreativ praktiker, med et ønske om rask progresjon, utvikling og handling. Derfor har det å skrive masteroppgave vært en krevende prosess for meg. Men med en veileder som stiller krav, som er med og setter delmål og som er flink til å gi reflekterte tilbakemeldinger, nærmer jeg meg i skrivende stund toppen og er klar for nedoverkjøringen.

Jeg vil gjerne takke min veileder Reidar Säfvenbom. Uten hans konstruktive tilbakemeldinger og evne til å fremme motivasjon, ville det å ferdigstille en masteroppgave vært en enda tråere prosess. Jeg vil også rette en takk til min biveileder Ivar Mytting, som har hjulpet meg å forstå friluftsliv, dets omfang og kompleksitet bedre.

Jeg vil også takke skolen og informantene som sa seg villig til å delta i prosjektet. Uten dem ville det ikke vært mulig å gjennomføre oppgaven. Ellers vil jeg si ”takk for turen” til mine venner og bekjente ved Norges Idrettshøgskole, som blant annet har introdusert meg for mange nye former for idrett, friluftsliv og aktivitet de siste fem årene. De har vært en kilde til et godt liv her i Oslo.

Torgeir Mikkelsen

Norges Idrettshøgskole, mai 2013

1. Innledning

"Vinteren er kald og trist, sier de som preker. Gudskjelov kom den til sist, sier de som leker" - Alf Prøysen

Fritid er et omdiskutert begrep, og mennesker kan legge ulik betydning i ordet. I denne oppgaven tas det utgangspunkt i en forståelse der fritid er tid borte fra plikter og ytre krav (Stebbins, 2001). Det er liten tvil om at positiv og innholdsrik fritid basert på egenverdier, kan gi fordeler både på individ- og samfunnsnivå. Ifølge Dumazedier (1974) kan fritidsaktiviteter være en kilde til avkobling og rekreasjon. Andre åpenbare konsekvenser av en meningsfull fritid kan være at mennesker føler glede og lykke, som kan lede til gode liv og økt livskvalitet (Lyubomirsky & King, 2005).

Et viktig mål med undervisning i kroppsøving, er å gi erfaringer som kan være med å fremme elevenes evne til å selv kunne skape seg en meningsfull fritid. Faget skal inspirere barn og unge til en aktiv livsstil og legge grunnlaget for en livslang bevegelsesglede (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2012).

Friluftsliv har en sentral plass i kroppsøvingfaget. På individnivå består friluftsliv av mange ulike praksiser (Odden, 2008) og preges trolig også av et bredt spekter av individuelle begrunnelser og motiver. En annen kvalitet, er at friluftsliv gir anledning til å finne utfordringer eller prosjekter, tilpasset egne preferanser der de fleste kan erfare å lykkes (Tordsson, 2011). Med bakgrunn i disse faktorene kan friluftsliv være en kilde til meningsfull fritid, gode liv og økt livskvalitet for mange mennesker.

Det er derfor spennende få innsyn i hvordan elever erfarer friluftsliv i skolen og hvilke av disse erfaringene som kan fremme autonom motivasjon og trivsel i undervisning, faktorer som på sikt også kan bidra til varig deltakelsesatferd (Vallerand, 2001).

1.1 Problemstilling

Ut fra resonnetet på forrige side er min problemstilling som følger: Hvilke pedagogiske hensyn som bør tas i friluftslivsundervisning i videregående skole, om målet er å fremme autonom motivasjon og trivsel?

For å få svar på problemstillingen har jeg valgt å benytte følgende underproblemstillinger i bearbeidingen av mitt datamateriale:

1: Hvilke erfaringer har elever gjort seg etter undervisning med tema friluftsliv i skolen?

2: Hvilke erfaringer gjør elever seg etter undervisning der det blir lagt spesiell vekt på oppnåelse av psykologiske behov som autonomi, erfart tilhørighet og erfart kompetanse?

2. Friluftsliv

I Norge har vi store utmarksområder, en spredt befolkning og enkel tilgang på mangfoldig natur. I tillegg lever vi i et overskuddssamfunn der folk flest har fritid og økonomi til å oppsøke naturen. Tordsson (2005) beskriver opphold i natur som en mulig kilde til helse, glede og livskvalitet for mange mennesker. Dette er faktorer som er med på å legge grunnlaget for hvorfor friluftsliv praktiseres av mange nordmenn.

Norsk friluftsliv er i utgangspunktet ikke en formalisert tradisjon, men handler ifølge Tordsson (1994) i hovedsak om ulike tradisjoner av bruk av natur som videreformidles gjennom familie og venner. Friluftsliv kan ses på som et relativt begrep, der den individuelle forståelsen blant annet blir påvirket av sosial tilhørighet, personlige overbevisninger, bosted, kjønn og hvilken livsfase personen er i (Odden, 2008). Eller som Kjersti Pedersen skriver: ”Friluftsliv både er og må undersøkes som et situert, relasjonelt og dynamisk begrep og fenomen.” (Pedersen, 1999, s. 47) Friluftsliv er også en viktig del av norsk skole (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2012). Dette betyr at elever i skolen også vil påvirkes av lærenes forståelse av fenomenet og holdninger som uttrykkes i læreplanverket.

2.1 Friluftslivets allsidighet

Det er gjort forskning som bekrefter nordmenns tilknytning til ulike former for friluftsliv. I 1999 gjorde miljødepartementet (2001) en undersøkelse av norske friluftslivsvaner, som konkluderte med at rundt 90 % av befolkningen deltok i minst en tradisjonell friluftslivsaktivitet på årsbasis. Eksempler på hva det kan være er enkelt nærmiljøfriluftsliv som korte gåturer og sykkelturer, eller høstingsaktiviteter som bærplukking, jakt og fiske (Odden, 2008).

Friluftsliv preges av et stort mangfold, der det kan identifiseres fire ulike hovedformer med ulik egenart:

1. Høstingsfriluftslivet eller nyttefriluftslivet, som viser seg for eksempel gjennom aktiviteter som jakt, fiske og bærplukking (Odden, 2008).
2. Aktivitetsfriluftslivet, der naturen blir en arena for mestring, lek og utfordring. Her inngår det moderne friluftslivet som består av aktiviteter som elevkajakk, klatring, rafting, skikjøring i bratt fjell og alpinbakke, surfing og lignende (Odden, 2008). Aktivitetsmangfoldet er i stadig

utvikling, og nye aktiviteter dukker opp med nye trender fra år til år. Aktivitetene kan gjenkjennes i fokus på individuell mestring, spenning og spesialutstyr for hver enkelt aktivitet.

3: Vandringsfriluftslivet, der aktørene fokuserer på opplevelser, gjennom turaktiviteter som ski, sykkel, kano, kajakk eller på til fots (Odden, 2008).

4: Nytelsesfriluftslivet, som gjenkjennes som opphold eller aktivitet i nærmiljøet, der naturen er med på å øke opplevelsene våre. Eksempler kan være vannaktivitet, barns lek i naturen eller den korte turen i kjente omgivelser (Odden, 2008).

Naturopphold i nærmiljøet som ikke krever spesielt utstyr, hvor det stilles små krav til økonomi, fysisk form og kunnskap, er mest utbredt (Svarstad, 2010). Selv om friluftsliv har et bredt mangfold og er i stadig forandring, er fortsatt det å ”gå på tur” på beina om sommeren og på ski om vinteren de mest vanlige formene for friluftsliv (Miljøverndepartementet, 2001; Odden, 2008; Svarstad, 2010).

2.3 Hva skiller friluftsliv fra andre former for naturbruk?

Som tidligere beskrevet er friluftsliv et relativt begrep. Derfor er det vanskelig å få til en universell forståelse for hva friluftsliv er, eller skal være. Likevel finnes det ulike definisjoner og filosofiske tanker om og rundt fenomenet.

Formelt gis friluftsliv i Norge mening gjennom ulike offentlige dokument, som for eksempel læreplaner og stortingsmeldinger. Et slikt dokument er St.meld. 39, som ble gitt ut av Miljøverndepartementet i 2000- 2001, der friluftsliv defineres som:

”Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse” (Miljøverndepartementet, 2001, s. 11).

Dette er en politisk definisjon, ment for å avgrense begrepet (Odden, 2008). Med bakgrunn i Miljøverndepartementets (2001) definisjon skiller friluftsliv seg fra andre former for naturbruk, ved at det foregår i fritiden, handler om opphold eller fysisk aktivitet i friluft og har et element av miljøforandring og/eller naturopplevelse i bruken av naturen. Ifølge

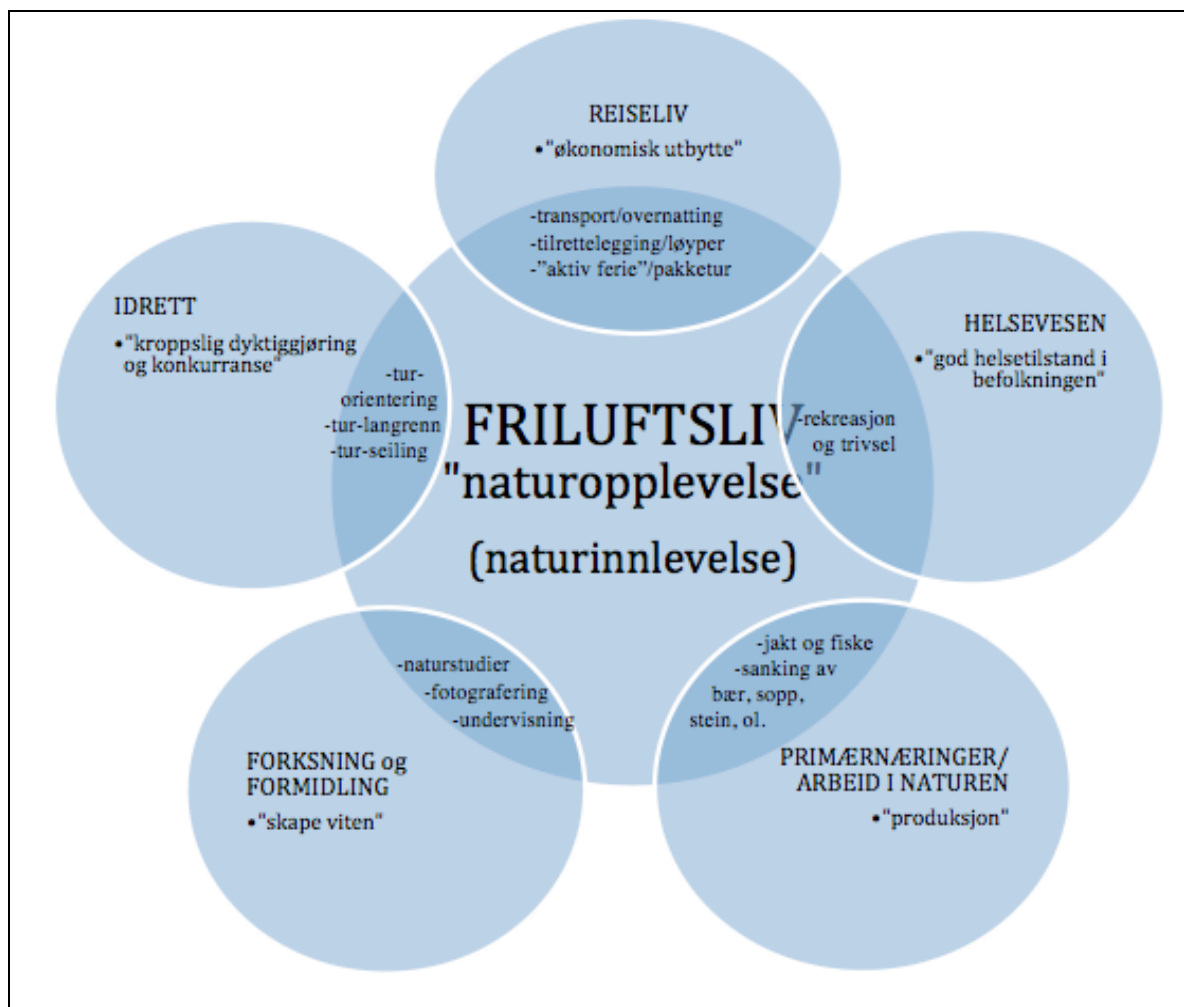
Miljøverndepartementet (2001) er andre kjennetegn ved friluftslivet at det ikke er konkurransepreget eller åpner for motorisert ferdsel.

For mange mennesker vil andre former for naturbruk, enn de som kan innlemmes i den offentlige definisjonen (Miljøverndepartementet, 2001), også omtales som friluftsliv. Derfor har det blitt utviklet alternative definisjoner til den politiske. Aasetre, Kleiven og Kaltenborn (1994) beskriver friluftsliv som ”fritidsbruk av natur” (Aasetre, Kleiven, & Kaltenborn, 1994, s. 3). Ifølge Odden (2008) blir denne definisjonen ofte brukt for å legge grunnlaget for forskning i friluftslivsfeltet, siden den er mer verdinøytral enn den politiske. Med bakgrunn i denne definisjonen er det i større utstrekning anledning å innlemme bruk av alpinbakke, snøskuter, småbåter med påhengsmotor eller opphold og aktivitet i tilrettelagte parker som friluftsliv.

Begge disse definisjonene er svært vide, og kan omfatte allslags fritidsbruk av naturen. Tellnes (1985) mener at et viktig kjennetegn som skiller friluftsliv fra annen fritidsbruk av naturen, er at friluftsliv har indre motiv som naturopplevelse som primærmål. Ut ifra dette ståstedet har Tellnes (1985) utviklet følgende definisjon:

”Friluftsliv er hensynsfull ferdsel og ansvarsfull bruk av den frie natur, hvor hovedsiktemålet er gode naturopplevelser” (Tellnes, 1985)

I illustrasjonen på neste side setter Tellnes friluftsliv i relasjon til annen bruk av naturen (Tellnes (1985):



Figur 1: Hvordan friluftsliv forholder seg til annen bruk av natur (Tellnes, 1985)

En kritikk til Tellnes (1985) definisjon er at hovedsiktemålet i friluftsliv begrenses til gode naturopplevelser. Tordsson (1993) har tatt utgangspunkt i Tellnes (1985) definisjon, men åpner for at hovedmålet med friluftsliv ikke nødvendigvis begrenser seg i naturopplevelser. Selv om naturopplevelser fortsatt har en sentral plass, mener Tordsson (1993) også at indre motiver som andre meningsfulle opplevelser og erfaringer også kan være hovedsiktemål for friluftsliv.

Som allerede beskrevet, må friluftsliv forstås som et relativt begrep. På individnivå er det en subjektiv vurdering hva utøverne knytter av mening til ulike praksiser eller aktivitetene de bedriver. Her vil trolig begrunnelser og motiver være mangfoldige og romme oppfatninger som faller utenfor den offentlige definisjonen. På institusjonelt nivå vil ulike praksiser derimot gå ut ifra mer eller mindre entydige kriterier som kan avledes fra den mening som faller innenfor mål og hensikt for den offentlige politikken.

2.4 Politiske begrunnelser og motiver for friluftsliv

Gjennom nasjonale dokumenter blir ikke friluftsliv bare gitt mening som en kilde til livskvalitet og folkehelse (Miljøverndepartementet, 2001; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2012). I de nasjonale målene for friluftsliv som man finner i St. melding 39, vil myndighetene også at friluftsliv skal være en arena hvor barn og ungdom skal utvikle seg fysisk, mentalt og sosialt (Miljøverndepartementet, 2001). På denne måten blir friluftsliv gitt en utdanningsorientert mening.

I St. melding 39 (Miljøverndepartementet, 2001) og Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2012) står det at friluftsliv skal være en kilde til meningsfulle opplevelser. En tanke er at dette skal være med på å påvirke menneskers forhold til naturen og lede til et ønske om å ta vare på den. I denne sammenhengen blir friluftsliv også gitt mening som en arena for å sikre en bærekraftig utvikling (Miljøverndepartementet, 2001; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2012).

I nasjonale strategiske mål er det også ønskelig å fremme friluftsliv som en miljøvennlig aktivitet (Miljøverndepartementet, 2001). Muligheten til å slippe unna støy og ha anledning til å oppsøke ro og stillhet, vurderes som en kvalitet. Det legges vekt på at dette blant annet skal sikres gjennom begrenset bruk av motorisert ferdsel i utmark. Man vil også se til at utbygging av private hytter og annet anlegg blir gjort på en miljøtilpasset måte, for å opprettholde denne kvaliteten (Miljøverndepartementet, 2001).

2.5 Friluftsliv handler i all hovedsak om individuelle behov og indre motiver

Ifølge miljøverndepartementets (2001) definisjon, handler friluftsliv om opphold eller fysisk aktivitet i naturen, med sikte på miljøforandring og naturopplevelse. Mange driver ulike former for friluftsliv for å få nye impulser eller bryte opp hverdagen, gjerne med mål om avkobling og rekreasjon.

Dette bekreftes gjennom en større undersøkelse fra 1993 gjort av Friluftslivets fellesorganisasjon (FRIFO) (Miljøverndepartementet, 2001). Det viste det seg at de viktigste grunnene til at nordmenn driver friluftsliv, var for å ”oppleve naturens stillhet og fred”, ”Komme seg bort fra støy og forurensning, ”komme seg ut i frisk natur” og ”komme bort fra

mas og stress” (Miljøverndepartementet, 2001, s. 30). Disse motivene henger sammen med et ønske om å komme seg bort fra hverdagsrutiner, og få anledning til å lade batteriene. Ifølge Odden (2008) er andre viktige grunner til at folk flest driver friluftsliv, motiver som knyttes til mosjon, fysisk aktivitet og helse, opplevelse av natur og sosialt samvær med familie og venner.

Motivet om å søke rekreasjon som en viktig del av friluftsliv, blir ytterligere bekreftet gjennom Statistisk sentralbyrås levekårsundersøkelse fra 2001 (Odden, 2008). 1378 respondenter ble bedt om å vurdere 26 motiver for å drive friluftsliv, der de skulle rangere hvert enkelt motiv fra ”ikke viktig” til ”svært viktig”. I undersøkelsen kom det fram at blant de ti viktigste grunnene til at mennesker driver friluftsliv, finnes det tre motiver som kan knyttes opp mot funnene i FRIFOs undersøkelse. ”Det å komme seg bort fra dagliglivets stress”, ”bryte faste rutiner” samt det å ”samle nye krefter” var det som ga friluftsliv mening for de fleste av respondentene (Odden, 2008, s. 69). At indre motiver og rekreasjon er viktig, bekreftes også i nyere forskning gjort av Skår m.fl. (2008). Terrengsyklister med ulik bakgrunn (tursyklister som syklet Rallarvegen eller deltakere i Birkebeinerrittet) oppga ”ønsket om å være i natur” og ”anledning til å komme seg bort fra stress og hverdagsrutiner” som viktige motiver for sin utøvelse.

Motivene for å drive ulike former for friluftsliv kan også være sammensatte. De kan variere ut ifra blant annet aktivitet, kjønn og grad av erfaring (Ewert, Gilbertson, Lou, & Vioght, 2013) eller fra dag til dag. Terrengsyklistene i Skårs m.fl. (2008) undersøkelse oppga også ytre motiver som positiv påvirkning av sin fysiske helse som viktig for hvorfor de involverte seg i terrengsykling. Et annet eksempel er hvordan utøvere av spesialiserte former for friluftsliv oppgir det å skape seg en identitet som et annet motiv (Ewert, Gilbertson, Lou, & Vioght, 2013; Stebbens, 2001). Breivik (2008) viser til Pierre Bourdieu, som hevder at idrett kan brukes som en sosial distinksjon. Som for idrett kan man tenke seg at friluftsliv også kan brukes som en sosial markør med mål om å vise suksess eller sunnhet. Et eksempel er hvordan risikofylte former for moderne friluftsliv blant annet kan utøves med bakgrunn i at samfunnet gir handlingene anerkjennelse og status (Langseth, 2011).

På en annen side viser det seg at indre motiver knyttet opp mot rekreasjon og sosialt samvær også er viktige for utøvere av mer spesialiserte former for friluftsliv. Det har blitt gjort en studie i USA, der ulike motiver for spenningssøkende aktivitetsformer som elvepadling,

havkajakk og klatring ble kartlagt. Det viste seg blant annet at indre motiver knyttet opp mot sosiale faktorer, var også svært viktig for mennesker som involverte seg i disse aktivitetene (Ewert, Gilbertson, Lou, & Vioght, 2013). Odden (2002) har gjort en annen studie, basert på norske respondenter, der han blant annet stiller spørsmål rundt motivasjonen bak hvorfor mennesker involverer seg i frikjøring på ski. De fleste som drev med alpin skikjøring utenfor oppkjørte alpinanlegg, hadde motiver som kan knyttes opp mot rekreasjon eller andre indre motiver. Faktorer som "Forandring fra daglige rutiner", "samle nye krefter og overskudd" og "komme bort fra stress og mas" var viktige for de fleste utøverne (Odden, 2002, s. 6). En undersøkelse gjort av Andersen m.fl. (2010) for Norges jeger- og fiskerforbund viste også at indre motiver er viktig for de fleste jegere. Undersøkelsen viste at nordmenn flest, går på jakt for å oppsøke "naturopplevelser", eller for "å gjøre noe trivelig i fellesskap med venner/andre", mens ytre motiver som "å pleie kontakten med forretningsforbindelser", "matauk" og skaffe tilveie "mye felt vilt" ble ansett som mindre viktig (Andersen, Dervo, & Kaltenborn, 2010, s. 19).

2.6 Frihet som en kvalitet

Sett i lys av de viktigste motivene for nordmenn flest, kan frihet fra ytre krav ses på som en kvalitet i friluftsliv. Dette kan i mange tilfeller ses i kontrast til meningsbærende faktorer i andre utbredte former for fysisk aktivitet i dagens samfunn, der mennesker kan føle seg styrt av upersonlige krav og andres forventninger (Tordsson, 2011). I denne sammenhengen kan man nevne dagens samfunns fokus på kropp og fysisk helse. Selv om friluftsliv kan være en kilde til bedret fysisk helse gjennom økt fysisk aktivitet har ifølge blant annet Oddens (2008) informanter, friluftsliv i hovedsak ikke denne funksjonen. Det eventuelle treningsutbyttet kan heller ses på som en hyggelig bieffekt.

Om man oppfatter at naturopphold har egenverdi, kan det også legge til rette for frihet fra de strenge normene og reglene som kan være knyttet til andre aktivitetsarenaer, der fokus på prestasjon og sammenligning kan tenkes å være mer utbredt. Tordsson (2011) mener heller at friluftsliv gir anledning til å finne utfordringer eller prosjekter, tilpasset egne preferanser hvor de fleste kan erfare å lykkes.

3. Kroppsøving i skolen: Et fag som har varig bevegelsesglede som et viktig mål

Læreplanen for grunnskole og videregående opplæring, Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2012) er styringsdokumentet, som gir føringer for undervisning i skolen. Den gir retningslinjer for hva elevene skal lære, og hvordan opplæringen skal foregå. I læreplanens generelle del står det blant annet at opplæring skal fremme ”glede over fysisk aktivitet og gjøre at elevene ser verdien i å leve i et flott land” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2012, s. 48). Ifølge Kunnskapsløftet (2012) er et viktig mål å fremme utviklingen av et miljøbevisst menneske. Det står blant annet at undervisningen skal fremme erkjennelse av vår avhengighet av andre arter og skape en forbindelse mellom naturopplevelse og naturforståelse. På denne måten skal friluftsliv i skolen være en arena der et mål er å bevisstgjøre sammenhengen mellom menneske, natur og interessekonflikter. Skolen skal altså fremme glede over aktivitet i natur, som på sikt kan fremme ønsket om å ta vare på naturen og legge grunnlaget for en bærekraftig utvikling. For å skape dette engasjementet vil det være viktig i skolesammenheng å fremme positive opplevelser med friluftsliv som tema.

Det er opp til hver enkelt lærer å fortolke læreplanene, tilpasse dem til elever, lokalsamfunn og hver enkelt skoles muligheter. Ettersom læreplanen åpner for tolkninger, kan disse farges av lærerens subjektive oppfatninger av hva som er verdifullt i friluftsliv, eller hva friluftsliv dreier seg om. Det er derfor viktig at planene leses ut ifra de intensjonene som er nedlagt i dem. På videregående skole har friluftsliv en sentral plass og er et av tre hovedområder i faget kroppsøving.

“Hovedområdet friluftsliv omfatter kompetanse som trengst for å kunne ferdast i og verdsetje opphald i naturen. Det skal leggjast vekt på lokale friluftstradisjonar, bruk av nærmiljøet og korleis ein kan orientere seg og opphalde seg i naturen til ulike årstider” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2012)

Målet med hovedområdet friluftsliv er å gi elevene kompetanse som gjør det mulig å verdsette opphold i naturen. Slik kompetanse kan være grunnleggende ferdigheter som kart og kompass, riktig bekledning og andre ferdigheter knyttet opp mot trygg ferdsel utendørs. Dette er mål som ikke har en direkte egenverdi, men som kan tenkes å være med på å legge et

grunnlag for å kunne trives i naturen. Elevene kan på en annen side ikke verdsette opphold i naturen hvis de ikke har erfart hvilken verdi det måtte ha. Det vil derfor også være et poeng å gi innsikt i friluftslivets allsidighet og naturlige anledning til valg.

”Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp”
(Utdannings- og forskningsdepartementet, 2012).

Dette sitatet er hentet fra Kunnskapsløftet, læreplan for grunn- og videregående skoles generelle del. Et generelt mål i Kunnskapsløftet er å forberede mennesker til å kunne møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Ifølge læreplanene skal opplæringen utvikle elevenes kompetanse, slik at de kan ta vare på seg selv og eget liv, noe som også skal gi overskudd og vilje til å hjelpe andre. En slik kompetanse er å selv kunne ta initiativ til å oppsøke en positiv fritid som gir overskudd, god helse eller rekreasjon.

I følge læreplanen for kroppsøving er det en viktig del av faget å inspirere og motivere til et aktivt liv også etter endt skolegang. I utdrag fra læreplanen i kroppsøvingens generelle del står det blant annet at:

”Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede”.
”Opplæringa skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå egne føresetnader” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2012).

Kroppsøving skal være med å inspirere til en aktiv- livsstil og bevegelsesglede, basert på elevens egne forutsetninger. Det kan tenkes at friluftsliv med sin store valgfrihet og enkle tilgjengelighet, vil kunne være en innfallsvinkel for å nå dette målet. Foruten den mulige fysiske helsegevinsten, vil friluftsliv også kunne være en kilde til positive og meningsfulle fritidsinteresser i samspill med andre, noe som kan påvirke helsen i et større perspektiv og på denne måten gi mennesker økt livskvalitet (Säfvenbom, 2011). Med bakgrunn i kroppsøvingsfagets generelle del og målet om å skape livslang bevegelsesglede, er et viktig mål for kroppsøving å fremme elevenes motivasjon.

3.1 Hvordan legge til rette for livslang bevegelsesglede gjennom friluftsliv?

Hva må elevene erfare, hvis et mål med undervisningen i skolen er å gi gode opplevelser og på sikt være en faktor som kan gi varig motivasjon for friluftsliv? Ifølge Ryan og Deci (1985), kan slike mål kun oppnås gjennom at elevene får tilfredsstilt grunnleggende psykologiske behov som autonomi, kompetanse og tilhørighet.

I en kvalitativ undersøkelse fra New Zealand, gjort av skoleelever i alderen 17- 19 år og deres erfaringer, viste det seg at frihet og anledning for å fatte egne valg var viktig for å gjøre "Outdoor education" interessant for elevene. I denne undersøkelsen viste det seg også at overkommelige utfordringer, tilpasset hver enkelt elev, også var en viktig faktor for å fremme glede i denne formen for læring (Davidson, 2001).

At autonomi er en viktig faktor for å fremme motivasjon, bekreftes gjennom forskning gjort av Næss m.fl. (In press). I denne undersøkelsen ble elever i videregående skole og deres erfaringer med løping i kroppsøvningsfaget studert. Det viste seg at mange elever hadde opplevd de fleste løpesituasjonene som lærerstyrte og med få anledninger til å gjøre valg. Gjennom dette perspektivet hadde flere av elevene erfart løping som en aktivitet som ikke passet for dem. Næss m.fl. (In press) knytter dette opp mot at elevene ikke hadde fått anledning til å erfare løping på sine egne premisser, og opplevde på denne måten mindre autonomi. Gjennom økt valgfrihet og fokus på elevrefleksjon i undervisningen, erfarte imidlertid flere av elevene i undersøkelsen glede gjennom løping. For noen av elevene innebar dette også et større ønske om å fortsette med aktiviteten (Næss m.fl., In press)

Gurholt (2010) skriver om hvordan friluftsliv i skolen kan ha basis i et opprør mot autoritær formidlingspedagogikk, og på denne måten være en kilde til elevenes egeninitierte aktivitet i fremtiden. Dette er ikke noen selvfølge eller noe man kan ta for gitt at skjer. Det er avhengig av lærernes kunnskap, erfaringer og evne til antiautoritær tilretteleggings-veiledningspedagogikk.

4. Self determination theory (SDT: Deci og Ryan, 2002)

Motivasjonsteorien *Self determination theory* (SDT: Deci og Ryan, 2002) har blitt utviklet gjennom en årrekke, og består i dag av flere underteorier som omhandler ulike perspektiver om og rundt menneskelig motivasjon. SDT tar utgangspunkt i et organisk menneskesyn, som ser på mennesket som aktivt, der det naturlig orienterer seg mot omgivelsene i søken mot utvikling og utfordring (Ryan & Deci, 1985). I tillegg legger SDT vekt på hvordan det sosiale miljøet kan påvirke denne vekstorienterte tendensen på en positiv eller negativ måte (Ryan & Deci, 2002).

4.1 Indre og ytre motivasjon

Som en grunntanke i SDT går man ut ifra at handlinger enten kan være indre regulerte eller styrt av ytre faktorer. Dette omtales som indre og ytre motivasjon. I indre motivasjon blir handling initiert av iboende motiver, som for eksempel et ønske om å ha det gøy eller for å oppsøke interessante utfordringer (Ryan & Deci, 1985). Indre motivasjon oppstår i en relasjon mellom individet og aktiviteten, og forandrer seg ut ifra hvilke handlinger som blir utført. Innenfor aktiviteten kan også motivasjonen endre seg ifra ulike oppgaver som løses (Ryan & Deci, 1985). Til sammenligning oppstår ytre motivasjon i andre kilder enn personen selv, der handlingen er initiert av ytre stimuli som tvang, skyldfølelse eller av nytteverdien av handlingen, ikke på grunnlag av interessen av den i seg selv.

4.2 Grunnleggende psykologiske behov

I SDT henvises det til tre menneskelige psykologiske behov som må tilfredstilles for å kunne legge til rette for positiv psykologisk utvikling og selvbestemt motivasjon (Ryan & Deci, 1985).

Behovet for *kompetanse* handler om at individet må erfare effektivitet i sin interaksjon med omgivelsene, og få brukt eller uttrykt sin kompetanse og kapasitet. Deci og Ryan (1985) hevder at behovet for å erfare kompetanse er det som gir mennesket energi for alt det gjør i livet. Behovet for opplevd kompetanse, gjør at individer ønsker å søke utfordringer som er optimale for deres kapasitet for så å forsøke å forbedre eller opprettholde dette gjennom praksis (Deci & Ryan, 2002). Ifølge SDT er opplevd kompetanse svært viktig for alle former for motivasjon (Deci & Ryan, 2002).

Behovet for *autonomi* er knyttet til at mennesket selv er utgangspunktet eller kilden til handling og atferd. Et menneske har altså behov for å velge ut ifra eget ønske og integrerte verdigrunnlag (Deci & Ryan, 2002). Ifølge Deci og Ryan (2000) vil omgivelser som støtter både autonomi og kompetanse være nødvendige for å kunne fremme indre motivasjon eller selvbestemte former for ytre motivasjon, som begge blir beskrevet mer spesifikt senere i oppgaven.

For å få tilfredsstillt behovet for *tilhørighet/relasjon* må individet erfare tilknytning til signifikante andre, eget samfunn eller omgivelsene det befinner seg i. Det er altså viktig å oppleve aksept fra og integrering i omgivelsene (Deci & Ryan, 2002).

Ifølge Ryan og Deci (2000) vil omgivelser/kontekster som gir støtte og oppnåelse av de psykologiske behovene, gi konsekvenser som positiv psykologisk utvikling og velvære. Tilfredsstillelse av de psykologiske behovene vil gjøre det mulig å fortsette og/eller trives med aktiviteter, og er helt essensielt for varig og selvbestemt deltakelsesatferd (Chatzisarantis, Biddle, & Meek, 1997). På en annen side vil miljø eller omgivelser som kommer i veien for tilfredsstillelse av de psykologiske behovene, kunne lede til negative konsekvenser som for eksempel passivitet eller nedsatt motivasjon (Ryan & Deci, 2000).

4.3 De ulike underteoriene i SDT

Med bakgrunn i et organisk syn på menneskelig utvikling og grunnleggende psykologiske behov har SDT utviklet seg de siste 30 årene og består i dag av fem underteorier. Disse teoriene utgjør tilsammen SDT og relaterer seg til spesifikke fenomener innenfor menneskelig motivasjon (Deci & Ryan, 2002).

1. *Cognitive evaluation theory (CET)* var den første teorien som ble utviklet, og beskriver effekten av den sosiale konteksten på menneskers indre motivasjon (Horn, 2008).
2. *Causality orientations theory* presenterer menneskers ulike motivasjonelle orienteringer mot det sosiale samfunnet, der det spesifiseres tre ulike former; autonom orientering, kontrollert orientering og upersonlig orientering (Deci & Ryan, 2002).
3. *Organismic integration theory (OIT)* omhandler dynamikk og utvikling i ytre regulert motivasjon. Innenfor OIT ses det nærmere på et kontinuum av motivasjonsformer og videre

den sosiale kontekstens påvirkning mot mer selvregulerte former for motivasjon (Deci & Ryan, 2002).

4. *Goal contents theory* er en av de nyere subteoriene i SDT og ser på forskjeller på indre og ytre mål- orienteringer og deres påvirkning på motivasjon og velvære (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006).

5. *Basic needs theory (BNT)* ble utformet for å redegjøre for den dynamiske sammenhengen mellom menneskers psykologiske behov, mentale helse og velvære (Ryan & Deci, 2000).

Denne oppgaven retter oppmerksomhet mot elevers erfaringer etter friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget, der målet er å få innsyn i hvilke pedagogiske hensyn som kan tas i videregående skole, om undervisningen skal fremme autonom motivasjon og trivsel. Derfor har jeg valgt å fokusere spesielt på tre av de fem overnevnte underteoriene: Cognitive Evaluation Theory, Organismic Integration Theory og Basic Need Theory.

4.3.1 Cognitive Evaluation Theory (CET)

CET ble utviklet av Deci & Ryan (1985) som den første underteorien i SDT. CET spesifiserer hvordan sosiale faktorer og ulike målorienteringer kan fremme eller svekke indre motivasjon. I CET (Ryan & Deci, 2000) legges behovene for autonomi og kompetanse fram som spesielt viktige for å fremme indre motivasjon. Deci & Ryan (2000) mener at behovet for kompetanse er viktig for alle typer motivasjon, mens hvis det skal legges til rette for indre motivasjon, er det også nødvendig at behovet for autonomi også blir tilfredsstilt.

Ifølge Ryan & Deci (1985) vil fokus mot konkrete ytre belønninger som karakterer, innpass i sosiale grupper eller annen lignende premiering, ha en negativ effekt på indre motivasjon, siden det vil kunne føre til mindre følt autonomi. Andre faktorer som vil kunne påvirke menneskers følte autonomi, er ifølge Deci & Ryan (2002) frykt for straff, pålagte tidsfrister og mål, overdreven lærerstyring, overvåkning, konkurransepress og følelsen av å bli vurdert. I motsetning vil anledning til valg, anerkjennelse og mulighet til selvstyring fremme autonomi og legge til rette for indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000).

I motsetning til konkret ytre belønning, mener Deci & Ryan (2002) at anerkjennelse og verbal belønning som ros og generell positiv feedback vil kunne fremme indre motivasjon, ettersom personens følte kompetanse økes. For å tilfredsstille behovet for kompetanse, mener Ryan & Deci (2000) også at det er viktig at handlingen som gjøres verken oppleves for enkel eller for

vanskelig. Hvis personen derimot får negativ feedback eller utfordringer som ikke oppleves som optimale, vil dette ha negativ påvirkning på utvikling og opprettholdelse av indre motivasjon (Deci & Ryan, 2002).

Det finnes mindre forskning som knytter behovet for tilhørighet og indre motivasjon sammen. Men i en undersøkelse gjort av Ryan & Grolnick (1986) funnet i Ryan & Deci (2000), observerte de blant annet lavere grad av indre motivasjon hos studenter med lærere som opplevdes som uinteresserte og kalde. Det er likevel flere typer aktiviteter, der mennesker viser stor indre motivasjon, selv om de ikke gjøres i relasjon med andre. Deci & Ryan (2000) mener at behovet for tilhørighet har en mer distansert rolle enn behovene for autonomi og kompetanse, men at behovet likevel vil ha en viktig rolle i mange mellommenneskelige aktiviteter (Deci & Ryan, 2002).

4.3.2 Organismic integration Theory (OIT)

I tillegg til indre motivasjon viser Ryan & Deci (2000) også til former for ytre motivasjon som kan lede til selvvalgt deltakelsesatferd, god psykologisk helse og velvære. Organismic Integration Theory (Ryan & Deci, 1985) tar for seg integreringen og dynamikken i ulike former for ytre motivasjon.

OIT tar for seg hvordan ytre motivert atferd kan bli mer indre regulert og hvordan dette skjer som en internaliseringsprosess i samspill med omgivelsene. Deci og Ryan (1985) baserer seg på at mennesker har en naturlig tendens til å integrere erfaringer og gjøre dem til sine egne, bare miljøet rundt dem legger til rette for dette.

For å optimalisere internaliseringen og utviklingen av mer autonome former for ytre motivasjon, som på sikt kan påvirke til varig deltakelse (Chatzisarantis, Biddle, & Meek, 1997), psykologisk helse og velvære (Deci & Ryan, 2002), mener Deci og Ryan (2002) at tilfredsstillelse av de psykologiske behovene spiller en stor rolle.

Innenfor OIT viser Deci og Ryan (2000) blant annet til 4 ulike kategorier, som sammen danner et kontinuum av former for ytre motivasjon, der det er mulig for mennesker å ta til seg forskjellige reguleringer avhengig av ulik grad av opplevd autonomi, kompetanse og tilhørighet. De fire reguleringene innenfor ytre motivasjon er (Ryan & Deci, 2000):

1. Ytre regulering (External regulation): Denne reguleringen er den minst autonome formen for ytre motivasjon. Den oppstår når en person opplever at handlingen er startet av en ytre kraft og utføres bare når denne ytre reguleringen er til stede. Individet handler for å opprettholde premiering eller unngå straff. Et eksempel fra skolen kan være: ”Jeg engasjerer meg i friluftslivsundervisning i skolen, fordi det er obligatorisk”.
2. Introjeksjonsregulering (Introjected regulation): Personen handler for å unngå skyldfølelse, opprettholde selvfølelse eller for å handle i tråd med ytre forventninger. Mennesket gjør handlingen fordi det føler det må gjøre den, og ikke fordi det vil gjøre den. Et eksempel fra undervisning med tema friluftsliv kan være: ”Jeg engasjerer meg i friluftsliv i skolen, fordi det forventes av meg”.
3. Identifikasjonsregulering (Identified regulation): Kjennetegnes ved at handlingen gjøres etter egen overbevisning, men fortsatt med et element av ytre press, som for eksempel et ønske om fremme helse eller utvikling av ferdigheter. Et eksempel kan være: ”Jeg går toppturer fordi jeg har skjønnet at jeg har godt av det”.
4. Integrasjonsregulering (Integrated regulation): Dette er den mest autonome formen for ytre motivasjon. Personen ser ikke bare nytten av handlingen, men at den i tillegg har et sammenfall med egne verdier og personlighet.

Integrasjonsregulering og indre motivasjon er begge former for autonom selvregulering, men det er likevel et skille. Indre motivasjon er drevet av interessen i aktiviteten eller for aktivitetens egen skyld. Innenfor integrasjonsregulering initieres atferd på bakgrunn av at det oppleves som personlig viktig, men ikke nødvendigvis interessant i seg selv (Deci & Ryan, 2002). Et eksempel kan være: ”Jeg involverer meg i storviltjakt fordi det er en del av meg og min identitet”.

Innenfor kontinuumet i OIT viser også Ryan & Deci (2000) til amotivasjon. Dette er en tilstand hvor personen ikke ser noen hensikt, eller har noen intensjon om å gjøre handlingen. Amotivasjon er ofte et resultat av at personen ikke ser verdien i aktiviteten, han seg ikke kompetent til å gjøre den, eller tror at handlingen ikke vil gi noe ønsket resultat (Ryan & Deci, 2000). ”Friluftsliv gir ingen mening”.

til negative utfall, som for eksempel mistriivsel (Deci & Ryan, 2002). Selv om de de tre psykologiske behovene ifølge SDT er universelle, vil det ifølge BNT være forskjeller i hvordan individer får tilfredsstilt (eller hemmet) psykologiske behov, og dette vil avhenge av kulturbakgrunn, kjønn, alder eller tidligere erfaringer (Deci & Ryan, 2002).

4.4 Tilfredstillelse av psykologiske behov i kroppsøving og sammenheng med autonom motivasjon og trivsel

Det har blitt gjort en rekke studier som viser at autonome handlinger (i motsetning til kontrollerte) har sammenheng med velvære og varig selvbestemt deltakelse (Vansteenkiste m.fl, 2010). Studier viser også at ved å stimulere til autonome handlinger, kan dette være med på å fremme selvinitiert atferd i fremtiden (Vansteenkiste m.fl, 2010). Friluftsliv utenfor skolen er i stor grad basert på egenverdi (Backman, 2004), der det kan tenkes at aktørene oppsøker miljøer, utfordringer eller steder hvor de kan oppnå kompetanse, autonomi og tilhørighet. I det friluftslivet som blir presentert i skolen kan man derimot finne ulike faktorer, som kan gjøre at elevene ikke får dekket sine psykologiske behov. Blant slike faktorer er hensynet til elevenes ulike erfaringer, motiver og fysiske form under planlegging og gjennomføring av fellesturer. Samfunnets krav om blant annet sikkerhet, vurdering i kroppsøvingsfaget og oppnåelse av nytteorienterte læringsmål, eller begrensede rammevilkår som økonomi og tid. Slike faktorer kan gjøre at friluftsliv i skolen blir til et opphold i natur basert på kontrollerte handlinger eller amotivasjon for noen elever.

Hvis et delmål med undervisningen derimot er å stimulere til autonom motivasjon og velvære som på sikt kan bidra til selvbestemt deltakelse, er det ønskelig å legge opp til et utdanningsklima som støtter elevenes psykologiske behov (Vallerand, 2001). Dette kan bekreftes gjennom ulike studier gjort de 10 siste årene:

I en intervensjonsstudie gjort av Chatzisarantis og Hagger (2009) viste det seg at tilfredstillelse av psykiske behov har en betydning for varig motivasjon for fysisk aktivitet. Studien ble gjort av 215 britiske grunnskoleelever fra ti forskjellige skoler i en periode på fem uker. Intervensjonsstudien gikk ut på å sammenligne effektene av to tiltak, et autonomistøttende tiltak, der lærerne hadde fokus på elevenes anledning til valg, og et tiltak der elevene fulgte ordinær undervisning, uten at lærerne fikk spesielle retningslinjer. Resultatene viste at de studentene som var en del av den autonomistøttende læringsstrategien,

rapporterte et større ønske om deltakelse i fysisk aktivitet på fritiden, sammenlignet med de studentene som ikke var en del av den.

I to andre kvantitative studier gjort av Ntoumanis (2005) og Standage m.fl. (2005) viser også denne tendensen. I disse studiene analyserer de henholdsvis 302 og 950 britiske grunnskoleelevers svar i spørreundersøkelser, knyttet oppimot spørsmål rundt deres erfaringer med undervisning i kroppsøving. Resultatene indikerer at de elevene som hadde lærere som la opp til undervisning som støttet elevenes psykologiske behov, viste mer selvbestemt motivasjon og større intensjon til senere deltakelse i fysisk aktivitet.

Lignende studier har også blitt gjort i andre deler av verden. Shen m.fl. (2007) har studert hvordan erfart autonomi og kompetanse i kroppsøving, påvirket intensjon og deltakelsesatferd i fysisk aktivitet i elevenes fritid. Spørreundersøkelsene ble gjort på 653 skoleelever fra urbane deler av USA. Resultatene viste også her at erfart autonomi og kompetanse hadde klar sammenheng med mulig deltakelse i fysisk aktivitet på fritiden. Coral Lim & Wang (2009) har gjort en lignende studie i Singapore, der de ønsket å se på sammenhengen mellom en autonomistøttende læringsstil i kroppsøvingsundervisning, og eleveres intensjoner om å være fysisk aktive også utenfor skolen. Her ble 701 elever i alderen 13-17 år stilt spørsmål knyttet opp mot opplevd autonomi i forbindelse med undervisning og deres intensjoner om å være fysisk aktive. Her viste også resultatene at undervisning som støtter elevenes autonomi, påvirker elevenes aktivitetsintensjon på en positiv måte. Det er også gjort studier i Norge, av ungdomsskoleelever og deres aktivitetsvaner, som også underbygger en positiv korrelasjon mellom involvering i fysisk aktivitet og oppnåelse av kompetanse under aktiviteten (Bagøien & Halvari, 2005). Med bakgrunn i disse undersøkelsene viser det seg at psykologiske behov har en viktig rolle for å påvirke til varig deltakelse i fysisk aktivitet på fritiden.

Det finnes derimot få studier basert på SDT, der man ser på undervisning i skolen og følgene for varig motivasjon for friluftsliv. En studie som har relevans, er en studie av "Outdoor education"¹ fra Singapore. Wang, m.fl. (2004) gjennomførte en spørreundersøkelse med elever i alderen 12-16 år, der det blant annet var interessant å se på deres grad av tilfredshet i etterkant av et femdagers kurs i "outdoor education". Wang, m.fl. (2004), kom fram til at elever med indre regulerte former for motivasjon, rapporterte større tilfredshet med kurset enn

¹ "Outdoor education" er et samlebegrep som vanligvis refererer til organisert læring som forgår utendørs. I denne sammenhengen, som en komponent av læreplanen i Singapore.

de elevene som var styrt av ytre reguleringer eller som følte seg tvunget til å delta. Tidligere forskning viser at utdanningskontekster som støtter autonomi og som unngår stor grad av kontroll, gjør det mulig å legge til rette for selvbestemt deltakelse også i fremtiden (Chatzisarantis, Biddle, & Meek, 1997).

5. Metode

Hovedformålet med denne oppgaven, er å belyse hvilke pedagogiske hensyn som bør tas dersom målet er å fremme autonom motivasjon og trivsel i forbindelse med undervisning i friluftsliv i videregående skole. For å besvare problemstillingen var det nødvendig å få kunnskap om elevenes erfaringer med både kontrollerte og mer autonome former for undervisning. For å sikre et sammenligningsgrunnlag, ble det gjennomført et undervisningstiltak, der det ble lagt spesiell vekt på tilfredsstillende av elevenes psykologiske behov.

5.1 Undervisningstiltak i selvbestemt friluftsliv

5.1.2 Kontekst

Elevene som legger grunnlaget for denne studien gikk vg2 studiespesialiserende utdanningsretning. Skolen ligger i en kommune med ca. 5500 innbyggere og er lokalisert i dalstrøkene i utkant- Norge. Området har enkel tilgang på natur, noe som gir anledning til ulike former for friluftsliv. Distriktet har også store utmarksområder med flere nasjonalparker, med blant annet rike muligheter for jakt og fiske. Tilgangen på natur, samt friluftslivets plass i lærerplan, gjorde at jeg gikk ut ifra at elevene ved denne skolen hadde flere tidligere erfaringer med friluftsliv fra skolen.

Klassen besto av 24 elever, henholdsvis 9 gutter og 15 jenter i alderen 17 til 21 år. Elevene kom i all hovedsak fra ulike tettsteder eller bygder i samme distriktet som skolen, med noen få unntak. Informasjon fra disse elevene representerer hele datagrunnlaget i oppgaven.

5.1.3 Friluftslivstiltaket

Med utgangspunkt i friluftslivets egenart og verdi som det er redegjort for tidligere i oppgaven og i teori omkring selvbestemmelse og motivasjon, ble det lagt opp til undervisning med spesiell fokus på tilfredsstillende av psykologiske behov (Deci og Ryan, 2002).

Tiltaket som ble gjort, besto av en undervisningstime i forkant og en og en halv undervisningsdag med tema friluftsliv. Målet var å legge opp til stor grad av medbestemmelse, der elevene skulle bli utfordret til å stå for valg, planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av friluftslivsrelatert aktivitet, der læreren skulle virke som en veileder.

De skulle kunne få anledning til å oppsøke former for friluftsliv som appellerte til hver enkelt og til å gjennomføre aktivitet i sitt eget tempo, i mindre og autonome grupper. Tiltaket ble gjort for å skape en følelse av frihet til å fatte sine egne valg, basert på egne interesser innenfor temaet friluftsliv. Det var i tillegg en bevisst handling å tone ned fokus på evaluering i forbindelse med tiltaket. Hensikten med disse tiltakene var å fremme elevenes autonomi og erfarte tilhørighet. Et annet mål var å la elevene erfare friluftsliv slik som det praktiseres for folk flest ute i befolkningen, som blant annet som en kilde til meningsfulle opplevelser, erfaringer og rekreasjon. Målet med å virke som en veileder og legge opp til at de i størst mulig grad skulle planlegge, var også for å fremme elevenes følte kompetanse gjennom å stimulere dem til å fatte egne valg. Intensjonen var å få et innblikk i hvordan friluftsliv i skolen kan erfares for elever, og da spesielt når det legges opp til større grad av ansvar, men også valgmulighet og frihet.

5.1.4 Teoriundervisning 4. september 2012

Teoriundervisningen ble innledet med en kort presentasjon av prosjektet. Klassen fikk vite at spesielle interesseområder var motivasjon og elevers erfaringer gjennom undervisning i friluftsliv. De fikk også vite at jeg var spesielt interessert i hvilke erfaringer de har fått gjennom tidligere undervisning og hvilke erfaringer de sitter igjen med når de får større frihet og anledning til valg.

Deler av den gjeldende læreplanen for kroppsøving ble presentert, der hovedmålet for friluftsliv (1) og kompetansemål for vg2 (2) ble lagt fram for elevene:

1. "Hovudområdet friluftsliv omfattar kompetanse som trengst for å kunne ferdast i og verdsetje opphald i naturen. Det skal leggjast vekt på lokale friluftstradisjonar, bruk av nærmiljøet og korleis ein kan orientere seg og opphalde seg i naturen til ulike årstider". (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2012)

2. "Bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv". (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2012)

Rekreasjon som begrep ble forklart og sammen med klassen ble det diskutert hvordan man kan bruke natur og friluftsliv som en mulig kilde til nettopp rekreasjon. Friluftsliv som fenomen ble presentert, med overskrifter som "Hva er friluftsliv?" , "Friluftsliv som fenomen", "En del av vår kulturarv" og "Moderne friluftsliv". Denne delen av undervisningen ble avsluttet med en idemyldring der målet var å belyse mulighetene i deres nærmiljø.

Intensjonen med dette var å skape en tankeprosess der elevene selv skulle ta tak i planlegging og gjennomføring av egenvalgt friluftsliv. Dette var ment for å stimulere elevene til å fatte egne avgjørelser basert på interesser og ønsker innenfor friluftslivsfeltet.

Til slutt i undervisningstimen fikk elevene i oppgave å planlegge friluftslivsrelatert aktivitet påfølgende uke. Dette hadde de også blitt informert om på et tidligere tidspunkt, men da uten spesifikke rammer. Oppgaven var å selv bestemme omfang, gruppesammensetning, innhold og intensitet på turen.

Oppgave i forbindelse med egenvalgt friluftsliv:

- Oppgave: Planlegge "Egenvalgt-friluftsliv", der dere selv skal finne hva dere skal bruke dagen(e) til.
- Få planen godkjent via e-post.
- Begrensninger: Vått og bratt friluftsliv.
- Sikkerhet: Tydelig beskrivelse hvor turen går og hvem som skal på tur sammen.
- Overnatting kan skje på eget initiativ: Jaktbuer, telt osv. Skolen har noe utstyr til utlån.
- Dra på tur med eksterne er OK!
- Omfang og innhold bestemmes av hver enkelt.
- Frist for planleggingen: Tirsdag 11. september.

Oppgaven elevene fikk i forbindelse med teoriundervisning.

Hensikten med denne oppgaven var å stimulere elevens erfarte autonomi gjennom å gi anledning til valg. Et annet mål med å la elevene bestemme turmål og turfølgje var for å fremme deres erfarte tilhørighet. Gjennom å la elevene få større medansvar for planlegging, der læreren skulle virke som en veileder, ønsket jeg også å øke elevenes erfarte kompetanse.

5.1.5 Oppstart av tiltaket 13. september

Klassen hadde felles oppmøte utenfor skolen etter 4. skoletime. Der ble turplanene gått igjennom i plenum. Målet med dette var å la alle i klassen få et innsyn i hva som hadde blitt planlagt, noe som var ment for å stimulere til en kreativ tankeprosess, og mulig inspirasjon også til senere. Her ble det også gitt veiledning til dem som de trengte det. I tillegg fikk elevene en oppgave de skulle løse i løpet av den tiden som var satt av til tiltaket, som innebar at de skulle ta bilde av noe de erfarte på turen.

Oppgave underveis!

Ta et bilde eller flere i løpet av dagen(e) og send MMS til lærer, der du henter inspirasjon fra en (eller flere) av disse ordene: Opplevelse, mestre, spennende, gøy, rekreasjon og/eller fellesskap. Merk bildet/bildene med navn og stikkord.

Oppgaven elevene fikk utdelt i forbindelse med oppstart av tiltaket.

Intensjonen med oppgaven var å få elevene inn i en tankeprosess, der det var indre form for regulering som skulle være styrende for hva de valgte å bruke dagen/dagene på.

5.1.6 Dagen satt av til egenvalgt friluftsliv 14. september

Selv om intensjonen var å bruke deler av 13. september, ble det med noen få unntak en dagstur med gjennomføring 14. september. Dagen ble brukt til kanotur, bærplukking, reinsdyrjakt, sauesanking, fisketur, sykkelstur, ridetur, turer i nærmiljøet og fjellturer i grupper fra 2 til 6 elever.

5.2 Valg av metode

Ifølge Thagaard (2010) gir en kvalitativ tilnærming et godt grunnlag for forståelse. Med grunnlag i dette har jeg valgt å basere oppgaven på kvalitative data og analyse av disse. Primærkilden til dataene kommer fra intervjusamtaler fra et strategisk utvalg av elevene som deltok i tiltaket. Intervjusamtalene er understøttet av observasjonsdata og refleksjonsnotater fra alle elevene i klassen som ble plukket ut til å delta i prosjektet. Ifølge Thagaard (2010) er intervju et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon. For å kunne få en bedre forståelse av elevenes erfaring av autonome former for undervisning, valgte jeg i tillegg å støtte meg på observasjoner av klassen. Ifølge Thagaard (2010) benyttes i tillegg ofte analyser av foreliggende tekster som et supplement til observasjon og intervju. Derfor valgte jeg å be elevene om å skrive et refleksjonsnotat i etterkant av tiltaket. Refleksjonsnotatene ble lagt til grunn for analysene, men mest av alt, brukt som grunnlag for valg av respondenter. Ifølge Creswell (2009) er det vanlig i kvalitativ forskning å basere tolkningen på flere kilder, siden det vil gjøre det enklere for forskeren å gi informantenes uttalelser mening.

5.3 Observasjon

Ifølge Halvorsen (2008) er en av kvalitetene ved observasjon at forskeren blir en førstehåndskilde og får på denne måten får en helhetsforståelse av fenomenet som skal studeres. Ifølge Halvorsen (2008) kan imidlertid kritisk distanse være et problem når man forsker i eget felt. Det er derfor viktig å skille mellom forskerrollen og det å være lærer med ønske om å forbedre praksis, da det kan påvirke forskerens observasjoner.

Observasjonen er en liten, men likevel viktig del av datagrunnlaget. Jeg fungerte som deltakende observatør i en undervisningstime med tema friluftsliv, og jeg gjennomførte observasjon av en av de større gruppene underveis i tiltaket.

I tillegg til observasjon under undervisning og gjennomføring av tiltak i friluftsliv, hadde jeg en deltakende rolle i faget kroppsøving i fire uker i forkant av tiltaket, både som deltaker og ansvarlig for undervisning i kroppsøving. Meningen med dette var for å skape en relasjon til elevene, med ønske om å fremme gjensidig respekt og trygghet. Målet var å sikre et datagrunnlag, der elevene forholdt seg til undervisning på tilnærmet lik måte som de vanligvis ville gjort. Dette blir sett på som viktig, siden relasjonen som utvikles mellom forskeren og informantene har betydning for det materialet forskeren får (Thagaard, 2010).

5.4 Refleksjonsnotat

Alle elevene i klassen skrev et refleksjonsnotat i etterkant av tiltaket, der de svarte på noen spørsmål rundt sine erfaringer (Se vedlegg 3). Refleksjonsnotatene ble i all hovedsak brukt som grunnlag for å plukke ut informanter til intervju. Men også som et supplement til intervjudata, der deres uttalelser gir et bilde av hvordan klassen som helhet så ut til å erfare elevinvolverende undervisning i friluftsliv.

5.5 Intervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2008) har det kvalitative forskningsintervjuet som mål å produsere kunnskap om menneskers livssituasjon. For å få svar på problemstillingene som ble reist, var det hensiktsmessig at hovedkilden til data til denne oppgaven er intervjuer med elever. Thagaard (2010) mener denne metoden egner seg godt for å få frem personers synspunkter, opplevelser og selvforståelse knyttet til egne erfaringer.

Jeg valgte en delvis strukturert tilnærming til intervju, der det ble konstruert en intervjuguide med forslag til spørsmål og oppfølging av disse (Se vedlegg 2). I tillegg var det rom for å improvisere og stille spørsmål utenfor intervjuguiden, om elevene kom inn på tema som kunne være interessante. Det var temaer som var spesielt interesserte meg spesielt, derfor var det hensiktsmessig å bruke delvis strukturerte intervju (Halvorsen, 2008).

5.5.1 Utvalget:

Det var ønskelig å få innsyn i elevers erfaringer fra både tidligere undervisning, og undervisning der det blir lagt spesiell vekt på elevinvolvering. Det var derfor hensiktsmessig å ha prosjektet i videregående skole. Data ble derfor samlet inn i en vg2 klasse med elever i alderen 17 til 21 år. Disse elevene vil ha dannet seg et inntrykk av undervisning fra bortimot hele utdanningsløpet og vil være i en alder der de har forutsetninger til å reflektere over sine egne erfaringer. Det ble også vurdert som at elever med tidligere erfaringer med undervisning i friluftsliv og som nærmer seg slutten av utdanningsløpet, ville ha størst læringsutbytte av elevstyrte former for undervisning med begrenset grad av overvåkning.

Jeg ønsket å studere erfaringene til elever som fulgte vanlig kroppsøvingsundervisning, og elever med en mest mulig variert bakgrunn. Jeg valgte derfor å gjøre undersøkelsen i en studiespesialiserende klasse. Dette valget ble også gjort med bakgrunn i ujevn fordeling mellom kjønnene i yrkesfaglige klasser ved skolen og etter ønske fra skoleledelsen. Et annet grunnlag for valget av studieretning var ønsket om å få informanter med et mer nøytralt forhold til kroppsøving og friluftsliv, enn du eksempelvis kunne fått med en idrettsfagklasse.

Klassen besto av 23 elever, der 22 leverte refleksjonsnotat i etterkant av tiltaket. Alle elevene i klassen sa seg villige til å la seg bli observert under prosjektperioden. Av de 9 som ble spurt om å bli intervjuet, var det 8 som ville la seg intervju i etterkant av tiltaket.

Ifølge Thagaard (2010) bør ikke utvalget være større enn at det er mulig å gjøre dyptgående analyse. Jeg valgte derfor å intervju 8 elever, 3 gutter og 5 jenter, som også gjenspeilet kjønnsfordelingen i klassen.

5.5.2 Intervjuguide

Intervjuguiden (Se vedlegg 3) ble utformet spesielt for å få innsyn i elevenes erfaringer i undervisning, knyttet opp mot autonomi, erfart kompetanse og erfart tilhørighet.

Intervjuguiden hadde to klare hovedspørsmål:

1: Hvilke erfaringer har elever gjort seg etter undervisning med tema friluftsliv i skolen?

2: Hvilke erfaringer gjør elever seg etter undervisning der det blir lagt spesiell vekt på oppnåelse av psykologiske behov som autonomi, erfart kompetanse og erfart tilhørighet?

Som en innledning ble det også stilt mer generelle spørsmål knyttet oppimot deres bakgrunn og generelle erfaringer rundt temaet friluftsliv.

5.5.3 Gjennomføring av intervju

Informantene som deltok ble kontaktet via epost, der de ble spurt om de ønsket å snakke om erfaringene sine i et intervju. Intervjuene ble gjort i elevenes fritimer, på et grupperom ved skolen de gikk på. De hadde en varighet på mellom 40 og 50 minutter, og ble gjennomført maksimalt 10 dager etter tiltaket. For å sikre data ble intervjuene tatt opp med et opptaksprogram på en datamaskin for transkribering og videre analyse.

Samtalen mellom informant og prosjektansvarlig ble styrt ut fra temaene under begge de to hovedspørsmålene, men rekkefølgen kunne variere, avhengig av hvordan elevene kunne komme inn på interessante sidespor underveis i samtalen. Selv om det ble lagt opp til å ha et klart skille mellom to hovedspørsmål i intervjuguiden, var det også naturlig for noen av elevene å bruke eksempler både fra tidligere og nylig undervisning når de svarte på spørsmål. Ifølge Thagaard (2010) er det viktig å la informanten snakke ferdig når de er inne på viktige temaer.

Jeg stilte åpne spørsmål i forhold til temaene. Noen av temaene som var viktige for oppgaven, som autonomi, kompetanse og tilhørighet krevde betydelig forklaring og eksemplifisering, før jeg kunne spørre elevene om deres erfaringer.

5.6 Transkribering og analyse

Etter gjennomføringen av intervjuene startet arbeidet med å transkribere alt materialet jeg hadde samlet inn fra tale til tekst. Alt innholdet ble skrevet ned, inkludert opphold, nøling og smålatter. Det totale datagrunnlaget etter transkribering av intervju ble på 82 sider.

Jeg valgte en tematisert analytisk tilnærming for å strukturere og for å gi et overblikk på dataene. I denne analysemetoden struktureres data opp mot temaer i intervjuene, som gjerne er felles for flere av informantene (Thagaard, 2010). Ifølge Thagaard (2010) kan temabaserte tilnærminger kritiseres fordi metoden ikke alltid ivaretar et helhetlig perspektiv der informasjonen kan bli løsrevet fra sin opprinnelige sammenheng. I et forsøk på å motvirke dette har jeg under de ulike temaene valgt å presentere elevene som ble intervjuet som en del av teksten. Dette er gjort slik at leser kan bli bedre kjent med elevene og på denne måten sette uttalelsene i sammenheng.

Temabaserte tilnærminger baserer seg på at man deler teksten i ulike temaer, eller hovedkategorier, og sammenligner disse mellom informantene. På denne måten blir materialet mer oversiktlig og lesbart (Thagaard, 2010). Opplevd autonomi viste seg å være et tema elevene var opptatt av. Derfor valgte jeg å fokusere på tre hovedkategorier: "Forskjeller på friluftsliv, i og utenfor skolen", "Erfaringer der autonomi blir hemmet i skolesammenheng" og "Erfaringer der autonomi blir fremmet i skolesammenheng". Alle relevante data ble kategorisert under de tre hovedtemaene, og vil bli presentert som en helhet i resultatdelen.

5.7 Ethiske retningslinjer

5.7.1 I forbindelse med gjennomføring av tiltaket

Som en del av undervisningstimen 4. September 2012, fikk elevene i oppgave å presentere en skriftlig plan via epost som forklarte hvor de skulle og hvem de skulle dra sammen med. Fristen for dette ble satt tre dager før gjennomføringen av tiltaket. Dette var for at jeg kunne få anledning til å vurdere sikkerhet og gjennomførbarhet før tiltaket startet.

Selv om klassen ble oppmuntret til å gå utover den ordinære skoletiden, ble det også tydelig forklart at overnatting var på eget initiativ og at skolen kun hadde ansvaret for elevene på dagtid. To av gruppene, en gruppe på 4 elever og en gruppe på 3 elever ønsket å overnatte på

en av gruppe medlemmenes seter fra 13. september til 14. september. Eierne av fritidsboligene ble kontaktet av student for å avklare at dette var i orden.

Prosjektansvarlig student var også tilgjengelig på mobil til enhver tid under hele gjennomføringen av tiltaket, også på kveldstid for de elevene som valgte å gå utover den ordinære skoletiden. Det var også et krav at alle gruppene som deltok skulle ha med en mobiltelefon slik at de kunne kontaktes.

Det var to grupper som valgte å padle kano under gjennomføringen av tiltaket 14. september. Tiden som var igjen 13. september hadde begge disse gruppene satt av til forberedelse av turen. I etterkant av at turplanene til alle gruppene hadde blitt presentert i plenum, ble begge kanogrupperne tatt til siden. Her ble det gjort en ekstra vurdering av om de var skikket til å gjøre dette på egenhånd. Elevene måtte blant annet klargjøre sin erfaring med kanopadling. De fikk også klare føringer for hvordan aktiviteten skulle gjennomføres. Det ble stilt krav om å at de skulle følge land og bruke redningsvester. De fikk også i oppgave å repetere hvordan kameratredning gjennomføres, ved egenstudier på internett før turen startet. Dette var hensiktsmessig siden begge gruppene besto av to kanoer. Det ble også gitt et forbehold om at vær og vindforhold måtte være relativt stabile om de skulle få gjennomføre turen og en plan B måtte derfor utarbeides. Stedene elevene hadde planlagt å padle ble også vurdert som sikre, hvis de fulgte nevnte instruksjoner. Det ble ikke innhentet skriftlig samtykke, men elevenes foresatte ble kontaktet av prosjektansvarlig via telefon. De ble informert om at elevene skulle ferdes alene uten lærers direkte tilstedeværelse, at det var egenvalgt friluftsliv. De fikk også vite at elevene hadde fått føringer for hvordan aktiviteten skulle gjennomføres på en trygg måte. Det var et krav at foreldrene godkjente dette, om turen kunne gjennomføres slik den var planlagt.

5.7.2 I forbindelse med innsamling av data

Prosjektet ble meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) sommeren 2012 (se vedlegg 4). De vurderte den som tilfredsstillende med henhold til kravene i personopplysningsloven.

Første kontakt med skolen ble gjort våren 2012. Før prosjektansvarlig møtte elevene ved skolen, ble det arrangert et møte med avdelingsleder for den aktuelle skoleklassen, der det ble gitt en redegjørelse av prosjektet.

Informert samtykke er en etisk retningslinje i forskning, og handler ifølge Kvale og Brinkmann (2009) blant annet om å informere om undersøkelsens overordnede mål. Elevene fikk klar informasjon om prosjektet både muntlig og skriftlig (Se vedlegg 1) i forbindelse med undervisning. De fikk vite at det var interessant å se nærmere på deres erfaringer i kroppsøvingsfaget, og at dette skulle skje gjennom metoder som observasjon, deres egne refleksjonsnotat og etter intervju med et utvalg av elevene i klassen.

Det ble informert om at det elevene eventuelt formidlet, skulle brukes til å skrive en masteroppgave rundt temaet motivasjon, undervisning i kroppsøvingsfaget og friluftsliv i skolen. For å etterkomme kravet om konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2009) ble det i forkant av prosjektet gitt klar beskjed til elevene, at verken navnene deres eller skolen de gikk på skulle oppgis i oppgaven eller til andre utenforstående.

Et krav i forbindelse med informert samtykke er i følge Kvale og Brinkmann (2009) at informantene deltar frivillig og blir informert om at de kan trekke seg når som helst i forskningsprosessen. Det ble gitt informasjon om at deltakelse i prosjektet var frivillig, og at elevene verken trengte å la seg intervju, levere refleksjonsnotat eller la seg bli observert.

NSD vurderte at elevene på selvstendig grunnlag kunne avgi muntlig samtykke til om de ville delta eller ikke. Retten om frivillig deltakelse ble gjentatt skriftlig via mail i etterkant av tiltaket til de elevene som deltok på intervju. Dette ble også gjentatt muntlig i startfasen av intervjuene, for å etterfølge kravet fra NSD om å ivareta et frivillighetsaspekt.

6. Resultater

6.1 "Hittil har vi hatt mindre frihet når vi har vært på turer med skolen".

Mona kommer fra en familie som er glad i friluftsliv, og bruker deler av fritiden sin på blant annet jakt og korte turer ute i nærmiljøet. Hun uttaler at det viktigste for henne når hun er i naturen er å "få vært ute og sett". Hun oppgir "opplevelsen av å være ute" som en drivkraft i hennes friluftsliv. Hun uttaler at friluftsliv er en motvekt til "bare være inne og se på tv eller bruke data", noe som gir henne en god følelse. Mona har gode erfaringer med friluftsliv i skolen. Erfaringene er i mange tilfeller tett knyttet opp mot læring av teoretisk kunnskap om natur. Mona sier at dette skiller seg fra det friluftslivet hun har erfart hjemme, der det i større grad handler om å oppsøke de positive opplevelsene det gir "av å være ute".

Mona uttaler at hun trives best når det er små grupper i friluftsliv. Hun begrunner det med at hun kan få snakket mer sammen med dem som er med på turen når det er organisert på denne måten. Hun forteller om bedre opplevelser hvis man ikke er "alle sammen i en klynge", noe som hun erfarer som vanlig i skolesammenheng. Med små grupper forteller hun at det er mulig å stoppe opp og "ta seg tida til å være der". Dette kan ha sammenheng med drivkraften om å kunne "være ute og få sett", som kan henge sammen med et ønske om naturopplevelse og rekreasjon. Hun uttaler at dette er den største forskjellen på det friluftslivet hun har erfart i skolesammenheng og det hun har erfart utenfor.

Hun ser en verdi i både skolefriluftslivet og det friluftslivet hun har erfart hjemme.

Forskjellen var følelsen av frihet, som gjør det mulig å slappe av og nyte opplevelsene i større grad når hun er på tur utenfor skolen. Sune er en annen elev i klassen som deler denne erfaringen og uttaler:

" Du har mer frihet da. Når du gjør det i hjemmesammenheng. På skolen er det ofte lagt opp et opplegg som alle må følge. Du skal gå på tur til det klokkeslettet og komme hjem igjen til det klokkeslettet. Og du må innom både her og der. Du får ikke slappet av like mye liksom". - Sune

En annen elev, **Kristian**, kommer fra en liten fjellbygd og forteller at friluftsliv og naturbruk er utbredt der han kommer fra. Han uttaler at det er "friluftsliv nesten alt vi gjør", når man kommer fra et sted som ligger så nært natur. Han har derfor fått mange erfaringer med

friluftsliv i både oppvekst og tidligere i skolesammenheng. Han forteller om bærturer, jakt på stor- og småvilt, skiturer på vinteren, fjellturer om sommeren, sykkelturet og toppturer med snøbrettet festet på sekken. Han opplever likevel ikke seg selv som en pådriver for friluftsliv, men at han heller ikke har noe imot å være med hvis noen tar initiativ. I det siste har det vært reinsjakt som har vært hoved- sysselen. Dette oppgir han som en interesse som oppsto etter en tur i 7. klasse, der han fikk være med en liten gruppe og en ansatt ved skolen på jakt. Det er ingen i familien hans som er aktive jegere, men han har en nabo som har tatt ham med på tur, og han forteller at interessen har blitt ytterligere styrket gjennom denne personen.

Kristian oppgir friluftsliv som "noe annerledes" og gøy, som skiller seg ut ifra hverdagen. Han oppgir det å "oppleve nye ting" som et viktig motiv for å drive former for friluftsliv. Han oppgir også strengere rammer som en forskjell i friluftslivet i og utenfor skolen. Måten temaet har blitt presentert på, har i mange tilfeller gjort at han har følt seg lite engasjert. Det kan tolkessom om han i mange tilfeller har erfart begrenset eierskap til det som skal skje, når han uttaler at friluftsliv i skolen, "bare handler om det læreren vil at man skal gjøre".

"På skolen så er det så jævla firkantet. Du går på linje, og bryr deg egentlig ikke noe om hvor du går, fordi du bare går etter de andre på en måte. Du finner det ikke på selv, du har ingenting du skulle sagt, og du bare dilter etter. Når du driver på selv, kan du bestemme selv hva du vil gjøre, hvor du vil dra, og hvor lenge du vil være borte. Det er klart det blir mye morsommere da, når du kan følge dine egne interesser i stedet for å bare gjøre det lærerne vil at du skal gjøre". - Kristian

En annen elev i klassen, Tiril, synes friluftsliv i skolen er kontrollert og forteller hvordan friluftslivet i skolen er "kjedeligere" enn det hun erfarer hjemme. Hun forteller om et friluftsliv "der du bare gjør det du får beskjed om", noe som gjør at eierskapet til det som skjer blir begrenset, selv om hun har en positiv innstilling til friluftsliv i utgangspunktet:

"Hittil har vi hatt mindre frihet når vi har vært på turer med skolen".

Intervjuer: "Hvordan påvirker det deg?"

Det blir mer kjedelig

Intervjuer: "Hva er det som er så kjedelig da"?

"Du gjør det du må. Du gjør det du får beskjed om. Eller du får ikke lov til det du har lyst til å gjøre, som for eksempel gå på den og den toppen, eller bade". - Utdrag fra intervju med Tiril

Hanne Kristine har ikke like utbredt erfaring med friluftsliv som noen av de andre informantene. De fleste erfaringene med friluftsliv hun kan huske er fra turer med skolen. De få erfaringene hun husker hjemmefra, er gåturer og skiturer med foreldrene. Hun gleder seg

som regel når hun skal på friluftslivstur, men ikke alltid, og hun forteller at det handler om hva de skal på turen. Grunnen til at hun som regel gleder seg, er at friluftsliv forbindes med sosialt samvær med de andre, nye opplevelser og som et avbrekk fra skolehverdagen. Hun uttaler å ha følt et større press når hun har vært på tur med hele klassen enn hun opplever hjemme. Hun forteller om erfaringer, der andre elever i klassen har styrt tempoet i gruppa, og hun har følt et press for å måtte henge seg på, og har følgende å si om erfaringene:

”Jeg er ikke så glad i når det blir konkurranse liksom. Når vi er ute på sykkelturer med klassa, og det blir sånn førstemann fram. Da blir det alltid sånn press på det. Jeg får ikke kost meg på den turen”.

”Det har alltid vært sånn: ”om å gjøre å komme først fram liksom”. Selv om vi har hatt god tid, så har det vært sånn at de som er gode i gym vil prøve å komme seg fort fram. På gåturer, sykkelturer og egentlig alt, har det vært sånn. Og da føler du bare at du må henge deg på for å ikke bli en at de som må gå sist med læreren”. - Hanne Kristine

Torill kommer fra en stor skogs- og utmarkskommune en times busstur fra skolen. Hun har hatt mye undervisning opp gjennom skolegangen med tema friluftsliv og forteller om snøhule-, bær-, ski-, fjell- og sykkelturer. I tillegg forteller hun om uteskole annenhver fredag hele barnetrinnet. Hun karakteriserer friluftsliv som noe som er litt viktig for henne, men ikke som noe hun er opptatt av. Hun har blitt tatt med på tur av familien og har både hytte og sæter i nærheten av stedet hun kommer fra. Hun forteller om et forhold til friluftsliv, der hun selv også kan ta initiativ, men som oftest blir med noen andre, forholdsvis familie.

Torill forteller også om et friluftsliv i skolen som har klare rammer der man ikke bestemmer like mye som hjemme:

”Du får gjøre litt mer hva du vil selv når man er på tur med familien. Får liksom bestemme litt mer. Mens på skolen er det mer bestemt, der du MÅ gjøre det. Så det føles litt mer fritt når man er med familien og kan bestemme litt selv. Men jeg synes det er greit med begge deler, fordi jeg liker det jo”. - Torill

6.2 ”Læreren har sin egen plan bare, og vi følger bare etter”.

Mona forteller at friluftsliv i skolen er meningsfullt for henne, fordi hun har lært mye og har fått erfaringer hun ellers ikke ville gjort uten lærer. Men dette fører naturlig nok til at hun også har følt det som at ”lærerne har styringa, og at elevene ikke har så mye å tilføye”. Som

Torill virker det som om Mona er godt vant til denne formen for undervisning, og at hun ikke har sett på det som noe spesielt negativt å bli tatt med på tur.

Mona uttaler at hun praktiserer friluftsliv hjemme på samme måte som venninnene spiller fotball, og omtaler det som hennes fritidsaktivitet. Siden hun alltid får tid til å "se seg rundt" og "tatt seg tiden til å være der" under friluftslivet på hjemmebane, blir det muligens ikke et så stort savn på skolen. Der får hun uansett vært sammen med klassevenninner og lært mye nytt, noe hun setter stor pris på. Det kan se ut som om det er litt ulike verdier i det friluftslivet hun erfarer i skolesammenheng sammenlignet med det hun erfarer utenfor.

Miguel har nesten kun erfaring med friluftsliv fra skolen, med noen få unntak, som et par fisketurer med faren. Han har ingen spesielt gode opplevelser med friluftsliv, verken hjemme eller andre steder, og karakteriserer friluftsliv som noe "meningsløst og tomt". Han forteller at "det er ikke spennende nok" og at han ikke liker seg så godt i natur. På spørsmål hva friluftsliv er for han, sier han at det er som oftest knyttet opp mot lange gåturer, gjerne med en overnatting. Dette er erfaringer han ikke synes appellerer til ham i det hele tatt. Han forteller også at han skulker stort sett når temaet kommer opp.

"De gangene jeg har vært med på turene har jeg funnet ut at neste gang skulker jeg".
- Miguel

På spørsmål om hvorfor han føler det sånn svarer Miguel:

"Læreren har sin egen plan bare, og vi følger bare etter. Interessen er ikke på plass i det heletatt".

"Det begynner med at vi har gått i en samlet gruppe oppover, der det er bestemt et tempo. Det blir ikke sitt eget tempo. Turene er lange og læreren har hele planen".

"Det er vel som jeg sa i stad det føles tomt og alt blir negativt egentlig. Får ikke bidratt så mye. Trasker bare rundt".

Intervjuer: "Har du noen erfaringer med å planlegge eller delta mer aktivt i forbindelse med friluftsliv"?

"Nei, det har føltes ganske strengt egentlig. Det er obligatorisk, og vi har fått klar beskjed om å møte opp".

Intervjuer: "Hvordan føles dette"?

"Det føles kjedelig bare".

Intervjuer: "Føles det som en tvang"?

"Helt klart". - Utdrag fra intervju med Miguel

De erfaringene Miguel forteller om henger ofte sammen med opplevelse av tvang, og at han ikke får bidratt på noe som helst måte.

”Det er sånn gåpårekkeopplegg, alt er liksom så satt opp og bestemt. Det er en klar plan: Sykle dit, plukke bær, grille for så sykle hjem igjen. Det er det du skal gjøre og sånn er det med den saken”. - Kristian

Kristian deler erfaringene som Miguel har, der friluftsliv i skolen føles bestemt og ferdig planlagt fra lærerens side. ”Sånn er det med den saken” kan tolkes som at det ikke har vært erfaringer der han ikke har følt seg deltakende, og på den måten har han fått et begrenset eierskap til det som skal skje.

”Jeg har jo et generelt positivt inntrykk. Undervisning i kroppsøving har ikke gjort at jeg ikke har lyst til å dra på turer, men det har ikke vært slik som jeg kunne tenkt meg å gjøre det. Men jeg har jo sett fram til å dra på tur, det er jo morsomt. Det blir bare litt mer kjedelig når alt er så bestemt og skrevet opp. Selv om det har vært morsomt kan jeg ikke si at jeg har blitt helt tilfredsstilt, om jeg kan si det sånn”. - Kristian

Likevel er friluftsliv et tema Kristian uttaler at han setter pris på og forteller i intervju at han synes det er artig. Han forteller om turer, der det var perioder i løpet av dagen, hvor det ikke var noe bestemt opplegg, og hvor elevene fikk noe Kristian karakteriserer som fritid. Han forteller at det var anledning til å henge sammen med kompisene, uten at det opplevdes som veldig bestemt hva de skulle bruke tiden til. Denne friheten husker han at han satte stor pris på.

Da Kristian blir spurt om hvorfor han tror at undervisningen ofte har blitt lagt opp på en måte der han føler at det er strengt, med en så klar plan for hva som skal foregå, svarer han følgende:

”Det er fordi vi ofte er i en stor gruppe og at læreren har et ansvar for oss. Når ansvaret ligger på læreren får ikke vi noe ansvar, og vi bare følger etter. Det eneste ansvaret vi får er å ikke ødelegge noe eller noe sånt. Vi får ikke noe ansvar for at turen skal bli vellykket, det er det læreren som sitter med”. - Kristian

Han uttaler at når ansvaret ligger hos læreren og ikke hos elevene, fører det til at han opplever å følge etter de andre med begrenset eierskap til det som skjer.

I intervjuet blir Torill spurdt om det var situasjoner der hun følte at hun ikke hadde autonomi i forbindelse med undervisning. Hun har lignende erfaringer som andre i undersøkelsen:

”Ehmm, det er vell at vi drar på en lang fjelltur der vi bare må gå på en lang rekke og bare går i sånn vanlig tempo, eller et bestemt tempo å ikke gjør noe mer ut av det på en måte.”

”Intervjuer: Har det skjedd”?

”Ja det er jo et par fjellturer, der bare: Nå går vi fjelltur, også går vi bare ned igjen liksom”. - Utdrag fra intervju med Torill

Torill har noen av de samme erfaringene som Åsmund, der friluftsliv i skolen ofte handler om å bli ”tatt med på tur” av læreren. Det var ”bare en fjelltur”, der man bare går på en lang rekke, uten å legge noe mer i det. Som for flere av de andre informantene, kan dette tolkes som om hun føler lite eierskap til det som skulle skje.

En annen informant har også lignende erfaringer gjennom friluftsliv i skolen, der hun oppgir at lærerne nesten gjør elevene avhengig av dem. **Tiril** liker i utgangspunktet friluftsliv veldig godt. Hun sier at hun nesten har vokst opp på hytta i Nord-Norge uten strøm og innlagt vann. Hun forbinder friluftsliv med fiske, fjellturer og hytteliv med familien. Hun sier i intervjuet at det er en viktig del av henne, at hun trenger friluftsliv for å fungere i hverdagen og at det er noe som gir henne overskudd. Hun oppsøker naturen ofte når hun er på joggeturer og karakteriserer også dette som friluftsliv. Friluftsliv hun erfarer i skolen gir ikke henne alltid samme gode opplevelsen, fordi friluftslivet i skolen ikke har den samme friheten:

”Tror ikke undervisninga har påvirket meg i det hele tatt, med tanke på at jeg har drevet med det hele livet. Men opplegget vi hadde i forrige uke, det var et skritt i riktig retning, da det mer opp til oss selv. Siden vi før har vært avhengig av lærerne, eller de har gjort oss avhengig av de”.

Intervjuer: ”Hvorfor tror du ikke den tidligere undervisningen har påvirket deg til å drive friluftsliv da”?

”Fordi jeg er vant til å ha frihet hjemmefra, mens i skolen har jeg ikke den samme friheten”. - Utdrag fra intervju med Tiril

Under tiltaket var Tiril sammen med tre andre jenter på kanotur på et større vann, der de blant annet veltet med kano, og utførte kameratredning for å komme seg tilbake. På spørsmål rundt hva som hadde skjedd hvis det var lærer til stede svarer hun:

”Hvis det hadde vært på ungdomsskolen og det hadde vært lærer der og sånn, så hadde vi elevene ikke fått lov da. Det er jo sånn. Det hadde vært lærerne som hadde

padlet ut og fått de opp. Vi må jo få takle ting selv også, vi er jo ikke avhengig av lærerne hele tiden”. - Tiril

Tiril forteller om turer på ungdomsskolen der lærerne gikk med kartet og hvor det var de som bestemte farten på sykkelturene. Hun har ikke følt seg involvert når det har kommet til undervisning i friluftsliv, og det opplevdes som om lærerne hadde hele kontrollen. Hun henviser til en lengre tur i Rondane i 10. klasse, der hun opplevde at lærerne gjorde ting som elevene hadde greid hvis de hadde fått muligheten, som veivalg og orientering.

6.3 ”Så ja, jeg har lyst til å drive friluftsliv på de premissene at jeg får bestemme mer selv”

Da Hanne Kristine ble spurt om hva som kjennetegner de turene hun synes var morsomme, svarte hun at det var de turene hun ikke ble presset til å holde tempoet til de raskeste.

I forbindelse med tiltaket, svarte Hanne Kristine at den største forskjellen fra deler av undervisningen hun hadde erfart tidligere og tiltaket, var at hun følte at det ble mye mer fritt, og at hun opplevde å bli hørt. Dette kommer fram da hun blir spurt om hun har fått mer lyst til å drive friluftsliv i etterkant av tiltaket:

”Ikke mindre. Men jeg føler ikke at jeg tenker noe mer på det liksom men. Men jeg må jo si at det ga mersmak. I alle fall hvis vi skal ha sånne turer igjen senere i undervisninga liksom. Med det at vi får lov til å planlegge mer selv. Så ja, jeg har lyst til å drive mer friluftsliv på de premissene at jeg får bestemme mer selv.” - Hanne Kristine

Det opplevdes mer som hennes egen tur, en oppfatning hun deler med Miguel, som under tiltaket var sammen med en venn på en friluftslivstur i nærmiljøet, der planen var å plukke sopp og blåbær. De brukte ikke hele dagen, men var ute i ca. 4 timer. I observasjonen kunne man se at en utfordring for Miguel i planleggingsfasen, var den begrensede erfaringen med friluftsliv. Han bestemte seg for å plukke bær og/eller sopp. Jeg fikk ikke akkurat noen følelse av at dette var den formen for friluftsliv som appellere mest til han. Men han uttalte at selv om de ikke fant sopp, og heller begrensede mengder blåbær, brukte de tiden til å ”prate og ha det kjekt” og å ”være i natur”.

Han sier i intervjuet at med en mer allsidig undervisning tidligere, kunne det vært mulig å få mer ut av et undervisningsopplegg som legger opp til stor frihet. Det kan tolkes som at det er

utfordrende å planlegge egenvalgt friluftsliv med bakgrunn i lite erfaring. Et eksempel er at han aldri har aldri tenkt på løping i skogen som friluftsliv. Og han forteller at dette er noe han kunne satt pris på, siden han løper bare i bymiljø ellers. Fra tidligere knytter han undervisning i friluftsliv opp mot lange turer med sekk og gjerne med en overnatting, noe han virkelig har mislikt tidligere.

På spørsmål rundt tiltaket svarer Miguel:

”Du har ganske så mye frihet da. Det er opp til deg selv å gjøre dagen så bra som mulig. Du har muligheten. Du går ikke bare å traske etter de andre, du har en god følelse.

”Det er ganske annerledes uten den obligatoriske delen. Det føltes mindre styrt, jeg synes det var en stor forskjell å ha den friheten”.

”Det er definitivt mer appellerende nå, men jeg kunne gått inn for å brukt tiden makten jeg fikk bedre. Det angrer jeg litt på”.

”Den største forskjellen er vel at jeg ikke har tenkt på at friluftsliv kan forbindes med trening. Og så klart at man har anledning til å velge.” - Miguel

I spørsmål knyttet opp mot gjennomføringen av tiltaket, ble Mona spurt om hvordan hun erfarte å ha større frihet og mulighet for valg enn ved tradisjonell friluftslivsundervisning. Hun uttalte at det gjorde henne mer engasjert enn tidligere, fordi hun måtte planlegge selv. Engasjementet ble større fordi det var ikke satt opp en plan, men om det skulle bli vellykket, var det opp til henne. Hun uttaler at ”når man er med skolen, er alt satt opp fra punkt til prikke” noe som gjorde at denne formen for undervisning var helt ny for henne. Hun hadde ikke erfart å bli satt krav til på denne måten i forbindelse med kroppsøving og friluftsliv før.

Mona fortalte at det føles bra at læreren kommer med forslag i stedet for å bestemme. Hun synes det var gøy å få planlegge noe som appellerte til henne, velge de utfordringene som passet for henne, sammen med gruppen hun trivdes best sammen med.

Under tiltaket var Torill på en overnattingstur på ei sæter sammen med en venninne fra klassen, og de gikk en lengre fjelltur dagen etter. På spørsmål om hva som erfartes annerledes da hun ble presentert for friluftsliv gjennom tiltaket, svarte hun at en forskjell var at hun ikke ”måtte ikke følge de andre hele tiden”. Dette førte til at hun erfarte større mulighet til medbestemmelse og bedre anledning til å bruke kunnskapene sine enn ved tidligere undervisning, der hun har vært en del av en større gruppe. I intervjuet forteller hun:

”Vi måtte jo se på kartet for å finne ut hvor vi skulle gå og sånne ting. Det har vi ikke fått gjort med andre skoleopplegg. Så det er jo bra”.

”Ja, for nå var vi bare to stykker. Så nå måtte vi bare. Hadde det vært større gruppe kan man jo bare henge seg på de som har kunnskaper. Men på friluftslivsdagen måtte vi bruke det vi kunne”. - Utdrag fra intervju med Torill.

Hun fikk også anledning til å ta mer initiativ, noe som opplevdes som forskjellig fra tidligere erfaringer. Selv om hun uttalte tidligere at hun ikke hadde tenkt på dette før, og at det i mange situasjoner både kan føles trygt og greit å henge på andre, følte det bra å få tatt mer initiativ.

”Jeg hadde ikke tatt like mye initiativ. Verken i planlegginga eller alt det andre hvis det hadde vært i en større gruppe”. - Torill.

Hun mener også at ved å få medbestemmelse og anledning til å ta valg, vil det være større sjanse for at flere kan erfare at friluftsliv kan være interessant og dermed ønske å prøve det igjen:

”For hvis du legger det opp på sånn vanlig opplegg det er i skolen. Så kan det være mange som føler seg tvunget til å gjøre det. Eller de kan synes det er dritkjedelig å gjøre det som læreren har bestemt, noe som gjør at de aldri vil gjøre det igjen. Men hvis du får bestemme mer selv, så kan du få lyst prøve det igjen senere, fordi du gjorde noe du hadde lyst til”. - Torill

Under gjennomføringen av tiltaket valgte Kristian å dra på reinjakt med naboen sin. På spørsmål om hvordan tiltaket erfartes annerledes enn annen undervisning han husker, svarer han at det var en sterkere opplevelse av å være en del av det som skal skje, og at han følte økt eierskap til turen. Han uttaler at det ble mer hans egen tur, eller ”min tur” som han sa under intervjuet. Han bekrefter dette ytterligere gjennom sitt refleksjonsnotat, der han skriver at det var positivt å få anledning til valg. Han uttaler at dette gjør friluftsliv straks mer interessant og morsomt.

Sune kommer som flere av de andre elevene i klassen, fra en familie som har et allsidig forhold til friluftsliv. Han forteller at han selv tar initiativ til aktiviteter som fiske, jakt, orientering og at han drar på skiturer nesten hver helg i vinterhalvåret. Han uttaler at han setter pris på friluftsliv og at det i stor grad handler om å ”slappe av og kose seg i naturen”.

*”Jeg vil si at jeg sitter igjen med mer etter de turene der jeg har vært med å bestemt noe sjøl. Det gir jo motivasjon når du føler at du når ditt eget mål og ikke lærerens”.
-Sune*

Sune oppgir at det erfares som mer meningsfullt å få anledning til å velge sine egne mål, at han sitter igjen med mer etter de turene. Motivasjonen blir styrket når han føler at han jobber mot å oppnå sine egne og ikke lærerens mål.

I forbindelse med tiltaket valgte Sune sammen med fire andre gutter fra klassen å padle kano på elv. Han erfarte det som mer motiverende og inspirerende å få større anledning til å velge selv.

*”Vi ble motivert til å ta egne valg da. Når vi fikk selv bestemme hva vi ville gjennomføre, og hvordan vi ville gjøre det. Det var positivt at vi fikk anledning til velge mer selv. Siden vi ikke har vi ikke hatt anledning til det i skolesammenheng før”
”Det var inspirerende og motiverende”. - Utdrag fra intervju med Sune*

6.4 ”Nei, du følte jo at du kunne klare det selv da”

Sune oppgir følt autonomi også som en kilde til kompetanse både under tiltaket og etter tidligere turer med skolen. Han forteller om skiturer der han fikk anledning til å gå en annen og lengre vei enn de andre hjem igjen, etter en dagstur med skolen. Han forteller om hvordan det å være alene, og mestre situasjonen førte til erfart kompetanse.

Han viser til et annet eksempel også, under en situasjon der han måtte bruke kunnskapene sine under en klassetur i Rondane.

”Vi gikk i tåka, vi gikk på topper og brukte GPS og sånn. Og kart. Da følte jeg kompetanse, når jeg kunne bruke kartet. Da hadde vi ikke med læreren heller. Læreren lå lengre bak.”

”Nei, du følte jo at du kunne klare det selv da. Kunne manøvrere deg fram i tett tåke. Det var bare fem meter sikt og steinur så det var vanskelig å finne stien. Så det var utfordrende å holde seg på ruta, vi kunne raskt rote oss bort”. - Utdrag fra intervju med Sune

Han oppgir det som sannsynlig at erfaringen ikke ville vært det samme med en lærer tilstede. Og det kan tolkes som at økt autonomi i den situasjonen førte til en opplevelse av kompetanse. Denne linken mellom erfart autonomi og kompetanse finner vi også igjen under spørsmål rundt tiltaket som ble gjort:

”Nei det er jo at vi ikke får alt opp i hendene, at vi må skaffe utstyr og måtte selv planlegge turen i større grad. Dessuten må vi jo ordne opp igjen etter turen, hadde det vært i lærerens regi og med en større klasse, hadde sikkert skolen ordnet opp i etterkant”. - Sune

Rikke setter også pris på å være ute og uttaler at det føles godt. Hun har flere erfaringer som kan knyttes opp mot friluftsliv gjennom foreldrene, som har tatt henne med på tur. Hun forteller at hun ikke tar initiativ til friluftsliv, men har ansvaret for en hest som hun bruker på turer. Men hun definerer ikke disse rideturene selv som friluftsliv. På spørsmål rundt det å bestemme mer selv under friluftslivsundervisning svarer Rikke:

”Jeg har kanskje ikke vært med og bestemt noe selv. Det har ofte vært at lærerne har planlagt alt. Ikke gitt oss valg, noe som kanskje hadde vært fint. Kanskje noen hadde valgt lengre og eller tøffere utfordringer”. - Rikke

Hun forteller i intervjuet at hun har få erfaringer med å ha anledning til valg og medvirkning i forbindelse med undervisning i friluftsliv. På en annen side forteller hun at det ikke har vært et savn. Hun sier likevel at det var godt å få bestemme litt selv og ikke bare følge etter de andre under tiltaket.

”Ja for før er det andre som har planlagt for meg. Før har jeg egentlig bare blitt med egentlig”.

”Det er litt godt å få bestemme selv”.

”Får jo gjøre det akkurat som jeg vil. Bestemme hvor og hvor langt jeg skal gå”.

- Utdrag fra intervju med Rikke

”Jeg har liksom aldri tenkt på det, at jeg har lyst til å være med å planlegge, eller har hatt lyst til å ha medbestemmelse på turer å sånn, for jeg synes det har vært helt greit det vi har vært med på. Men det er sikkert andre som har hatt lyst til å bestemt”.

- Marit

Som Rikke og flere av de andre elevene, synes ikke Marit at det er spesielt negativt å bli tatt med på tur, noe hun var vant med fra tidligere undervisning. Da det blir spurt om hun har blitt engasjert og fått anledning til å bestemme noe i friluftslivsundervisning, svarer hun at det var vanlig at lærerne bestemte hva som skulle skje. Det har ”liksom bare vært sånn”. Hun uttaler at det er ”helt greit”, at det i mange tilfeller ”følte trygt”, og at hun er vant til dette. På mange av turene hun husker, var det læreren som gikk fremst, og ”man måtte bare følge etter”. Selv om hun ikke har reflektert over dette før, forteller hun at hun ikke har savnet større medvirkning.

Det virker helt naturlig for flere av elevene at friluftsliv er et tema hvor de skal bli tatt med på tur, og ha en passiv rolle i planlegging og gjennomføring. Informantenes valg av ord

reflekterer og underbygger også dette. Observasjon i undervisningstimen 4.september ga også det samme inntrykket. At det både var nytt for dem å bli satt krav til på denne måten, og å involvere seg i planleggingen. Flere svarer også på spørsmål om hva som var annerledes med tiltaket, at de er vant til at det er læreren som organiser turen.

7. Diskusjon

Denne studien har vist at friluftsliv i skolen kan være initiert av ytre regulerte former for motivasjon, som opplevelsen av tvang, forventninger fra omgivelsene og nytteverdien av handlingen. Begrenset anledning til valg, pålagte tidsfrister og mål er faktorer som ser ut til å hemme noen elevers autonomi.

Studien indikerer at flere elever deltar i friluftsliv i skolen fordi det forventes av dem. I litteraturen omtales det som introjeksjonsregulert motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Konkrete eksempler er hvordan elever forteller om erfaringer, der friluftsliv i skolen ”bare handler om hva læreren vil at du skal gjøre”, eller hvordan en jente som ble intervjuet uttalte at hun ”bare gjør som hun får beskjed om” når hun har vært på turer med skolen.

En annen elev i studien har ikke sett noen verdi i friluftsliv, og oppgir at han flere ganger har unnlatt å delta når temaet har dukket opp. I disse tilfellene har eleven vært tydelig amotivert (Ryan & Deci, 2000). De gangene han oppgir å ha møtt opp til undervisning, har dette blitt initiert av ytre reguleringer (Ryan & Deci, 2000) som tvang eller opplevelsen av at det er obligatorisk.

En annen elev forteller om erfaringer fra friluftsliv i skolen, der hun følte seg styrt av andre elever. Hun forteller om erfaringer, der hun måtte holde andres tempo for å ikke å bli ”en av dem som må gå sammen med læreren”. Hun opplevde at hun måtte holde tempoet til de sterkeste elevene, muligens på grunnlag av introjeksjonsregulert motivasjon (Ryan & Deci, 2000) og mål om å opprettholde stolthet og selvfølelse.

Studien indikerer at elever kan erfare å bli passive deltakere og lite engasjerte, når det gis liten anledning til medbestemmelse under planlegging eller gjennomføring av friluftsliv.

I intervju forteller elever om turer der de selv kunne velge tempo, omfang og hvor de ikke følte seg presset til deltakelse som de beste. Studien indikerer at anledning til valg og elevstyrt læring, kan øke elevenes opplevelse av å være deltakende og medansvarlige. Studien indikerer at elevenes engasjement kan øke, når de opplever å ha innflytelse, og når det stilles krav til dem utover å møte opp. En elev sa i intervjuet at dette engasjementet kommer av at

hun ”faktisk måtte planlegge selv”, og hun uttalte at hvis turen skulle bli vellykket var det opp til henne. Dette var en erfaring hun ikke hadde hatt i tidligere undervisning der friluftsliv var tema.

Studien indikerer at autonomi kan føre til opplevd kompetanse i friluftsliv. En kilde til opplevd kompetanse var mindre grupper, som gjorde det mulig for flere elever å ta initiativ og bruke kunnskapene sine. Mer ansvar til hver enkelt elev og anledning til å håndtere utfordringer uten andres hjelp så også ut til å lede til økt erfart kompetanse.

En elev forteller at friluftsliv i små grupper fører til bedre opplevelser fordi det gir større erfart frihet. Eleven forteller at turer i små grupper gir henne tid til å snakke sammen med de andre i gruppen, og hun gir uttrykk for større anledning til naturopplevelse og rekreasjon. Det kommer også fram i studien at små grupper kan føre til erfart frihet, fordi flere føler seg hørt og det gir større anledning til medbestemmelse.

Observasjon og refleksjonsnotat viste også at disse informantene ikke var vant til å ha en aktiv rolle under planlegging av friluftsliv i skolen.

7.1 Undervisning i tråd med friluftslivets egenart?

Tordsson(1993) spør seg om det trengs en egen pedagogikk for friluftsliv, og hva slags målsetninger denne pedagogikken i så fall bør inneholde. Hvilken pedagogikk man velger, henger gjerne sammen med hva man ønsker å oppnå og hvilke ambisjoner man har. Hvis ambisjonen begrenser seg til å formidle kunnskap og utvikle ferdigheter i friluftsliv, kan man ifølge Tordsson (1993) nøye seg med en instruksjonspedagogikk eller informasjonsformidling.

Ifølge Tellnes (1985) handler friluftsliv derimot om å oppsøke naturopplevelser. Tordsson (1993) mener også at hovedmålet med friluftsliv kan handle om andre former for meningsfulle opplevelser eller erfaringer, som sosialt fellesskap, gleden av å beherske ferdigheter eller opplevelsen av frihet og mening. Tordsson (1993) forbinder også friluftsliv med en lekenhet og spontanitet og knytter med dette friluftsliv tett opp mot egenverdier.

Denne studien indikerer imidlertid at flere elever sitter igjen med erfaringer fra friluftsliv i skolen som kan knyttes til ytre regulerte former for motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Studien

viser at flere elever involverer seg i friluftsliv i skolen, fordi det er det som forventes av dem, og at de i deler av undervisningen har følt seg lite medansvarlige og involverte. Studien har også vist at elever kan erfare friluftsliv som kontrollert, fordi de må følge andre elevers tempo eller nå lærerens mål.

En elev som ble intervjuet uttaler at friluftsliv erfares friere utenfor skolen fordi det ofte gjøres i mindre grupper og man tar seg bedre tid til å oppleve natur. Den samme eleven knytter friluftsliv i skolen opp mot tilegnelse av kunnskap, mens friluftslivet hjemme knyttes mer opp mot indre verdier som meningsfulle opplevelser og rekreasjon.

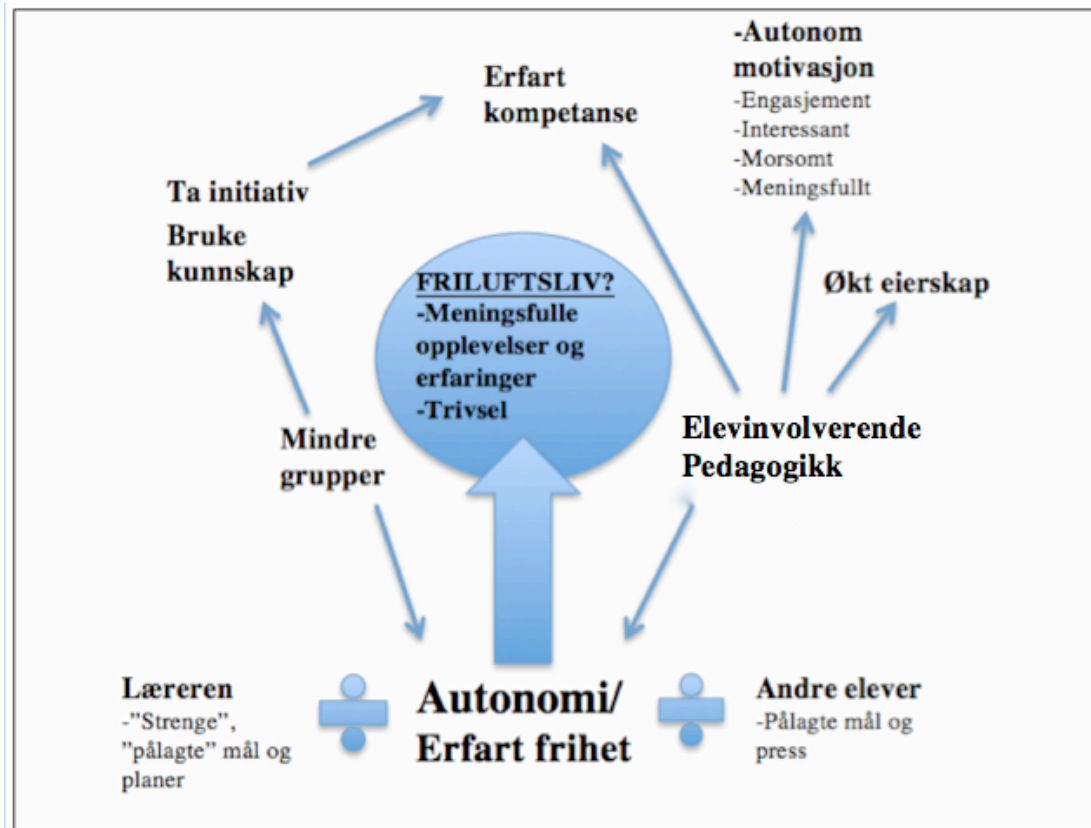
I læreplanens generelle del, står det også at opplæringen skal fremme ”glede over fysisk aktivitet og gjøre at elevene ser verdien i å leve i et flott land” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2012, s. 48). Det kommer fram at friluftsliv skal være en kilde til egenverdi, naturopplevelse og i tillegg virke som kilde til elevens erkjennelse av natur. Tordsson (1993) mener at det kan være svært vanskelig å strukturere og presse frem meningsfulle opplevelser i friluftsliv. Man risikerer at opplevelser og egenverdier blir hemmet gjennom et institusjonalisert friluftsliv, der pedagogen blant annet har begrenset tid og mange deltakere å ta hensyn til. Tordsson (2007) skriver hvordan hver enkelt aktør bør bli gjort deltakende og medansvarlig, om målet er å fremme et meningsfullt friluftsliv.

7.2 Autonomi og erfart frihet kan lede til ”ekte friluftsliv”, engasjement og autonom motivasjon

De fleste elevene i studien oppgir at de har få erfaringer som aktivt medvirkende i planlegging av friluftsliv i skolen. Studien indikerer at lærerstyrt undervisning i store grupper og liten grad av elevmedvirkning gjør at elever ikke engasjeres. Elever i studien forteller om erfaringer der de bare passivt følger etter læreren, den fastsatte planen, eller andre elever når de har hatt undervisning i friluftsliv.

Figur 3 er et forsøk på å samle resultatene fra denne studien inn i en modell. Modellen viser hvordan pålagte mål, planer og press både fra andre elever og lærer kan føre til at elevene erfarer mindre autonomi. Mindre grupper og en elevinvolverende pedagogikk ser på en annen side ut til å kunne fremme elevenes autonomi og erfarte frihet. Som illustrasjonen viser vil erfart frihet kunne lede til kunnskap om friluftsliv som er basert på trivsel, meningsfulle opplevelser og erfaringer for elever. Gjennom en elevinvolverende undervisning kan det føre

til at flere elever får eierskap til turen, at de erfarer mer autonom motivasjon og i større grad erfarer at de faktisk har kompetanse. Små grupper av elever så ut til å gi flere anledning til å ta initiativ og bruke kunnskapene sine, noe som også så ut til å fremme erfart kompetanse.



Figur 3: *Sammenhengen mellom autonomi/erfart frihet og friluftsliv(?)*

I Kunnskapsløftets generelle del (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2012) står det blant annet at et viktig mål for opplæringen er å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og utvikle evne til å ta hånd om seg selv og eget liv. Studien indikerer at økt autonomi i undervisningen kan man legge til rette for økt eierskap og et større engasjement, og på denne måten kan man nærme seg målet i Kunnskapsløftet. Studien indikerer også at elever viser mindre amotivasjon og ytre regulert motivasjon når de får anledning til sette seg egne mål, enn når andre lager målene for dem.

Et eksempel utenfor skolen er Pran (2007) som skriver om erfaringer fra forsvaret, der befal innså at de måtte gå bort ifra en klar instruktørrolle og tre inn i en veiledersrolle for å oppnå de resultatene de ønsket. Ifølge Pran (2007) er det viktig å ha en klasseledelse som legger til rette for gjensidig kommunikasjon med dem man leder, om målet er engasjement og autonom motivasjon.

Studien indikerer også at økt ansvar og valgmulighet til hver enkelt elev, legger til rette for at flere opplever å være en likeverdig del av gruppen de er på tur sammen med. Dette kan være en kilde til erfart tilhørighet og på denne måten være med på å legge grunnlaget for positive opplevelser og trivsel i friluftsliv.

Disse funnene kan bekreftes blant annet gjennom en intervensjonsstudie av Prusak m.fl. (2004). I denne studien ble lærerne gitt opplæring i hvordan man kan fremme autonomi i forbindelse med gåturer i skolen. Større valgmulighet og anledning til å fatte egne avgjørelser gjorde at elevene viste mindre amotivasjon og ytre regulert motivasjon. Andre studier har også vist at gjennom å øke elevens ansvar i beslutningsprosesser (Moreno-Murcia, Lacarcek, & Alvarez, 2010) og legge til rette for å fatte egne valg (Ward, Wilkinson, & Prusak, 2008) kan undervisningen lede til glede, engasjement og økt selvbestemt motivasjon.

7.3 Kompetanse som et resultat av økt autonomi

Det er viktig som pedagog å anerkjenne elevenes evne til utvikling gjennom prosesser som ikke er direkte styrt og kontrollert av autoritetspersoner (Dahle, 2007). Gjennom kontrollerte former for undervisning i friluftsliv, uttaler flere elever i denne studien at de ikke alltid har hatt anledning til å få vise hva de kan. Derimot forteller flere elever om hvordan situasjoner i undervisning, der frihet fra direkte lærerstyring og økt medansvar har fremmet deres kompetanse.

I Deci & Ryan (2002): *Handbook of Self-Determination Research*, legges det fram resultater fra tidligere forskning som kan underbygge denne observasjonen. Studier oppga lærerens evne til å legge til rette for at elevene på egenhånd kunne mestre utfordringer som en kilde til erfart kompetanse. Konkrete tiltak fra lærerens side var å gi hint, veiledning eller å legge til rette for at elevene selv kunne finne svaret, i stedet for å komme med hele løsningen på problemet (Deci & Ryan, 2002).

Studien som er omtalt i denne masteroppgaven indikerer også at flere av elevene får større anledning til å bruke kunnskapene sine og ta initiativ når de er i mindre grupper, enn når de er en del av en større gruppe. Disse faktorene kan også være med på å fremme flere elevers kompetanse i forbindelse med undervisning i friluftsliv.

7.4 Finnes det et potensiale for at flere elever kan lære "ekte friluftsliv"?

Det foreligger også andre studier som indikerer at friluftsliv i videregående skole initieres på grunnlag av ytre motivasjon for elever. I Elisabeth Knappen Naustedals masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole fra 2012, forteller elever på idrettsfag om erfaringer der deltakelse i friluftslivsundervisning, i stor grad initieres på grunnlag av karaktersettingen i faget aktivitetslære. I Naustedals (2012) oppgave forteller også elever om turer som erfartes som "for ekstreme". Dette indikerer at pålagte mål og planer også gjorde at noen elever i Naustedals (2012) undersøkelse erfarte friluftsliv i skolen som kontrollert.

Ifølge Tordsson (1993) er selve kjernen i friluftsliv å oppsøke meningsfulle erfaringer og opplevelser. Med bakgrunn i dette spør han om friluftslivet trenger sin egen pedagogikk. Som et svar mener han at det er viktig å gjøre elevene deltakende og aktive i undervisning (Tordsson, 2007).

At aktive og deltakende elever er viktige for å fremme læring, er ikke nye tanker. John Dewey (1859-1952) er en av vår tids viktigste pedagogiske filosofer, og kan nevnes i denne sammenhengen. Et sentralt aspekt ved hans filosofi er at elevene selv må gjøre seg sine egne erfaringer, og at læringsutbyttet først kommer når de ser konsekvensene eller utfallet av handlingene sine (Imsen, 2007). Denne tankegangen danner utgangspunktet for slagordet "Learning by doing". Dersom elevene evner å se konsekvensene av sine egne handlinger vil de mest sannsynlig oppsøke situasjoner som har gitt positive erfaringer tidligere (Imsen, 2007).

Denne studien har vist at det kan ligge et potensiale i måten temaet blir presentert på i videregående skole. Ved å engasjere elevene i planlegging og gi dem anledning til medbestemmelse, vil det kunne lede til større erfart frihet for flere elever. Erfart frihet ser ut til å være viktig om målet er at elevene skal erfare et friluftsliv som er basert på meningsfulle opplevelser og erfaringer. Friluftsliv kan inspirere elever til positive fritidsinteresser basert på et stort aktivitetsmangfold og en rekke motiver. Det er grunn til å spørre om friluftsliv i skolen oppfyller dette potensialet? Denne studien indikerer at friluftsliv som en del av kroppsøvfaget i videregående skole kan forbedres, da mange elever uttaler at de ikke har blitt engasjert og fått anledning til valg i undervisningen tidligere, noe som antakeligvis fører

til at mange elever ikke ser verdien i friluftsliv. Ønsker vi et fag som skal utvikle selvgående og engasjerte ungdommer som på eget initiativ evner å oppsøke en innholdsrik fritid? Studien indikerer at små grep kan føre til at elevene opplever økt erfart frihet. Pedagogiske virkemidler som økt elevmedvirkning i planlegging, mindre grupper og en læringsstil som åpner for dialog, er eksempler. Klarer man å legge til rette for erfart frihet i stedet for klare pålagte mål og press, kan undervisningen være med å bidra til at flere elever erfarer friluftsliv og dens egenart.

Studien indikerer at det er et potensiale for at flere elever kan erfare friluftsliv i videregående skole basert på mindre ytre regulert motivasjon, om det legges til rette for dette. Studien har også vist at elevene i undersøkelsen var vant til å ha en passiv rolle når det kom til planlegging og gjennomføring av friluftsliv i skolen. Det er grunn til å spørre om dette bare gjelder i denne ene skoleklassen, eller om dette er en gjennomgående tendens også i andre skoler og deler av landet.

7.5 Konklusjon

Innledningsvis ble følgende problemstilling reist: Hvilke pedagogiske hensyn bør tas i friluftslivsundervisning i videregående skole, om målet er å fremme autonom motivasjon og trivsel?

Studien indikerer at elevenes erfarte frihet er viktig dersom målet med undervisningen er å fremme autonom motivasjon, trivsel, initiativ, meningsfulle opplevelser og engasjement. Studien indikerer også at økt autonomi kan lede til erfart kompetanse i friluftsliv.

Ved å legge til rette for valg og større erfart frihet i undervisning med friluftsliv som tema, kan elevene selv velge hvilke aktiviteter eller kontekster hvor de erfarer kompetanse og tilhørighet. På denne måten er det et potensiale for å gi erfaringer som avspeiler friluftslivets egenart, der meningsfulle opplevelser og erfaringer kan ses på som viktige mål.

Med bakgrunn i disse faktorene, indikerer studien at elevinvolverende pedagogikk og etablering av mindre grupper i friluftsliv på videregående skole, kan være et positivt bidrag til varig deltakelsesatferd også i fremtiden.

7.6 Styrker og svakheter ved studien

Jeg kan ikke helt ignorere mitt engasjement for friluftsliv og ønske om et vellykket tiltak som en mulig bias. Men det finnes på en annen side mye forskningsmateriale i andre aktivitetskontekster som støtter mine funn.

7.7 Videre forskning

Det er behov for mer kunnskap om elevers erfaringer gjennom friluftsliv i skolen og mer empiri om omfang, innhold og intensjon for den friluftslivsundervisningen som gjøres på landsbasis.

Det hadde også vært spennende å se i hvilken grad, og på hvilke måter lærere i videregående skole presenterer friluftsliv som en kilde til å innfri målet om livslang bevegelsesglede (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2012).

Litteraturliste

- Andersen, O., Dervo, B. K., & Kaltenborn, B. P. (2010). *Aktiviteter, holdninger og motiver blant jegere og fiskere i NJFF 2010*. NINA.
- Aasetre, J., Kleiven, J., & Kaltenborn, B. (1994). Friluftsliv i Norge- Motivasjon og atferd. *Oppdragsmelding*, 309. NINA.
- Backman, E. (2004). Utövar ungdomar friluftsliv?. *Svensk Idrottsforskning: Organ för Centrum för Idrottsforskning*, (4), s. 47-53.
- Bagøien, T., & Halvari, H. (2005). Autonomous Motivation, Involvement in Physical Activity, and Perceived Sport Competence: Structural and Mediator Models. *Perceptual and Motor Skills* 3(21), s. 3-21.
- Breivik, G. (2008). Kropp, bevegelse og energi i samfunnet. I R. Säfvenbom, & A. M. Sookermany, *Kropp, bevegelse og energi: i den grunnleggende soldatutdanningen* (s. 139-162). Oslo: Univeritetsforlaget.
- Chatzisarantis, N. L., & Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24(1), s. 29-48.
- Chatzisarantis, N. L., Biddle, S. J., & Meek, G. A. (1997). A self-determination theory approach to the study of intentions and the intention-behaviour relationship in children's physical activity. *British Journal of Health Psychology*, 2(4), s. 343-360.
- Lim, B. S., & Wang, C. K. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), s. 52-60.
- Dahle, B. (2007). Min bestefars pedagogikk. I A. M. Sookermany, & J. w. Eriksen, *Veglederen Et festskrift til Nils Faarlund* (s. 207-217). Oslo: Gan Aschehaug.
- Davidson, L. (2001). Qualitative research and making meaning from adventure: A case study of boys experiences of outdoor education at school. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* 1(2), s. 11-20.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Reseach*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), s. 227-268.
- Dumazedier, J. (1974). *Sociologi of leisure*. New York: NY: Elsevier North- Holland.
- Ewert, A., Gilbertson, K., YuanChun, L., & Voight, A. (2013). Beyond " because it's there ": motivations for pursuing adventure recreational activities. I *2012 Leisure Research*

Symposium, Anaheim, California, USA, 16-18 October 2012. (Vol. 45, No. 1), s. 91-111. National Recreation and Park Association.

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet*. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS.

Imsen, G. (2007). *Læreren verden Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Horn, T. (2008). *Advantaces in sport pychology Third edition*. Ohio: Human kinetics.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Langseth, T. (2011). Risk sports social constraints and cultural imperatives. *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics* 14(5), s. 629-644.

Lyubomirsky, S., & King, L. (2005). The benefits of Frequent Posetive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin* 131(6), s. 803-855.

Miljøverndepartementet. (2001). *St. meld. nr. 39 Friluftsliv Ein veg til høgare livskvalitet*.

Moreno-Murcia, J., Lacarcek, J., & Alvarez, F. (2010). Search for autonomi in motor task learning in physical education university students. *European Journal of Psychology of Education* 25(1), s. 37-47.

Næss, H.S, Säfvenbom, R. & Standal, Ø.F. (in press) Running with Dewey: Is it possible to learn to enjoy running in High School Physical Education.

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of educational psychology*, 97(3), 444-453.

Odden, A. (2002). Frikjøring i Norge- En studie av aktivitetens mønster og omfang, samt utøvernes bakgrunn og motiver for friluftslivsutøvelse. Høgskolen i Telemark. Institutt for idrett- og friluftslivsfag.

Odden, A. (2008). *Hva skjer med norsk friluftsliv?* Trondheim: NTNU.

Pedersen, K. (1999). Det har bare vært naturlig- Friluftsliv, kjønn og kulturelle brytninger. Alta.

Pran, A. (2007). Offisersdannelse med kjøll og ror. I A. M. Sookermany, & J. W. Eriksen, *Veglederen Et festskrift til Nils Faarlund* (s. 138-149). Oslo: Gan Aschehaug.

Prusak, K., Treasure, P., & Pangrazi, R. (2004). The effekts of choice on motivation of adescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 23(1), s. 19-29.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), s. 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum.

- Säfvenbom, R. (2011). Bevegelsesaktivitet og idrett. I R. Säfvenbom, *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst* (s. 240-260). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skår, M., Odd, V. I., & Alf, O. (2008). Motivation for mountain biking in Norway: Change and stability in late-modern outdoor recreation. *Norsk geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, 62 (1), s. 36-45.
- Shen, B., McCaughy, N., & Martin, J. (2007). The influence of self-determination in physical education on leisure-time physical activity behavior. *Research quarterly for exercise and sport*, 78(4), s. 328-338.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), s. 411-433.
- Stebbins, R. A. (2001). Serious leisure. *Society*, 38(4), 53-57.
- Steinsholt, K., & Gurholt, K. P. (2010). Aktive liv. I K. P. Gurholt, *Eventyrlig pedagogikk: friluftsliv som dannelsesferd* (s. 175-204). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Svarstad, H. (2010). Why hiking? Rationality and reflexivity within three categories of meaning construction. *Journal of Leisure Research*, 42(1), 91-110.
- Tellnes, A. (1985). *Friluftsliv- vegledning, opplæring og informasjon* (Rapport. T – 598). Oslo: Miljøvernderpartementet.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tordsson, B. (2011). Fritid, friluftsliv og identitet. I R. Säfvenbom, *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst* (s. 162-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tordsson, B. (2007). Går veien samme veg? I A. M. Sookermany, & J. W. Eriksen, *Veglederen Et festskrift til Nils Faarlund* (s. 195-206). Oslo: Gan Aschehaug.
- Tordsson, B. (2005). Hvad er friluftsliv godt for? Verdier i og legitimering af friluftsliv i historisk perspektiv. I S. Andkjær, *Friluftsliv under forandring - En antologi om fremtidens friluftsliv* (s. 11-32). Slagelse: Forlaget Bavnebanke.
- Tordsson, B. (1993). *Perspektiver på friluftslivets pedagogikk*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Tordsson, B. (1994). Vil friluftslivets blomster gro der hvor forvalternes og pedagogenes støvler trækker? I Direktoratet for naturforvaltning, *Friluftsliv: Effekter og goder* (s. 80-83). Trondheim: Direktoratet for naturforvaltning.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2012). *Kunnskapsløftet: Læreplan for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Revidert utgave*.
- Vallerand, R. J. (2001). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. I G. C. Robert, *Advances in motivation in sport and exercise* (s. 263-320). Champaign: Human Kinetics.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist* 41(1), s. 19-31.

Wang, C. K. J., Ang, R. P., Teo-Koh, S. M., & Kahlid, A. (2004). Motivational predictors of young adolescents' participation in an outdoor adventure course: A self-determination theory approach. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 4(1), s. 57-65.

Ward, J., Wilkinson, S., & Prusak, K. (2008). Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 27(3) s. 385-398.

Figuroversikt

Figur 1: Hvordan friluftsliv forholder seg til annen bruk av natur (Tellnes, 1985)	12
Figur 2: Organismic integration Theory (Deci & Ryan, 2000, s. 72).....	24
Figur 3: Relasjonen mellom erfart frihet og relevante temaer.....	53

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene.....	64
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	65
Vedlegg 3: Oppgavetekst refleksjonsnotat.....	69
Vedlegg 4: Prosjektvurdering NSD.....	70



Kjære elev

Mitt navn er Torgeir Mikkelsen, og jeg er student ved Norges idrettshøgskole i Oslo. Jeg har fått anledning til å foreta en studie i deres klasse, der jeg vil se nærmere på deres erfaringer med temaet friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen. Med dette som grunnlag vil jeg skrive en oppgave med tema motivasjon, undervisning i kroppsøvingsfaget og friluftsliv i skolen. Jeg er interessert i både dem som liker friluftsliv og dem som ikke liker det. Alles erfaringer er viktige for meg og min studie.

Jeg er først og fremst nysgjerrig på hvordan elever i videregående skole erfarer friluftsliv som del av kroppsøvingsfaget.

For å få svar på mine spørsmål vil jeg gjerne at så mange som mulig gjør noen korte skriftlige refleksjoner i forbindelse med undervisning. I tillegg kommer jeg til å spørre 8-10 elever i klassen om å gjøre et intervju i etterkant av prosjektperioden. Jeg vil også forberede og ta ansvaret for en friluftslivstur med klassen. Selve undervisningen er obligatorisk som en del av pensumet deres, mens det selvfølgelig er frivillig å både skrive refleksjoner eller delta i intervju. Du har også anledning til å trekke deg fra undersøkelsen på et senere tidspunkt, uten å måtte oppgi noen spesiell grunn. Besvarelsene og intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, og det er ingen lærere, foreldre eller offentlige myndigheter som har tilgang til informasjonen dere gir meg. I oppgaven jeg skal skrive blir all personlig informasjon (navn, bosted, skole etc) anonymisert. Jeg håper at du vil hjelpe meg. Jo flere som vil delta, jo bedre grunnlag har jeg til å forstå hvordan elever erfarer undervisning i friluftsliv.

Med beste hilsen fra

Torgeir Mikkelsen



Intervjuguide:

Til oppgaven ”Friluftslivsundervisning i VGS: I hvilken grad ivaretas elevers psykologiske behov”? Av Masterstudent Torgeir Mikkelsen.

Hvilke erfaringer har elever gjort seg etter undervisning med tema friluftsliv i skolen?

Tema:	Spørsmål:	Oppfølgingsspørsmål:
- Generelle spørsmål rundt friluftsliv.	Hva tenker du når jeg sier ordet ”friluftsliv”?	Hva betyr friluftsliv for deg? Gleder du deg til å dra på friluftslivs turer? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Spørsmål rundt: Friluftslivsbakgrunn fra hjemmet og utenfor skolen. Friluftsliv? Forklart i undervisning.	Kan du fortelle litt om din egen friluftslivsbakgrunn?	Hvilke erfaringer har du med friluftsliv hjemmefra? Hvilke andre erfaringer har du hatt i friluftsliv utenfor skole og hjem? Gjør du noe ”friluftsliv” på egenhånd? Hvilke forskjeller er det i det friluftslivet du har opplevd hjemme/utenfor skolen og i skole- sammenheng?
- Spørsmål rundt: Erfaringer med og i friluftsliv i skolen.	Hvilke erfaringer har du fått gjennom undervisning i friluftsliv på skolen? Har tidligere undervisning i friluftsliv gjort at du har hatt mer eller mindre lyst til å drive former for friluftsliv i framtiden?	Hvilke turer husker du? Hva gjorde dere på disse turene? Hvilke erfaringer gjorde du deg på de spesifikke turene? Hvorfor/hvorfor ikke det tror du?

<p>Spørsmål rundt: Kompetanse</p> <p>Gjøre greie for ordet før jeg spør eleven.</p> <p>Stikkord: Føle effektivitet i omgivelsene, opplevelse av å ha en verdi. Føle at man får uttrykt ferdigheter og/eller kapasiteter. En følelse av selvsikkerhet og effektivitet i aktiviteten. Føle at man har hatt denne muligheten.</p>	<p>Hva tenker du på når jeg sier dette ordet (kompetanse), når du ser tilbake på undervisning du har hatt i friluftsliv?</p> <p>Har du hatt stort sett positive eller negative opplevelser bundet opp til dette ordet?</p>	<p>Gå inn på spesifikke erfaringer, opplevelser, turer som ble nevnt.</p> <p>Hvilke situasjoner i tidligere friluftslivsundervisning husker du, der du fikk anledning til å uttrykke eller bruke dine ferdigheter eller kapasiteter?</p> <p>Kan du fortelle om situasjoner i friluftslivsundervisning hvor du følte at du ikke har fått uttrykt ferdigheter eller kapasiteter?</p>
<p>Autonomi:</p> <p>Gjøre greie for ordet før jeg spør eleven.</p> <p>Stikkord: Kontroll, lærerstyrt, elevstyrt, kontroll selv, valgmulighet, deltakende i planlegging.</p>	<p>Hva tenker du på når jeg sier dette ordet (autonomi), når du ser tilbake på undervisning du har hatt i friluftsliv tidligere?</p> <p>Har du hatt stort sett hatt positive eller negative opplevelser bundet opp til dette ordet?</p> <p>Kan du fortelle meg om noen opplevelser i tidligere friluftslivsundervisning der du har følt at du har hatt anledning til gjøre valg og selv vært kilden til egne handlinger?</p> <p>Hva med situasjoner der du følte det motsatte?</p>	<p>Kan du nevne flere situasjoner?</p> <p>Hvorfor var det slik/ikke slik tror du?</p> <p>Hvordan følte dette?</p> <p>Hvordan følte dette?</p>

<p>Tilhørighet/tilknytning:</p> <p>Gjøre greie for ordet før jeg spør eleven.</p> <p>Stikkord: Relasjon til andre. Knyttet til andre. Føle at man er en del av en gruppe/samfunn. Føle seg integrert og akseptert av andre. Føle trygghet i situasjonen uten at man søker å få noe "spesielt"(bli akseptert i en gruppe, få fordeler og/eller lignende) ut av situasjonen. Trygghet.</p>	<p>Hvis du ser tilbake på tidligere undervisning i friluftsliv, hva tenker du på når jeg sier ordet tilhørighet?</p> <p>Kan du fortelle om situasjoner i tidligere friluftslivs-undervisning der du følte spesiell tilhørighet til gruppa eller situasjonen/naturen?</p> <p>Finnes det hendelser i tidligere friluftslivs- undervisning der du har følt deg "utenfor"? Hvis ja: Fortell om situasjonen(e) der du følte deg "utenfor" eller ikke tilknyttet gruppa eller situasjonen.</p>	
--	--	--

Spørsmål 2:

Hvilke erfaringer gjør elever seg etter undervisning der det blir lagt spesiell vekt på oppnåelse av psykologiske behov som autonomi, erfart tilhørighet og erfart kompetanse?

Tema:	Spørsmål:	Oppfølgingsspørsmål:
Spørsmål rundt: Autonomi	Følte du at du hadde mer autonomi på disse turene? Hvordan erfares det å få større frihet og mulighet til valg, enn ved mer ”tradisjonell” friluftslivsundervisning?	Hvorfor var det slik tror du? Hvilke erfaringer ga dette deg?
Kompetanse	På hvilke måter fikk du vist din kompetanse eller kapasitet på denne turen?	På hvilken måte var dette annerledes enn ved andre turer du har vært på med skolen?
Tilhørighet/tilknytning /relasjon	På hvilke(n) måte(r) følte du tilknytning eller tilhørighet under turene i høst? Føltes det annerledes å dra på tur med dem du helst ville dra på tur med?	Hvordan var dette annerledes enn ved tidligere turer du husker? Hvorfor var det slik/ikke slik tror du?
Generelle spørsmål rundt Friluftslivs prosjektet.	Hvilke erfaringer gjorde du deg? Hvordan har ditt syn på friluftsliv forandret seg i løpet av denne prosjektperioden? Har du fått mer eller mindre lyst til å gjøre former for friluftsliv?	Var dette nye erfaringer? Hvorfor har synet forandret seg/ikke forandret seg? Hvorfor det tror du? Hvorfor ikke?
Avslutning	Er det noe viktig jeg ikke har spurt om, som du vil fortelle meg mer om?	Kanskje vil du utdype noe av det andre vi snakket om før?



Oppgavetekst til refleksjonsnotat:

Til oppgaven ”Friluftslivsundervisning i VGS: I hvilken grad ivaretas elevers psykologiske behov”? Av Masterstudent Torgeir Mikkelsen.

Skriv ned noen tanker, der du tar stilling til følgende spørsmål:

- 1) Hvordan opplevde du undervisningen i friluftsliv i høst? (Informasjonstime og egenvalgt aktivitet onsdag, torsdag) Forsøk å forklare mer enn med bare «bra» eller «dårlig».**
- 2) Hva opplevde du som positivt og hva skulle du ønske hadde vært annerledes?**
- 3) I hvilken grad var dine opplevelser knyttet til høstens undervisning forskjellig fra hva du har opplevd tidligere? Forsøk å grei ut.**

Omfang: En halv til en A4 side.

Husk å merke med Navn, og send på mail til: torgeir.mikkelsen85@gmail.com

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gale 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel +47-55 58 21 17
Fax +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Reidar Säfvenbom
Seksjon for kroppøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 16.08.2012

Vår ref:31157 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.08.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31157	<i>Frihøststivsundervining i VGS: I hvilken grad ivaretas elevens psykologiske behov?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Reidar Säfvenbom</i>
Student	<i>Torgeir Mikkelsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

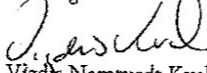
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Torgeir Mikkelsen, Trosterudveien 11, 0778 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo Tel +47-22 85 52 11 nsd@ua.no
TROMSØ NSD Norges teknisk naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim Tel +47-73 59 19 07 kyrre.svarva@sv.ntnu.no
TROMSØ NSD SVI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø Tel +47-77 64 43 36 nsdmua@sv.ut.no



Utvalget består av elever i en skoleklasse i videregående skole. Data samles inn via personlig intervju, observasjon og refleksjonsnotat.

Førstegangskontakt foretas av prosjektleder. Ombudet legger til grunn at skolen har godkjent prosjektet. Det gis skriftlig og muntlig informasjon til utvalget. Samtykke fra elevene innhentes muntlig. Personvernombudet finner informasjonsskrivet vedlagt meldeskjemaet tilfredsstillende, forutsatt at det tilføyes kontaktopplysninger også om veileder (daglig ansvarlig), og at data anonymiseres innen prosjektslutt 31.12.2013.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Det er ombudets vurdering at elevene på selvstendig grunnlag kan avgi samtykke til deltakelse i dette prosjektet, så sant frivillighetsaspektet ivaretas på en slik måte at elevene kan foreta reelle avveininger om hvorvidt de ønsker å delta eller ikke.

I henhold til prosjektmelding, skal innsamlede opplysninger anonymiseres innen prosjektslutt 31.12.2013. Ombudet minner om at anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f. eks. sted, yrke, alder, kjønn) fjernes eller endres.

