

Christoffer Weider

Hvilke erfaringer gjør elever ved VG1 seg rundt friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget?

- En kvalitativ studie av elevers opplevelser og erfaringer av økt fokus på friluftslivsundervisning ved en videregående skole i Oslo.

Masteroppgave idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2018

Sammendrag

Formålet med masterprosjektet er å trekke frem elevenes erfaring med friluftsliv i kroppsøvningsfaget i den videregående skolen. Erfaringene kan være til hjelp for å belyse den erfarte læreplanen i hovedområdet friluftsliv, i et elevperspektiv. Forskning (Leirhaug & Arnesen, 2016; Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik, 2011) viser at friluftsliv er nedprioritert i kroppsøving, og at læreplanens intensjoner ikke stemmer i praksis. Derfor ønsker jeg å se på hvilke erfaringer elevene gjør seg, når friluftsliv er vektlagt i undervisningen.

Studiens teoretiske grunnlag fremhever friluftsliv som et allsidig og kulturelt fenomen, som vanskelig lar seg avgrense til en enkel fortolkning. I tillegg vil friluftsliv som en del av læreplanen i kroppsøvningsfaget bli trukket frem. Som et grunnlag for å se på elevenes erfaring, vil John Dewey (1863) og hans tilnærming til erfaring og utdanning utgjøre studiens teoretiske rammeverk.

For å undersøke elevenes erfaringer har jeg arbeidet innenfor samfunnsvitenskapen, og datamaterialet er innhentet gjennom kvalitative metoder som intervju og deltagende observasjon. Datamaterialet er analysert gjennom sentrale kategorier, som er utarbeidet med bakgrunn i mine problemstillinger.

Skolen, er i følge stortingsmelding nr.18 (2015-2016), en viktig arena for å tilegne barn og ungdom erfaringer med friluftsliv. Resultatene indikerer at elevene gjør seg gode og lærerike erfaringer med friluftslivsundervisningen i den videregående skolen. Ved høy elevaktivitet i mindre grupper har undervisningen ført til friluftslivserfaringer, som elevene gjerne bruker igjen på fritiden. Flere av aktivitetene, med bål som fellesnevneren, falt i smak hos elevene. De viktigste erfaringene gjorde elevene seg rundt sosial deltagelse med hverandre. Dewey (1859) og Mead (1863) mener at mennesket må forstås som en del av et sosialt fellesskap. Innen fellesskapet er vi individuelle individer med praktiske handlinger, og handlingene må forstås i sammenheng med fellesskapet (Imsen, 2014). Erfaringene med å være en del av fellesskapet, førte til at elevene ble bedre kjent, utviklet et bedre klassemiljø og ble flinkere til å samarbeide med andre.

Forord

Denne masteroppgaven marker slutten på min femårige utdannelse i idrettsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole. Den har ført meg frem til et nytt veiskille, fra et fleksibelt studentliv til arbeidslivets rutinepregede hverdag. Selv om jeg er spent på hvordan hverdagen vil se ut til høsten, har de siste månedene gitt meg en forsmak til det jeg ser på som en hverdag preget av rutiner. Sekken med kunnskap har blitt tyngre og tyngre. Hvor denne kunnskapen skal brukes er i skrivende stund usikkert, men på veien er det interessant og se hvordan jeg som menneske kontinuerlig endres og formes av miljøene jeg deltar i, og erfaringene jeg gjør meg underveis.

En stor takk rettes til veileder Thomas Vold, for stor entusiasme og interesse for prosjektet, kloke ord og perspektiver. Selv vil jeg påstå at jeg har et godt syn, men i løpet av det siste året har du tvunget meg til å se feltet gjennom en forskers briller. Dette har vært til stor hjelp, og stadig hjulpet meg til å se ting fra flere sider.

Takk til forskningsgruppen, med Kristian Abelsen i spissen, som lot meg være en del av prosjektet. Takk for at dere lot meg presentere funn og spørsmål, og i den sammenheng gav meg fyldige og kritiske tilbakemeldinger. Takk for inspirasjon til relevant litteratur.

Takk til skolen og informantene som sa seg villig til å delta i prosjektet. Uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre prosjektet. En spesiell takk rettes til kroppsøvingslæreren som har vist en brennende glede for kroppsøving og friluftsliv. Uten ditt store engasjement hadde ikke undervisningen vært den samme. Takk for kloke ord over lange telefonsamtaler og innholdsrike mail-korrespondanser.

Til slutt vil jeg rette en tanke til lille Theo, du har krevet dine turer og vært like blid selv om det samme ikke kan sies om matfar. Med din energi og sosiale samvær har hverdagen vært givende.

Oslo, mai 2018

Christoffer Weider

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	III
FORORD	V
INNHOLDSFORTEGNELSE	VII
1.0 INNLEDNING	1
1.1 VALG AV TEMA	1
1.2 BEGRUNNELSE OG HENSIKT	2
1.3 PROBLEMSTILLING	3
1.4 BEGREPSAVKLARING	3
1.5 OPPBYGNING	4
2.0 KONTEKST OG TIDLIGERE FORSKNING	6
2.1 KONTEKST FOR PILOTPROSJEKTET	6
2.1.1 Sanking og tilberedning av sopp	7
2.1.2 Brennbart virke og matlaging på bål	7
2.2 FORSKNING PÅ FRILUFTSLIV I KROPPSØVINGSFAGET	8
2.3 FORSKNING RUNDT ELEVPERSPEKTIVET	8
2.4 HVA ER GJORT I NYERE TID?	9
2.5 HVA FORTELLER DISSE RESULTATENE?	10
3.0 TEORI	12
3.1 FRILUFTSLIV	12
3.1.1 Hvordan forstå friluftsliv som fenomen?	13
3.1.2 Friluftsliv i læreplanen	14
3.2 JOHN DEWEY	15
3.3 EXPERIENCE-PROSESSEN	16
3.4 FORHOLDET MELLOM EXPERIENCE OG EDUCATION	17
3.4.1 Miseducative og non-educative experiences	18
3.4.2 Educative experience	19
3.5 HVA KAN EXPERIENCE BIDRA MED I DETTE PROSJEKTET?	20
4.0 METODE	21
4.1 VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING	21
4.2 FORSKERROLLE OG FORFORSTÅELSE	22
4.3 FELTARBEID MED DELTAGENDE OBSERVASJON SOM METODE	23

4.4 KVALITATIVT INTERVJU SOM METODE	25
4.5 INTERVJUGUIDE	26
4.6 UTVALG	28
4.7 ANALYSENS OPPBYGGING.....	30
4.8 VALIDITET OG RELIABILITET.....	31
4.9 ETISKE RETNINGSLINJER.....	32
4.9.1 <i>Meldeplikt</i>	33
5.0 RESULTAT OG DISKUSJON	34
5.1 INFORMANTENS TIDLIGERE ERFARINGER MED FRILUFTSLIV	34
5.1.2 <i>Forventninger til kroppsøvfaget og friluftsliv</i>	37
5.2 FRILUFTSLIVSUNDERVISNINGEN	40
5.2.1 <i>"Det var gøy å lage bål, det var gøy å få det til"</i>	43
5.2.2 <i>Educative erfaringer</i>	44
5.2.3 <i>Non-educative erfaringer</i>	45
5.3 DET SOSIALE PERSPEKTIVET	48
5.3.1 <i>Bålet som møteplass</i>	51
6.0 AVSLUTNING	53
6.1 VEIEN VIDERE	55
7.0 REFERANSER.....	56
VEDLEGG.....	61
VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD.....	61
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING.....	64
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	66
VEDLEGG 4: OBSERVASJONSGUIDE.....	68

1.0 Innledning

I friluftslivsundervisningen fikk vi muligheten til å snakke med andre i en annen setting, kanskje bli enda bedre kjent. (Utdrag fra intervju med M1).

Kroppsøvingfaget er en læringsarena som åpner for mange ulike læringsutbytter. Friluftsliv, som har fått plass som et eget hovedområde, har kompetansemål som sikter til fysiske ferdigheter og kompetanser som trengs når man ferdes i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Friluftsliv som fenomen er mye omdiskutert. Tordsson (2010) skriver at det er opp til hver enkelt og samfunnet som helhet, hvilke verdier vi velger å tilegne et fenomen som friluftsliv. Friluftsliv gjennom kroppsøvingfaget har blitt formet av offentlige myndigheter, som har utarbeidet en læreplan som lærerne må forholde seg til. Videre er det opp til læreren hvordan undervisningen praktisk gjennomføres. Erfaringene elevene gjør seg ved denne gjennomføringen er hovedtema i denne masteroppgaven. Naturlig nok vil disse erfaringene dreie seg om kompetansemålene, som er utgangspunktet for undervisningen. Men slik sitatet over viser, kan det være andre læringsutbytter som sitter igjen som elevenes viktigste erfaringer.

1.1 Valg av tema

I sin artikkel *"Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014"*, har Kristian Abelsen og Petter Erik Leirhaug (2017) gjennomført en systematisk gjennomgang av empiriske studier om friluftsliv i norsk skole, der elevers opplevelser kommer til uttrykk. Formålet med artikkelen er en gjennomgang av empiriske studier om elevers opplevelser av friluftsliv i skolen, og drøfte hva disse studiene kan fortelle om friluftsliv i skolen (Abelsen & Leirhaug, 2017). De konkluderer med at det finnes lite empirisk forskningsbasert kunnskap om elevenes erfaringer av læreplanen i norsk skoles friluftslivopplæring.

Min interesse for friluftsliv er stor, og siden jeg utdanner meg innen kroppsøving og pedagogikk, er friluftsliv i skolen et interessefelt som vil berøre meg i mange år

fremover. Gjennom mange erfaringer fra egen skolegang, og flere praksisopphold i lærerutdanningen, har jeg opplevd friluftsliv på godt og vondt. Her sikter jeg til lærere som har stort engasjement for friluftsliv og gode kunnskaper for å gjennomføre god undervisning. Og på den andre siden lærere som ikke liker friluftsliv, og mangler kompetanse på feltet. Selv om lærerne arbeider ut fra samme læreplan, vil skolehverdagen til elevene være annerledes. Der noen får muligheten til å få flere gode og viktige erfaringer med friluftsliv, mens andre kanskje ikke opplever friluftsliv i det hele tatt. Erfaringene jeg har gjort meg de siste årene, kombinert med litteraturgjennomgangen nevnt over, har ført til at jeg ønsker å studere elevenes erfaringer med friluftsliv i dette masterprosjektet. Ved å trekke frem deres meninger og tanker om undervisningen, kan man belyse friluftslivet i skolen fra flere sider.

1.2 Begrunnelse og hensikt

Når jeg skal begrunne mitt prosjekt, må jeg se på hvilken nytte andre kan ha av prosjektet. Everett og Furseth (2012) skriver at det er vanlig å skille mellom en vitenskapelig og samfunnsmessig begrunnelse. En vitenskapelig begrunnelse vil si at et spørsmål er verdt å stille, siden svarene vil føre til en økt mengde systematisk kunnskap. En samfunnsmessig begrunnelse går ut på at spørsmålene er verdt å stille, fordi svarene vil ha en praktisk betydning for samfunnet eller en gruppe i samfunnet (Everett & Furseth, 2012).

Min forskning kan begrunnes vitenskapelig ved at det er mangler i forskning på feltet. Det er gjort lite forskning på friluftsliv i en kroppsøvingssammenheng, og det som er gjort tar hovedsakelig for seg lærerens erfaringer. Min forskning vil dermed tilføre kunnskap om friluftsliv i kroppsøving fra et elevperspektiv. Alme (2013) viser til friluftsliv i kroppsøving i et elevperspektiv som et interessant forskningsarbeid for videre forskning.

Ved å begrunne prosjektet med en samfunnsmessig begrunnelse må jeg se på hvilke eventuelle praktiske betydninger prosjektet vil ha for samfunnet. Dersom mitt prosjekt kan belyse styrker eller svakheter med friluftslivets plass i kroppsøving, kan dette være til hjelp for å kartlegge hva som kan endres for å oppnå målet med en livslang

bevegelsesglede. Dersom elevene kun har skolen som arena for å bedrive fysisk aktivitet og friluftsliv, er det viktig at skolen tar ansvar for å tilegne elevene nødvendig erfaring og kompetanse for å ta egne valg i fremtiden. På den måten tenker jeg at mitt prosjekt kan være til hjelp for å belyse elevenes opplevelser og erfaringer av friluftslivsundervisningen i kroppsøvningsfaget.

Med disse begrunnelsene tenker jeg at mitt masterprosjekt kan begrunnes både vitenskapelig og samfunnsmessig. Når jeg ser på helheten av prosjektet, vil det være realistisk at mine funn kun representerer den skolen og klassen som er med i prosjektet. Men det kan være med på å indikere en trend innen faget.

1.3 Problemstilling

Med dette forskningsprosjektet ønsker jeg å produsere ny kunnskap, som kan være med på å belyse elevenes erfaringer med møtet de har med friluftsliv, i den videregående skolen. Med utgangspunkt i oppgavens tema, hensikt og valg av videregående skole som arena, samt begrensninger som et masterprosjekt har, er følgende problemstilling formulert:

Hvilke erfaringer gjør elever ved VG1 seg rundt friluftslivsundervisningen i kroppsøvningsfaget?

Videre følger en presisering:

En kvalitativ studie av elevers opplevelser og erfaringer av økt fokus på friluftslivsundervisning ved en videregående skole i Oslo.

1.4 Begrepsavklaring

Det mest sentrale begrepet i denne masteroppgaven er *erfaring*. I følge Gadamer (2010), er erfaringsbegrepet et av de minst klare begrepene vi har. I et hverdagslig språk kan ”erfaring” og ”opplevelser” brukes om hverandre, men erfaring blir oftere brukt i tilknytning til situasjoner man har lært noe av. Det vil altså være mulig å skille

begrepsinnholdet i ”opplevelse og ”erfaring”. Englandsdal (2012) bruker to eksempler på understreke forskjellen mellom begrepene. Det føles mer naturlig å si ”konserten var en stor opplevelse” enn ”konserten var en stor erfaring”, og ”jeg har mange års erfaring som lærer ” enn ”jeg har mange års opplevelser som lærer”. I denne oppgaven skal jeg forholde meg til John Deweys forståelse av *experience* og *education*. På engelsk blir *experience*-begrepet brukt for både, det vi på norsk kaller, erfaring og opplevelse. Men slik Dewey bruker begrepet, har det mer til felles med erfaringsbegrepet. På bakgrunn av dette velger jeg å oversette *experience* til *erfaring*, videre i denne oppgaven.

Det samme gjelder begrepet *education*. Det er forskjellig hvordan man betrakter begrepet. Dewey betrakter *education*, som en kontinuerlig endringsprosess gjennom erfaringer (Englandsdal, 2012). Søker man etter ”education” på Ordnett (2018), kan begrepet oversettes til flere norske synonymer: ”utdannelse”, ”opplæring”, ”dannelse”, ”oppdragelse”, og ”oppfostring”. Begrepets betydning vil derfor være kontekstavhengig (Englandsdal, 2012). Denne masteroppgavens kontekst er elevenes erfaring med friluftslivsundervisning i den videregående skolen. Derfor velger jeg å oversette *education* til *utdanning*. Med en norsk oversettelse av *experience* og *education*, forsøker jeg å lage en bedre flyt i teksten, da begrepene er sentrale og mye brukt videre i oppgaven.

Andre sentrale begreper: *educative*, *mis-educative* og *non-educative experiences*,

1.5 Oppbygning

Denne masteroppgaven har en tradisjonell struktur hvor det teoretiske grunnlaget presenteres først. Her vil jeg ta stilling til friluftsliv som fenomen, ved å se på hvordan det kan tolkes og forstås, og hvilken posisjon det har i kroppsøvningsfaget. Fra friluftsliv som fenomen beveger jeg meg over i erfaring sett i lys av John Dewey (1859-1952). Her vil jeg se på viktigheten til praktiske erfaringer i utdanningen, og fruktbarheten til disse erfaringene.

I metodekapittelet vil jeg redegjøre for observasjonene og intervjuene som er gjennomført. Jeg vil beskrive utformingen av intervjuguide, deltagende observasjon,

utvalgsstrategi og erfaringer med feltarbeidet før jeg presenterer dataanalyse og etiske vurderinger som er gjort underveis.

Fra metoddelen hopper jeg over til analyse og diskusjon. Her vil de sentrale funnene i datamaterialet bli analysert og diskutert i utvalgte kategorier. I denne delen diskuterer jeg funnene opp i mot teori og tidligere forskning, for å skape en dypere forståelse av problemområdet. Dette arbeidet vil ha rot i mine problemstillinger, hvor jeg ønsker å studere elevenes erfaringer med friluftslivsundervisningen.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere de viktigste funnene i studien. Her vil elevenes erfaringer med friluftslivsundervisningen være til hjelp for å se hvilke læringsutbytte de har fått av undervisningen. Jeg vil også presentere ideer til ny veier for videre forskning innen feltet.

2.0 Kontekst og tidligere forskning

I dette kapitlet skal jeg presisere konteksten for dette masterprosjektet. Det skal jeg gjøre ved å gjøre rede for gangen i pilotprosjektet. Videre skal jeg presentere relevant forskning som er gjort på feltet. En gjennomgang av tidligere forskning på feltet, er viktig for å få en oversikt over hva som er gjort, og hvilke steder det er mangler. En kunnskapsoversikt av Jonskås (2010) viser at friluftsliv i kroppsøvingssammenheng er et lite forskningsfelt. Hun peker på 9 forskningsprosjekter fra 1978-2010, som har friluftsliv som hovedtema i Norge. Prosjektene hun viser til er i hovedsak masteroppgaver. Abelsen og Leirhaug (2017) har gjennomført en ny kunnskapsoversikt over perioden 1974-2014. I denne perioden har de trukket frem 24 studier med elevperspektiv eller lærer- og elevperspektiv. 18 av studiene er masteroppgaver, og kun to studier (Mikkelsen, 2013; Wiken, 2011) tar for seg friluftsliv i kroppsøvingfaget i den videregående skolen. Videre skal jeg redegjøre for de viktigste bidragene i litteratur på feltet.

2.1 Kontekst for pilotprosjektet

I startfasen av mitt masterprosjekt takket jeg ja til å delta i forskningsprosjektet: *”Et annerledes kroppsøvingfag – vektlegging av friluftsliv og dans”*. Prosjektets ambisjoner er å undersøke mulige konsekvenser for læringsutbytte, faglig innhold, organisering med mer, dersom dans og friluftsliv vektlegges innenfor rammene av kroppsøving i videregående skole. I denne omgang omfattet prosjektet to VG1 klasser ved en studiespesialiserende linje, og jeg har fulgt en av klassene. Deltagelse i prosjektet har gitt meg mulighet til å følge friluftslivsundervisningen. Her har det vært lagt opp til 12 undervisningstimer, fordelt på to ganger fire undervisningstimer, samt en praktisk hjemmelekse. Jeg har gjennomført deltagende observasjon i undervisningstimene, og kvalitative intervjuer av et utvalg elever i etterkant. I mitt masterprosjekt har jeg stått fritt til å velge tema og problemområde. Mine erfaringer og refleksjoner rundt elevperspektivet har blitt brukt til å belyse hva elevene syns om undervisningen de har hatt i friluftsliv.

2.1.1 Sanking og tilberedning av sopp

Elevene møtte til friluftslivsundervisning en fin høstdag i midten av september. Noen bedre forberedt enn andre. Ved leirplassen gikk læreren gjennom dagens undervisning, hvor han presenterte informasjonsskrivet om sopp og kart, som elevene senere skulle få utdelt. Elevene fordelte seg i mindre grupper og startet jakten på matsoppen i skogen. Mye av soppen var ødelagt eller giftig, men den soppen som var spiselig, gledet elevene som fant den. Soppen ble stolt vist frem for læreren tilbake i leiren, hvor den enten ble godkjent eller kastet. Videre fikk elevene i oppgave å lage bål, som soppen skulle tilberedes på. Soppfangsten var ikke særlig stor, så det var et smart valg av læreren å ha med litt ekstra sopp som elevene kunne steke. Bålene våknet sagte men sikkert til liv, og røyken skremte bort de dyreste jakker. Soppen falt i smak hos samtlige elever, som var fornøyd med egen innsats. Avslutningsvis ble det arrangert et ryddelag hvor bålplassen skulle ryddes etter ”sporløs ferdsel”-prinsippet.

2.1.2 Brennbart virke og matlaging på bål

Et surt og vått høstvær ventet elevene denne kalde oktoberdagen. Sammentrykte og kalde, plassert under en presenning, ble læreren og elevene enige om å gjennomføre undervisningen som planlagt, til tross for mangelfull bekledning. Selv om været var dårlig, var humøret enda bedre enn forrige time. Som sist gikk læreren gjennom dagens undervisning. Her ble det nøye gjennomgått hvordan man skulle lage et bål, og en ”oppskrift” ble senere utdelt til elevene. Videre delte læreren klassen i to. Den ene halvdel ble med læreren ut i skogen for å finne brennbart virke til bålene. Her ble det vist tørrgraner, never og små grankvister. Gutta knakk greiner og banket trærne for å høre etter en hul lyd til den store gullmedalje. Den andre halvdel ble igjen i leiren, og startet arbeidet med å lage et sikkert ildsted for sin gruppe. Etter turen i skogen byttet gruppene oppgaver. Tilbake i leir startet gruppene å lage bål, og var spente på å tilberede måltidet de hadde planlagt og medbragt. Her ble det lagd alt fra laksetaco og pannekaker, til kjøttpølser og sjokoladebanan. Tiden gikk, og flere elever fikk merke konsekvensene av den mangelfulle bekledningen. Flere ble kalde og ville hjem. Avslutningsvis ble det igjen fokus på sporløs ferdsel, og elevene løp av sted så fort de fikk tillatelse fra læreren.

2.2 Forskning på friluftsliv i kroppsøvningsfaget

Relevant forskningen som er gjort på friluftsliv i kroppsøvningsfaget utover masteroppgaver, er Fiskerstrand, Tokle og Elvestad (1996) og Sætre (2005). Fiskerstrand et al., (1996) gjennomførte en landsomfattende undersøkelse blant kroppsøvningslærere i den videregående skolen, rundt forhold i kroppsøvningsfaget etter innføringen av reform 94. Undersøkelsen viser at grunntrening mål 1 og lagspill er vinnerne, mens friluftsliv og grunntrening 2 er taperne i kampen om plass i elevenes praktiske skolehverdag. 75% av lærerne oppga tidsnød som den viktigste faktoren til at undervisningen ikke oppfylte læreplanens mål. Sætre (2005) gjennomførte sin undersøkelse i 2004, blant 147 kroppsøvningslærere fra 55 ungdomsskoler i Møre og Romsdal. Han undersøkte friluftsliv i kroppsøvningsfaget etter innføringen av L97. Friluftsliv ble i L97 et eget hovedemne i læreplanen for kroppsøving i ungdomsskolen. Resultatene viser at 1/3 av lærerne ikke driver med noen form for friluftslivsundervisning. 83,7% av lærerne uttrykte at de hadde behov for etterutdanning, og 69,5% oppga tidsnød som den viktigste faktoren til nedprioritering av friluftsliv. Resultatene viser dermed at læreplanens intensjoner om å styrke friluftslivet, ikke stemmer overens med den praktiske skolehverdagen (Sætre, 2005).

2.3 Forskning rundt elevperspektivet

Mikkelsen (2013) gjennomførte et undervisningstiltak i en studiespesialiserende klasse, der det ble vektlagt elevmedvirkning og anledning til valg. Tiltaket ble gjennomført høsten 2012, og formålet med oppgaven var å belyse pedagogiske hensyn som bør ligge til grunn for undervisningen, dersom målet er å fremme autonom motivasjon og trivsel. Mikkelsen (2013) arbeidet kvalitativt og samlet datamateriale gjennom observasjon, refleksjonsnotater og intervjuer av et strategisk utvalg av deltagerne i undervisningstiltaket. Mikkelsen konkluderer med at elevenes erfarte frihet er viktig dersom undervisningens mål er å fremme autonom motivasjon, trivsel, initiativ, meningsfulle opplevelser og engasjement. Studien indikerer at en elevinvolverende pedagogikk og bruk av mindre grupper i undervisningen, kan være et positivt bidrag til å stimulere friluftslivsdeltakelse i fremtiden (Mikkelsen, 2013).

Wiken (2011) gjennomførte et kvantitativt prosjekt, der 229 elever fra tre videregående skoler har besvart en spørreundersøkelse rundt deres oppfattelse av kroppsøvingsfagets formål. Resultatene viser at friluftsliv sammen med orientering og dans, kommer dårligst ut på hva elevene har lært. Det er ca. 50% av elevene som uttrykker en holdning om at det er unødvendig å lære om friluftsliv og naturbruk i kroppsøvingsfaget (Wiken, 2011).

Kongsrud (2004) og Jakobsen (2007) har studert friluftsliv i ungdomsskolen sett fra et elevperspektiv. De har begge brukt kvalitativ metode. Kongsrud (2004) gjennom observasjon og gruppeintervju av elever. Jakobsen (2007) har gjennomført friluftslivsundervisning for en ungdomsskoleklasse. Jakobsen (2007) trekker frem at elevene gjorde seg positive erfaringer med undervisningen, spesielt med tanke på det sosiale miljøet i klassen. Kongsrud (2004) trekker også frem at det sosiale livet var viktige for elevene i friluftslivsundervisningen.

2.4 Hva er gjort i nyere tid?

Leirhaug og Arnesen (2016) tar for seg friluftsliv i et pedagogisk perspektiv. De poengterer at det i Norge diskuteres om skolen er i stand til å yte friluftsliv som fenomen, og om tilknytningen til kroppsøving er den beste løsningen. I artikkelen viser de til forskning som indikerer at praksis av friluftsliv i skolen og kroppsøving, ikke stemmer overens med læreplanens intensjoner (Leirhaug & Arnesen, 2016). Med hjelp av Goodlads læreplannivåer som rammeverk, er målet med artikkelen å studere friluftsliv i kroppsøving i den formelle og operasjonaliserte læreplanen etter innføringen av LK06. Resultatene viser at friluftsliv er den minst ivarettede delen av læreplanen i den videregående skolen. Dette kommer frem både blant lærere og elever. Lærerne uttrykker at de har tilstrekkelig med friluftslivskompetanse, men at de ikke har nok tid til å realisere friluftsliv i tråd med læreplanens intensjoner (Leirhaug & Arnesen, 2016). Artikkelen baserer seg på tre ulike forskningsprosjekt, som omhandler kroppsøving i skolen. Ingen av undersøkelsene har friluftsliv som hovedtema, men blir berørt da det er en sentral del av kroppsøvingsfaget. Slik kunnskapsoversikten av Jonskås (2010) viser, er det i hovedsak masteroppgaver som har spisset seg inn på dette temaet.

Som nevnt tidligere gjennomførte Abelsen og Leirhaug (2017), en systematisk gjennomgang av empiriske studier rundt friluftsliv i skolen i et elevperspektiv. De konkluderer med at det er gjennomført lite forskning på feltet. Det var 54 studier som møtte inklusjonskriteriene, men kun 24 av disse hadde elevperspektiv eller elev- og lærerperspektiv. Det var 14 studier fra grunnskole og 10 fra videregående skole. Studiene i den videregående skolen er alle fra perioden 2008-2014. Dette kan i følge Abelsen og Leirhaug (2017) indikere en interessedreining i retning *den erfarte læreplanen*. Av de 10 studiene, er det kun to studier som tar for seg friluftsliv i kroppsøvfingsfaget i den videregående skolen (Mikkelsen, 2013; Wiken, 2011). Som en slutning på tvers av alle studiene, oppsummerer Abelsen og Leirhaug (2017) at friluftsliv i skolen har kvaliteter som fremmer samhold, samarbeid og andre sider ved sosial kompetanse.

2.5 Hva forteller disse resultatene?

Litteraturgjennomgangen til Abelsen og Leirhaug (2017) forteller meg at friluftsliv i den videregående skolen er et forholdsvis ”nytt” forskningsområde. Det er også interessant å se at elevstemmen har vært lite forsket på, og at fokuset har ligget på lærerperspektivet. Betyr det at lærerperspektivet er viktigere? Her tenker jeg at et dybdeintervju med en reflektert og engasjert lærer, kan gi fyldigere svar enn en ung elev. Noe som kan gjøre analysearbeidet mer givende. Men det er elevene som er mottakere for undervisningen, og dermed føler jeg at deres meninger er minst like viktig. Forskningen som er gjort forteller meg også at friluftsliv er et nedprioritert hovedområde, blant lærere i kroppsøvfingsfaget. Slik ser det ut til å vært helt tilbake til 1996, hvis ikke enda tidligere. Her er det rammefaktoren *tid* som ser ut til å være fellesnevneren. Dette kan underbygges med funnene til Wiken (2011), som viser at friluftsliv sammen med dans og orientering, er aktivitetene de har lært minst om. 50 % av elevene i studien uttrykker også at det ikke er viktig å lære om friluftsliv (Wiken, 2011). Gjennomgangen av litteratur har vært med på å styrke mitt ønske om å studere elevenes *erfaringer* med *friluftslivsundervisningen* i kroppsøvfingsfaget. Min tilnærming

til friluftsliv og erfaring utgjør mitt teoretiske grunnlag, som jeg skal se nærmere på i neste kapittel.

3.0 Teori

Denne delen utgjør oppgavens teoretiske grunnlag. Her vil jeg presentere friluftsliv som fenomen, og dets posisjon i kroppsøvningsfaget i den videregående skolen. Dette ser jeg som sentralt for å avgrense min tilnærming til friluftsliv. Så skal jeg ta for meg John Dewey (1859-1952) og hans experience-begrep. Jeg vil starte med å redegjøre for Deweys forståelse av begrepet experience. Deretter vil jeg gå nærmere inn på en hvordan experience kan være fruktbart i mitt prosjekt.

3.1 Friluftsliv

En forståelse av friluftsliv som fenomen er nødvendig for å se friluftsliv i relasjon til samfunnet. Et slikt utgangspunkt kan gjøre det lettere å se hvorfor offentlig sektor har valgt å gjøre friluftsliv til et eget hovedområde i læreplanen for kroppsøving i den videregående skolen. Utdanningsdirektoratet formulerer hovedområdet friluftsliv i læreplanen slik: *”hovedområdet friluftsliv omfatter kompetanse som trengst for å kunne ferdast i og verdsetje opphald i naturen. Det skal leggjast vekt på lokale friluftslivstradisjoner, bruk av nærmiljøet, og korleis ein kan orientere seg og opphalde seg i naturen til ulike årstider”* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.3).

Det sies at friluftsliv for første gang ble omtalt i Henrik Ibsens dikt ”Paa Vidderne” fra 1859 (Tordsson, 2010). Hos Ibsen var det sentralt at mennesket oppdaget seg selv i naturen. Man burde vinne innsikt og personlig styrke ved å trekke seg bort fra samfunnet. Med tiden har friluftsliv også blitt forbundet med aspekter som det gode fellesskapet, det nyttige og det skjønne (estetikk), naturen og samfunnet (miljø), om sunnhet og det gode liv (helse og livskvalitet) (Meld.St. Nr.18. (2015-16)). På denne måten har friluftslivets relevans endret seg med de store spørsmålene i ulike historiske perioder (Tordsson, 2010). Det er altså viktig at vi gjør friluftslivet relevant ut fra vår tids spørsmål. Med oss inn i denne prosessen har friluftslivstradisjoner en viktig rolle. Tradisjonene gir friluftslivet mening. Den har et vist mønster for fortolkning, forståelse og handling. Kombinert med personlige meninger og holdninger blir disse fortolkningsmønstrene ført videre.

3.1.1 Hvordan forstå friluftsliv som fenomen?

Tordsson (2010) poengterer at konteksten begrepet friluftsliv knyttes til er avgjørende for hvordan friluftsliv tolkes og forstås. I tillegg vil det sosiale og kulturelle landskapet man tilhører prege hvordan man praktiserer friluftsliv (Klett, 2009). Friluftsliv som fenomen favner både om ulike handlingsformer og aktiviteter i naturen. Dette medfører at det er vanskelig å avgrense begrepet til en tydelig og tidløs fortolkning (Mytting & Bischoff, 2008).

Tolkningen av friluftsliv kan ses opp mot aktivitetene man praktiserer. Breivik (1979) nevner blant annet vandring i skog og fjell, jakt, fiske, sanking, leirliv og seiling som eksempler på hvordan man kan forstå friluftsliv ut fra å se på aktivitetene. I aktivitetene over vil det være forskjellige trekk ved hver enkelt aktivitet, og det vil være forskjellig fra person til person og gruppe til gruppe hvilke aktiviteter som defineres som friluftsliv. I denne masteroppgaven skal jeg forholde meg til friluftsliv i en skolekontekst, og videre skal jeg se på hvordan friluftsliv forstås av offentlige myndigheter.

”Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse” (Meld.St.18 (2015-2016), s.10). Denne definisjonen har stått uendret siden stortingsmelding 71 fra 1972-73. Dette gjør denne forståelsen av friluftsliv representativ for hvordan man tilnærmer seg friluftsliv i en skolekontekst.

I samme stortingsmelding kommer det også frem at skoler og barnehager er viktige arenaer for rekrutteringsarbeidet til friluftsliv. Temaene friluftsliv, bruk av natur og nærmiljøet som læringsarena, er innarbeidet i disse institusjonene, samt barnehagelærer- og lærerutdanningen (Meld.St. 18 (2015-16)). I stortingsmeldingen omtales friluftsliv som en viktig del av den norske nasjonale identiteten og kulturarven. Det er en viktig faktor for befolkningens livskvalitet, og har en dokumentert helseeffekt (Meld.St. 18 (2015-16)). Med dette utgangspunktet ser man at friluftsliv er et viktig tema for politikerne, som også mener at skolen er en av de viktigste arenaene til å gi barn og unge tilstrekkelig med erfaringer og kunnskap om friluftsliv.

3.1.2 Friluftsliv i læreplanen

Siden det er elevenes erfaring med friluftsliv i kroppsøvningsfaget jeg skal undersøke i dette prosjektet, vil jeg se nærmere på hvordan dette er formulert i læreplanen.

Kroppsøvningsfagets formål er: *"... et allmenndannende fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsels glede"* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.1). Gleden av å være i bevegelse skal i følge læreplanen oppnås gjennom aktiviteter som *"...rørslelek, allsidig idrett, fair play, dans og friluftsliv"* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.1). Det kommer også frem i læreplanen at *"... friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet"* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.1).

Elevene skal også utvikle kompetanse gjennom *"eit breitt utval av leik og aktivitetsformer, utvikle allsidighet og lære å praktisere og verdsetje trygg ferdsel og opphald i naturen"* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.1). Ut fra disse formuleringen tolker jeg det dit, at friluftsliv er en sentral og viktig del av kroppsøvningsfaget, i og med at det er et eget hovedområde i læreplanen.

Kroppsøvningsfaget i den videregående skolen er inndelt i tre hovedområder.

Idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil. I denne sammenhengen vil jeg se nærmere på friluftsliv. Utdanningsdirektoratet formulerer hovedområdet friluftsliv slik: *"Hovedområdet friluftsliv omfatter kompetanse som trengs for å kunne ferdes i og verdsette opphold i naturen. Det skal legges vekt på lokale friluftslivstradisjoner, bruk av nærmiljøet og hvordan man kan orientere seg og oppholde seg i naturen til ulike årstider"* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.2).

I læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015), er det utarbeidet egne kompetansemål for hvert årstrinn. Etter Vg1 er målet for opplæringen at eleven skal kunne; *praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring* (s.9). Etter Vg2 er målet for opplæringen at eleven skal kunne; *bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv* (s.10). Etter Vg3 er målet for opplæringen at eleven skal kunne; *planleggje og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måter å orientere seg på* (s.11).

En læreplan kan ses fra flere nivåer. Goodlad (1979) har fem læreplannivåer som beskriver ulik bruk av læreplanen. *"Ideenes læreplan"*, som er ideene som ligger til

grunn for debatt eller diskusjon rundt skoleutdanning, undervisning og fag. Ideene kan ha bakgrunn i filosofien og ideologiske idestrømninger, eller knyttet til næringslivet eller arbeidsmarkedet (Goodlad, Klein & Tye, 1979). Den *"formelle læreplan"*, er selve læreplandokumentet. Det utgjør rammen for skolen og lærerens virksomhet. En formell læreplan har en offisiell godkjenning av statlige og lokale skolestyrer. I denne planen vil verdier, tro og holdninger fra samfunnet generelt eller dominerende grupper i samfunnet komme frem (Goodlad, Klein & Tye, 1979). Den *"oppfattede læreplan"*, er tolkninger av læreplanen. Lærerens tolkninger vil her være utgangspunktet for planlegging, gjennomføring og vurdering av elevenes opplæring. Foreldre og elever vil ha sin egen tolkning av læreplanen som kan skille seg fra lærerens tolkninger. Dette kan føre til at foreldre og elever har andre forventninger og ønsker til undervisningen, enn det læreren legger opp til (Goodlad, Klein & Tye, 1979). Den *"operasjonaliserte læreplan"*, reflekterer forståelse og tolkning, og hvordan undervisningen blir gjennomført i praksis (Goodlad, Klein & Tye, 1979). Den *"erfarte læreplan"*, er elevenes opplevelser og erfaringer med undervisningen. Dette er hva elevene sitter igjen med av læring (Goodlad, Klein & Tye, 1979).

Kompetansemålene som nevnt over, utgjør den *"formelle læreplan"*. Videre er det opp til læreren hvordan undervisningen blir gjennomført i praksis. Disse tolkningene og forståelsene utgjør den *"operasjonaliserte læreplanen"*. Til slutt er det elevene som erfarer forholdet mellom disse læreplannivåene, i den *"erfarte læreplanen"*. Det er nettopp erfaringene elevene gjør seg med friluftslivsundervisningen som er tema for mitt forskningsprosjekt. For å skape en større forståelse av elevenes erfaringer skal jeg videre se på John Dewey og hans pragmatiske forståelse av experience (erfaring) og education (utdanning).

3.2 John Dewey

John Dewey (1859-1952) ble født i 1859 i Vermont i USA, og er en av nyere tids mest innflytelsesrike pedagogiske filosofer. Han blir ofte plassert innenfor den filosofiske retningen, pragmatismen. Dewey og en rekke andre filosofer dannet pragmatismen, som et alternativ til den dominerende filosofiske tenkningen på slutten av 1800-tallet. Ordet pragma er gresk og betyr handling (Martinsen, 2008). Pragmatismen er en praktisk

handlingsfilosofi, og er rettet mot å løse reelle, dagligdagse problemer (Myhre, 1972). Filosofi skal innen pragmatismen brukes til å veilede konkrete handlinger. Man tenker for å oppnå praktiske resultater. Slik blir en idé eller teori en plan for handling. Dewey, en av de mest sentrale innen erfaringspedagogene, blir derfor plassert innenfor en pragmatisk orientert filosofisk retning (Myhre, 1972). Den praktiske handlingsfilosofien fra pragmatismen var utgangspunktet for Deweys erfaringslæring. Og det er nettopp *erfaringer* jeg skal ta for meg videre, gjennom se nærmere på Deweys forståelse av begrepet *experience* (Dewey, 1997).

3.3 Experience-prosessen

Erfaring er i følge Dewey en livslang prosess. Dewey mener at kunnskap og ferdigheter man tilegner seg i en situasjon, blir til instrumenter for forståelse i senere situasjoner (Dewey, 1997, s. 44). En erfaring er også noe mer enn et instrument, det innebærer en reell endring av individet. Denne endringen kommer til uttrykk gjennom Deweys forståelse av begrepet 'habit':

The basic characteristic of habits is that every experience and undergone modifies the one who acts and undergoes, while this modification affects, whether we wish it or not, the quality of subsequent experiences. For it is a somewhat different person who enters into them. The principle of habit so understood obviously goes deeper than the ordinary conception of a habit as a more or less fixed way of doing things, although it includes the latter as one of its special cases. It covers the formation of attitudes, attitudes that are emotional and intellectual; it covers our basic sensitivities and ways of meeting and responding to all the conditions, which we meet in living. From this point of view, the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after (Dewey, 1997, s.35).

Ut i fra en slik forståelse vil enhver erfaring endre den som erfarer. Gjennom å se erfaringer som instrumenter for fremtidige erfaringer, vil også kvaliteten av fremtidige erfaringer påvirkes av alle erfaringer. 'Habit' er for Dewey noe mer enn et bestemt atferdsmønster. Det innebærer intellektuelle og emosjonelle holdninger, hvordan en møter, oppfatter og responderer på ulike situasjoner i livet. 'Habit' er formet av tidligere erfaringer og påvirker, og blir påvirket av, senere erfaringer.

Dette gjør `habit` til en tilstand preget av kontinuitet. Dewey kaller dette for *kontinuitetsprinsippet* (Dewey, 1997). Det er en kobling mellom nåtid og fortid, og på grunn av denne koblingen vil også nåtidens erfaringer påvirke fremtidens erfaringer. I tillegg til kontinuitetsprinsippet, er *interaksjonsprinsippet* (Dewey, 1997) sentralt i Deweys experience begrep. En interaksjon for Dewey er et samspill mellom de ytre forholdene som omgir individet, og individet selv (Dewey, 1997).

3.4 Forholdet mellom experience og education

Dewey betrakter utdanning som en kontinuerlig endringsprosess som skjer gjennom erfaring, noe som han mener innebærer en orientering mot nye erfaringer (Dewey, 1997). *Utdanning* er et begrep som kan ha ulik betydning, og vil i stor grad være kontekstavhengig. For Dewey er det viktig å finne ut hva utdanning er, og hvordan man legger til rette for det. Han bruker ”*traditional*” og ”*progressive*” utdanning som to motpoler for å få frem sitt budskap. Dewey ser på tradisjonell utdanning som en formidling av oppdelt informasjon og ferdigheter, med forhåndsdefinerte regler og standarder (Dewey, 1997). En slik type utdanning blir påtvunget utenfra. Progressiv utdanning har elevaktivitet, eksperimentering og utprøving som sentrale kjennetegn, der elevenes behov, interesser og evner skulle være utgangspunktet for undervisningen. Under en slik pedagogikk faller Deweys begrep ”*Learning by doing*” (Imsen & Ramberg, 2014). I en slik tilnærming lærer man ikke ved å bli påvirket av ytre stimuli, men ved å utføre en handling og deretter høste erfaringer av hva man gjorde. Erfaring blir dermed et samspill mellom å gjøre noe, og se hva handlingen førte til. Når man forstår sammenhengen i dette samspillet, har man lært noe (Imsen, 2014). Dewey (1997) hevder at det er en sammenheng mellom erfaring og utdanning, og derfor blir det viktig å ha en korrekt oppfatning av hva erfaring er. Erfaring innehar både et aktivt og passivt element (Dewey, 1996). Det aktive elementet handler om eksperiment, man må utføre en handling. Det passive elementet dreier seg om å bli utsatt for noe. En erfaring skjer dermed ved at man handler i forhold til noe, for deretter å bli utsatt for eller lide av konsekvensene. Det er en kobling mellom disse to fasene som måler fruktbarheten til en erfaring. Dette tydeliggjør Dewey gjennom non-educative, miseducative og educative experiences (Dewey, 1997).

3.4.1 Miseducative og non-educative experiences

I følge Dewey fører ikke all erfaring til utdanning, selv om all utdanning forutsetter erfaring (Dewey, 1997). Erfaring som ikke fører til utdanning blir omtalt som miseducative eller non-educative. Slike erfaringer blir regnet som villedende eller meningsløse. Dewey deler inn i fire typer miseducative erfaringer:

1. En erfaring kan føre til ufølsomhet, der den skaper mangel på sensitivitet og åpenhet/mottagelighet. Slik innsnevres mulighetene for framtidige erfaringer.
2. En erfaring kan øke en persons automatiske ferdigheter i en bestemt retning, slik at man blir ført inn i et snevert spor som innsnevrer mulighetene for fremtidige erfaringer.
3. En erfaring kan være behagelig, og føre til latskap eller likegyldighet. Dette kan skape holdninger som svekker kvaliteten på fremtidige erfaringer ved at man ikke får ordentlig utbytte av dem.
4. Erfaringer kan være usammenhengende, slik at det ikke er noen forbindelse mellom dem. Dette kan føre til forvirring og redusert selvkontroll (Dewey, 1997, s.25-26).

Slik det kommer frem av disse punktene er mis-educative erfaringer skadelige for en persons utdanning. Dewey (1997, s. 25) skriver: *any experience is mis-educative that has the effect of arresting or distorting the growth of further experience.*

En non-educative erfaring er situasjoner man ikke trekker lærdom fra. Det er en følge av en mislykket interaksjon mellom den som erfarer og det som skulle blitt erfart (Dewey, 1997). I en utdanningssammenheng må man ta hensyn til elevenes kapasitet og behov. Dersom man ikke gjør det risikerer man at avstanden mellom eleven og det som skal læres blir for stor. Et eksempel på dette kan være at eleven mangler kunnskap for å gjennomføre en aktivitet eller løse en oppgave. Aktiviteten er ikke tilpasset elevens kapasitet. Mangel på tilpasning vil føre til at erfaringsprosessen blir overlatt til tilfeldighetene, og at det er tilfeldig om en erfaring blir non-educative eller educative. En non-educative erfaring er ikke skadelig i seg selv, men hvis man møter flere slike situasjoner, vil man over tid stagnere i utviklingen (utdanningen). Man registrerer noe,

men forstår det ikke, og dermed er man ikke i stand til å trekke lærdom fra det (Dewey, 1997).

3.4.2 Educative experience

Hva er det så Dewey mener skal til for at en erfaring fører til utdanning? Det kan være vanskelig å skille mellom educative og miseducative erfaringer, siden begge påvirker framtidige erfaringer. Dewey skiller derfor mellom educative og miseducative erfaringer ved å ta utgangspunkt i kontinuitet. Kontinuitetsprinsippet er gjeldende i begge tilfeller, men kvaliteten på erfaringer vil påvirke hvordan prinsippet fungerer (Dewey, 1997). Dette kan ses i sammenheng med Deweys oppfattelse av vekst (growth). Herunder den moralske og intellektuelle utviklingen individet gjennomgår grunnet en erfaring. Det avgjørende vurderingskriteriet for en erfaring blir dermed om veksten gir gode betingelser for videre vekst, eller om den avgrenser veksten i å gå i nye retninger. Et eksempel på en utdannende erfaring kan være å lære å lese. Dette åpner for mange nye erfaringer i framtiden.

Aktiviteter alene gir ikke erfaringer. Erfaring innebærer en endring hos individet, men for at den skal være utdannende må konsekvensene av handlingene bli forbundet med aktiviteten (Dewey, 1996), slik blir den også nyttig i pragmatisk forstand. Når forandringer som skjer gjennom en aktivitet blir reflektert tilbake, vil det skje en forandring med individet. Strømmen av konsekvenser vil få en betydning, og man lærer noe. Et eksempel Dewey (1997) bruker for å illustrere dette, er barnet som legger hånden på en varm stekeplate. Det er ikke en erfaring å legge hånden der, men det blir en erfaring når barnet forbinder smerten som en konsekvens av å legge hånden på platen. Heretter betyr det for barnet at man brenner seg dersom man legger hånden på stekeplaten.

Jeg har vært inne på at erfaringer endrer individet, og samtidig blir et redskap for framtidige erfaringer. Dewey (1997, s.89) skriver at erfaringer er *"the means and goal of education"*. I følge Deweys teori gjør vi oss stadig nye erfaringer, som gjør at det ikke finnes en overordnet slutt-tilstand. Slik blir erfaringer både et mål og middel for

utdanning. Ikke all erfaring, men erfaring som stimulerer til vekst, det han omtaler som *educative experiences*.

3.5 Hva kan experience bidra med i dette prosjektet?

Slik det kommer frem i problemstillingen ønsker jeg å undersøke elevenes erfaringer og opplevelser med friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Jeg har en forforståelse om at *erfaringer* og *opplevelser* er to ulike ting. Man kan ha en opplevelse, uten at man høster en erfaring fra situasjoner. Jeg forbinder erfaring med læring, noe man tar med seg videre i nye situasjoner. Derfor håper jeg Deweys syn på erfaring kan være til hjelp for å analysere elevenes erfaringer og opplevelser av friluftslivsundervisningen. *Educative*, *mis-educative* og *non-educative experiences* kan være redskaper for å undersøke en erfarings fruktbarhet, noe jeg skal gjøre senere i denne oppgaven

4.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg beskrive fremgangsmåten jeg har brukt for å belyse mine forskningsspørsmål. Jeg vil starte med å forklare metodiske vurderinger og valg av metode. Så vil jeg ta for meg forskerrolle og forforståelsens påvirkning av forskningsprosessen. Deretter vil jeg presentere metodene deltagende observasjon og kvalitativt intervju. Metodene er anvendt i de fleste vitenskapelige arbeidene jeg har presentert tidligere (se kap 2.3). Dette kan gi en indikasjon på at metodene er anerkjente og godt egne innen dette feltet. Videre vil jeg presentere utvalget og analysens oppbygning. Jeg vil videre reflektere over erfaringer jeg har gjort meg metodene, og hvordan min rolle har åpnet eller lukket noen sider av feltet. Avslutningsvis vil jeg se på styrker og svakheter og hvilke etiske vurderinger som er gjort i forhold til dette prosjektet.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Innen forskning er det vanlig å skille mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap (Hassmén & Hassmén, 2008). I naturvitenskapen er man ofte ute etter å finne årsaksforklaringer, kausale forklaringer, hvor man finner forholdet mellom årsak og virkning. For å komme frem til denne kunnskapen er det vanlig å arbeide innenfor kvantitativ forskning. I samfunnsvitenskapen er man ute etter en forståelse av det som skjer i ulike situasjoner. Som det kommer frem i mine forskningsspørsmål, er erfaringer og opplevelser av friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget, hovedtematikken for mitt masterprosjekt. Dette utgangspunktet åpner for at jeg har valgt en kvalitativ tilnærming.

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt et fenomenologisk vitenskapssyn, som tar utgangspunkt i personers subjektive opplevelse, og søker å oppnå en dypere mening i enkeltpersoners erfaring (Thaagard, 2013). Innen fenomenologien ønsker man å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene vi studerer, og beskriver fenomenene slik de erfarer dem. For at jeg som forsker skal finne en dypere mening i deltagerens erfaringer, er jeg nødt til å tolke det som blir observert og fortalt. Dette plasserer meg innenfor det fortolkende paradigme. Innen denne vitenskapelige

tilnærmingen blir hermeneutikk og ”den hermeneutiske sirkel” særdeles relevant. Hermeneutisk fortolkning har som formål å oppnå en «gyldig» og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2015). Hermeneutikkens utgangspunkt er å finne regler for hvordan et tekstmateriale kan fortolkes. Veien mot forståelse går ikke rett frem, men tar utgangspunkt i forforståelse, som fører til nye perspektiver. Det foregår en veksling mellom tolkning av del og helhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er ofte en uklar forståelse av tekstens helhet, dermed tolkes dens forskjellige deler, og ut ifra disse fortolkingene settes delene sammen til en større forståelse av helheten (Kvalg & Brinkmann, 2015). Ofte brukes begrepet «den hermeneutiske spiral». Den gir et bedre bilde, for å vise at det foregår en økning og fordypelse av forforståelsen (Hassmén & Hassmén, 2008).

Jeg vil fortolke datamaterialet slik at jeg kan gi det Thaagard (2013) kaller en ”tykk” beskrivelse. En slik beskrivelse innebærer utsagn fra deltagere, hva en handling eller utsagn kan bety, og hvilken fortolkning forskeren har (Thaagard, 2013).

Overbevisningen i en fortolkning ligger i hvordan jeg som forsker er i stand til trekke inn relevante kontekster/eksempler som underbygger mine tolkninger. Min deltagelse vil altså ha en påvirkning på fortolkningen, som jeg kommer nærmere inn på i avsnittet under.

4.2 Forskerrolle og forforståelse

Kvalitative forskningsmetoder baserer seg på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og personene som blir studert (Thaagard, 2013). Det betyr at jeg som forsker og deltagerne i studien vil påvirke forskningsprosessen. Det er nødvendig at jeg er klar over min egen rolle i prosjektet, og hvordan jeg og mine forforståelser vil kunne forme prosjektet. Feltet i seg selv, er en arena som jeg kjenner godt. ”Ryggsekken” er fylt med kunnskap, opplevelser og erfaringer fra friluftslivsundervisning i egen skolegang og lærerutdanning. Denne forkunnskapen må jeg være klar over når jeg jobber med datamaterialet. Gadamer poengterer at man ikke trenger å forkaste forforståelse, men stiller med et åpent sinn, slik at man forstår feltet slik det subjektivt fremstår for deltagerne (Fangen, 2010). Ved at jeg har vært bevist på dette under arbeidet med dette prosjektet, har jeg behandlet datamaterialet slik deltagerne har presentert sine tanker og

meninger. Det er tross alt mine fortolkninger som utgjør forskningen i dette prosjektet, og redegjørelse av roller og forforståelse er med på å påvirke validiteten i prosjektet. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet om validitet og reliabilitet (4.8).

4.3 Feltarbeid med deltagende observasjon som metode

Feltarbeid med deltagende observasjon som metode er en datainnsamlingsteknikk, som åpner opp for å studere menneskers samhandling og språkbruk (Fangen, 2010). Kombinert med kvalitative intervjuer har dette gitt meg en god mulighet til å komme tett på elevene. Jeg har fått mulighet til å engasjere meg i hva de gjorde, og hørt på hva de har sagt. En balansegang mellom nærhet og avstand til deltagerne, gjør det mulig å innta en kritisk refleksiv holdning til feltet (Fangen, 2010). Utfordringen har dermed vært å veksle mellom det Fangen (2010) omtaler som ”innside” og ”utside”. I mitt feltarbeid har jeg arbeidet som en insider ved at jeg har deltatt i den sosiale samhandlingen og de ulike aktivitetene. Til tider har jeg bekledd rollen som deltager, og utfordringen har ligget i og samtidig ha observasjonsbrillene på. Ved at jeg har trukket meg tilbake og observert aktivitetene med mindre grad av deltagelse, føler jeg at jeg har forstått som en insider, og samtidig vært i stand til å beskrive situasjonene slik at en outsider forstår. Utfordringen i denne sammenhengen blir å veksle mellom perspektivene, og formidle mine observasjoner/erfaringer slik at andre får innsyn i den kunnskapen jeg har fått i feltarbeidet (Fangen, 2010). Jeg har ikke fulgt en oppskrift på hvordan feltarbeidet skal gjennomføres. Fangen (2010) skriver at det ikke finnes noen standard på hvordan feltarbeidet gjennomføres, og at gjennomføringen avhenger av spørsmålene som stilles, type felt som undersøkes og kjennskapen forskeren har til feltet som studeres.

I mitt arbeid er observasjonene en viktig del av datagrunnlaget, og har dannet utgangspunktet for deler av intervjuene i etterkant. Jeg har fungert som en deltagende observatør i friluftslivsundervisningen. I forkant av prosjektet har jeg hatt tre møter med elevene som deltok i prosjektet. Under det første møtet fikk jeg presentert meg selv. Deretter fikk jeg muligheten til å være vikar i to ganger to undervisningstimer for klassen. Timene hadde ingenting med forskningsprosjektet å gjøre, og ingen feltarbeid ble utført utover å bli bedre kjent med elevene. I den ene timen ble det satt av tid til å

forklare prosjektet, dele ut informasjonsskriv og samle samtykkeerklæringer. Målet med disse møtene var å skape en relasjon til elevene, og lære de å kjenne før friluftslivsundervisningen startet. Jeg har forsøkt å opparbeide en tillit til meg og prosjektet. Uten tillitt vil man ikke få tilstrekkelig innpass, og observasjonene som blir gjort kan være overfladiske (Fangen, 2010).

Gjennom feltarbeidet har jeg hatt med meg en feltdagbok, som jeg har skrevet ned de viktigste hendelsene og tankene jeg har gjort meg underveis. Feltnotater innebærer å forvandle en hendelse til noe som eksisterer på papiret, som kan vurderes flere ganger (Fangen, 2010). At man kan vende tilbake til hva man har sett og hørt, er av stor betydning for analysearbeidet. Feltnotater og hukommelse fra feltarbeidet utgjør et godt utgangspunkt for videre analyse. Analysearbeidet handler om å sette observasjonene i en sammenheng, for deretter å tolke det. På den måten hever man kunnskapen fra å være en unik hendelse, til å kunne være overførbart til andre lignende hendelser, steder og miljøer (Fangen, 2010).

Ser jeg tilbake på observasjonsarbeidet, fungerte det ikke helt slik jeg hadde sett for meg. I flere tilfeller føler jeg at elevene så på meg som en hjelpelærer, hvor de henvendte seg til meg som en ressursperson som kunne hjelpe de med ulike utfordringer, fremfor å være en deltager. Jeg tenker at lærer – elev – relasjonene fra vikartimene fortsatt var til stede. Kombinert med at de kanskje så på meg som en utenforstående forsker, gjorde dette at jeg ikke fikk en naturlige rolle som deltager i klassen. Dette var forskjellig fra elev til elev, og fra gruppe til gruppe. I etterkant vil jeg omformulere min rolle som *deltagende observatør*, til det Fangen (2010) omtaler som *delvis deltagende observatør*. Dette er den mest vanlige forskerrollen i feltarbeidet, der man deltar i den sosiale samhandlingen, men ikke i de miljøspesifikke aktivitetene (Fangen, 2010). I dette tilfellet blir det aktiviteter som å lage bål og tilberedning av mat på bål. Det er viktig at jeg som forsker ikke er til bry for elevene, at jeg glir naturlig inn og deltar i den sosiale samhandlingen ved å småprate og følge de sosiale reglene som gjelder for klassen (Fangen, 2010).

4.4 Kvalitativt intervju som metode

I følge Thagaard (2013) er formålet med et intervju å få fylldig og omfattende informasjon om menneskers livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på intervjuets temaer. Kvalitative intervjuer danner et godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013). For å svare på mine problemstillinger, er det dermed hensiktsmessig å benytte meg av intervju som en av datakildene i dette prosjektet.

Kunnskap om kontekst og deltagerens situasjon, er en avgjørende faktor for å utarbeide spørsmål som oppleves som relevante for deltagerne (Thagaard, 2013). Denne kunnskapen er sentral i utformingen av spørsmål rundt de aktuelle temaene. I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å bruke et semistrukturert dybdeintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). I møtet med elevene har jeg brukt en modell som kalles *tre-med-grener-modellen* (Thagaard, 2013). I denne modellen representerer stammen hovedtemaet, og grenene de enkelte oppfølgingsspørsmålene. Et eksempel fra min intervjuguide kan være: ”Hva tenker du om situasjonen der dere som gruppe skulle lage bål?”. Dette utgjør da stammen/hovedtemaet. Eksempler på grener er: ”Hva lærte du i denne situasjonen?” ”Var det gøy/kjedelig?” ”Hvordan fungerte samarbeidet?” Intervjuguiden ble utformet etter hovedtemaer, med oppfølgingsspørsmål der jeg følte det manglet informasjon. Jeg ønsket å få frem elevenes meninger og erfaringer, uten å legge for mange føringer for svarene. For å ta hensyn dette stilte jeg først et spørsmål om et hovedtema, der deltagerne fikk svare fritt om sine erfaringer med de ulike situasjonene. Dersom svarene var korte, eller jeg følte at det var momenter ved situasjonene som manglet fulgte jeg opp med oppfølgingsspørsmål. For å oppnå dette er det viktig at spørsmålene er åpne, og ikke styrer deltagerne (Hassmén & Hassmén, 2008).

Gjennomføringen av intervjuene har bydd på flere utfordringer. Den første utfordringen var å rekruttere deltagere til intervju. Flere elever ga tilbakemelding om at de ikke hadde tid på grunn av lekser, prøver og trening etter skoletid. Hvis jeg skal tenke på noen grunner til at elevene sa nei til intervju, så må det være at de kanskje var nervøse for å åpne seg for meg. Det kan hende de ikke så noe poeng eller mening i å delta i et

intervju og at de rett og slett ikke gadd å være med. Rekrutteringen av gutter gikk raskt, mens det var jentene som sa nei. Etter samtaler med klassens lærer, fikk jeg vite at det var flere av jentene som hadde uttrykt at intervju var litt skummelt, og at det hadde vært mindre skummelt dersom de var to personer. Jeg kontaktet noen av jentene på nytt, og spurte om de kunne tenke seg å gjennomføre intervjuet i par, og det sa de ja til. Til slutt fikk jeg rekruttert 8 deltagere, hvor jentene gjennomførte intervjuene i par. Intervjuene ble gjennomført i elevenes storefriminutt i et grupperom på deres skole. Intervjutiden varierte fra 22-45 minutter. Det var store forskjeller i elevenes evne til å gi gode og reflekterte svar. I flere tilfeller var svarene korte, slik at det stilte et større krav til meg som intervjuer å føre samtalen. Kvale og Brinkmann (2015, s.194) skriver at et av kvalitetskriteriene for et intervju er: ”*Jo kortere intervjuerens spørsmål er og jo lengre intervjupersonenes svar er; desto bedre*”. Dette kriteriet føler jeg ikke var tilfellet i noen av intervjuene. Noen av spørsmålene ble lengre enn planlagt, for at det skulle settes i gang tankeprosesser. Særlig spørsmålene rundt friluftslivets plass i læreplanen, og hva man skal lære i kroppsøving. Jeg tror kanskje jeg overvurderte elevenes kunnskap om læreplanen i kroppsøving, og hva de skal lære i faget. Om jeg skulle gjennomført intervjuene på nytt, hadde jeg sendt elevene et kort sammendrag av læreplanen i kroppsøving, og spesielt hovedemnet *friluftsliv*. Jeg tror dette kunne gjort noen av elevene i bedre stand til å svare på noen av spørsmålene.

4.5 Intervjuguide

Arbeidet med å lage intervjuguiden har på mange måter vært utfordrende. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at det ikke finnes en standard utførelse av et forskningsintervju. Det finnes dermed noen standardtilnærminger og teknikker, som kan være til hjelp for å gjennomføre gode intervjuer. Dette blir omtalt som intervjuundersøkelsens *syv faser* (Kvale & Brinkmann, 2015). De syv fasene Kvale og Brinkmann (2015) presenterer i sin bok er:

1. *Tematisering*: Formulering av forskningsspørsmål og en teoretisk avklaring av det undersøkte temaet. I forhold til et intervju dreier dette seg om undersøkelsens hva, hvordan og hvorfor.

2. *Planlegging*: Planlegge studien, og ta hensyn til alle de syv fasene før man begynner intervjuarbeidet.
3. *Intervjuing*: Utføre intervjuene på grunnlag av en intervjuguide, og med en reflektert tilnærming til den kunnskapen man søker.
4. *Transkribering*: Klargjøre intervjumaterialet for analyse, transkribering fra tale til tekst.
5. *Analysering*: bestemme analysemetode på grunnlag av undersøkelsens formål og emneområde.
6. *Verifisering*: undersøke intervjufunnenes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet. Er resultatene pålitelige, og undersøker man det man ønsker å undersøke?
7. *Rapportering*: funnene og metodebruken formidles til lesere gjennom et etisk overveid lesbart produkt. (Kvale og Brinkmann, 2015 s.137)

Kort fortalt dreier fasene seg om en systematisk planlegging av en intervjuundersøkelse. På en annen side oppfordrer Kvale og Brinkmann (2015) også å lære seg intervjukunsten som et håndverk. Tilegne seg kunnskap gjennom erfaring, altså «learning by doing». Mine intervjuer er en kombinasjon av den systematiske tilnærmingen og den mer åpne erfaringsbaserte tilnærmingen, der ting har blitt til underveis. I forhold til de syv fasene har jeg tematisert undersøkelsen, utformet en intervjuguide, transkribert intervjumaterialet og analysert datamaterialet. Dette har vært til stor hjelp i utarbeidelsen, gjennomføringen og analyseringen av intervjuet. Det som har vært mest utfordrende er å utforme spørsmål som er til hjelp for å svare på mine problemstillinger. Hvordan kan jeg få tak i elevenes erfaringer? En viktig faktor er at spørsmålene er åpne (Hassmén & Hassmén, 2008). Et eksempel på et slik spørsmål kan være: *”Kan du fortelle hvordan du opplevde samarbeidet med de andre på gruppa?”*. Ved å ha åpne spørsmål, og fokusere på hva elevene faktisk erfarte og opplevde i undervisningen føler jeg at har fått tak i den kunnskapen jeg er ute etter. Et viktig hjelpemiddel har vært å knytte noen av spørsmålene til aktivitetene fra friluftslivsundervisningen.

Intervjuguiden er temabasert. Den er bygd opp rundt fire temaer som jeg har sett sentrale for mitt forskningsprosjekt. Temaene guiden består av er:

- *Informantens tidligere erfaring med friluftsliv*: erfaringer fra ungdomsskole, erfaringer med familie og andre.
- *Friluftsliv i kroppsøvingsfaget*: hvorfor har vi friluftsliv? Hva skal vi lære?
- *Friluftslivsundervisningen*: spørsmål rundt erfaringer med aktivitetene i friluftslivsundervisningen.
- *Holdninger til faget/friluftsliv*: generelle holdninger til kroppsøvingsfaget, og friluftsliv i skolen.

Valget av temaene er gjennomtenkt, og jeg har brukt lang tid på å bestemme meg på hva det faktisk er jeg ønsker å finne ut. Temaene må ses i sammenheng med forskningsprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Der jeg ønsker å undersøke elevenes erfaring med friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget i den videregående skolen. Deler man dette problemområdet inn i kategorier sitter man igjen med elevenes erfaring med friluftslivsundervisning, og kroppsøving i den videregående skolen. For å få et helhetlig bilde rundt elevenes forhold til friluftsliv så jeg det sentralt å undersøke deres generelle forhold til friluftsliv, også utover det de har opplevd i skolesammenheng. Videre så på jeg elevenes forhold til kroppsøving generelt, for å belyse hva de faktisk synes om faget og de ulike emnene, med hovedfokus på friluftsliv. Temaet *friluftslivsundervisningen*, er naturlig nok den største delen av intervjuet, da det er her elevene har fått de erfaringene jeg ønsker å undersøke.

Utover hovedtemaene bestod intervjuet av en innledning og avslutning. Innledningsvis gikk vi gjennom informasjonen fra informasjonsskrivet, som sier at deltagelsen er frivillig, data blir behandlet konfidensielt og at intervjuet blir tatt opp på båndopptaker. Som avslutning oppsummerte jeg intervjuet for deltageren, ved å gå gjennom tankene jeg hadde gjort meg. Der fikk elevene mulighet til å bekrefte at jeg hadde oppfattet de riktig, eller korrigere meg dersom noe var feil. Det var ingen som hadde noe de ville rette på, som kan indikere at jeg gjorde en god jobb med å høre på det de fortalte.

4.6 Utvalg

I startfasen av mitt masterprosjekt var utvalg og kontakt med skoler noe av det jeg så på som den største utfordringen. Hvordan skulle jeg presentere mitt prosjekt, slik at folk

ville delta? Når jeg takket ja til å bli en del av forskningsprosjektet til Abelsen og Leirhaug, var disse utfordringene allerede løst. I dette pilotprosjektet fikk jeg tildelt en klasse ved VG1, som jeg skulle følge. Den neste utfordringen ble derfor å trekke ut elever fra klassen, som jeg trodde kunne tilføre intervjuene reflekterte og innholdsrike svar.

Når jeg arbeidet med å rekruttere deltagere til intervju valgte jeg å benytte meg av metoden ”*quota sampling*”(Thaagard, 2013). I denne metoden bestemmer man kategorier som skal være representert i utvalget. Kvoteutvelgingen bør ses i sammenheng med problemstillingen, og i mitt prosjekt har min forforståelse preget valget av kategorier. Her har jeg hatt en forståelse om at det vil være store forskjeller innad en klasse, på hvor interessant og spennende man synes friluftslivsundervisningen er. Derfor ønsket jeg å få frem erfaringer fra elever som synes undervisningen var interessant, og fra de som synes det var mindre interessant. På den måten håpet jeg det ville kom frem perspektiver som den andre gruppen kanskje ikke hadde tenkt over. Dette har jeg fått en indikasjon på gjennom feltarbeidet, og har fått et tydelig bilde av hvilke elever som var positive og negative til undervisningen. Videre har jeg valgt å skille i to ytterligere kategorier, gutter og jenter. Begrunnelsen til dette er lik som den forrige. Der jeg har en forforståelse om at gutter og jenter kan ha et ulikt forhold til friluftsliv og kroppsøving, og at de erfarer ulikt.

Utvalget til observasjonene bestod av 32 elever, 17 gutter og 15 jenter. Etter vikartimer og observasjon av undervisningen var mitt inntrykk at klassen som helhet viste en positiv holdning til kroppsøving. Flertallet er aktive med idrett eller trening på treningsstudio på fritiden.

Av de 32 elevene valgte jeg å trekke ut 4 jenter og 4 gutter, som skulle delta i intervju. Jeg kontaktet elevene etter den siste observasjonstimen, for å høre om de kunne tenke seg å være med på et intervju. To av intervjuene ble avtalt i den siste timen, mens de resterende ble avtalt over SMS. Av hensyn til tiden jeg har hatt til rådighet i dette masterprosjektet har jeg valgt å begrense intervjudeltagelsen til 8 deltagere. I lignende oppgaver har antall deltagere variert fra 4-10 (Alme, 2013. Mikkelsen, 2011). Det er ingen fasit på hvor stort utvalget bør være i kvalitativ forskning, men en generell

retningslinje er at utvalget ikke skal være større enn at det lar seg gjennomføre omfattende analyser (Thaagard, 2013). Analysene er tid- og –ressurskrevende, og setter derfor begrensninger for utvalget.

4.7 Analysens oppbygging

Den analytiske tilnærmingen jeg har brukt er en kombinasjon av *temasentrerte* og *personsentrerte* tilnærminger (Thaagard, 2013). Ved en temasentrert tilnærming blir temaene jeg ser som sentrale plassert i sentrum for analysen. Her søker jeg som forsker å gå i dybden, ved å sammenligne hvordan informantene uttrykker seg om temaene. I personsentrerte tilnærminger gis det helhetlige perspektiver rundt enkeltpersoner eller grupper av personer. Her forsøker jeg å få frem typiske trekk ved disse. Ved å kombinere tilnærmingene vil man i følge Thaagard (2013) utfylle styrkene og svakhetene metodene har når de brukes separat. Ved en temasentrert tilnærming risikerer man å miste helheten som temaene må forstås i lys av. Denne helheten kan de personsentrerte analysene bidra til å få frem (Thaagard, 2013).

Analysen er bygd opp rundt temaene fra intervjuguiden. Men underveis i analysearbeidet har det dukket opp viktige temaer som jeg har sett som viktige for min problemstilling. Det betyr ikke nødvendigvis at kategoriene jeg hadde sett ut på forhånd var feil, men det som har dukket opp ser jeg som viktigere, og forhåpentligvis kan det svare bedre på mine problemstillinger. Kategoriene som analysen tar for seg er:

- *Informantens tidligere erfaring med friluftsliv*
- *Friluftslivsundervisningen*
- *Det sosiale perspektivet*

En kvalitativ analyseprosess kan preges av både en induktiv og deduktiv tilnærming, noe også min analyse gjør. Ved en induktiv tilnærming tar man utgangspunkt i empirien, og utvikler en forståelse for de temaene jeg undersøker i mitt masterprosjekt (Thaagard, 2013). Et eksempel på dette kan være at jeg i analysekapittelet ser på hvilke erfaringer elevene gjorde seg rundt det å lage bål. På den måten har jeg forsøkt å utvikle en forståelse for hvilke pedagogiske funksjoner bålet hadde for mine informanter. I en

deduktiv tilnærming knytter man begreper fra andre teoretiske verk til den teksten vi selv analyserer. Slik danner man forbindelseslinjer mellom fenomenene i prosjektet, med tilsvarende fenomener fra andre studier (Thagaard, 2013). Et eksempel på dette kan være at jeg trekker linjer mellom resultatene til Mikkelsen (2013), og mine egne resultater. Der det viser seg at vi begge har resultater som viser at en elevinvolverende pedagogikk syns å motivere elevene, og øke aktivitetsnivået.

4.8 Validitet og reliabilitet

Disse begrepene forteller ofte noe om kvaliteten ved et forskningsprosjekt. I samfunnsvitenskap dreier validitet seg om hvor godt egnet en metode er for undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Undersøker man faktisk det man ønsker å undersøke. Dersom dette er tilfelle, kan forskningen gi gyldig vitenskapelig kunnskap. Jeg føler at jeg har undersøkt det jeg har ønsket å undersøke. Elevenes erfaring med friluftslivsundervisningen er nøkkelspørsmålet i masterprosjektet. Erfaringen har jeg undersøkt først ved å observere elevene i undervisningen, hvor jeg har sett og hørt hva elevene syns om undervisningens aktiviteter. Deretter har jeg ved hjelp av intervju undersøkt videre hva elevene faktisk syns om undervisningen og friluftsliv i kroppsoving generelt. Validitet kan erstattes av det mer hverdagslige ordet *gyldighet*. Reliabilitet har med forskningsresultatene troverdighet å gjøre. Et forskningsprosjekt er reliabelt dersom resultatene kan reproduseres på et senere tidspunkt av andre forskere, med samme fremgangsmåte (Kvale & Brinkmann, 2015). Oversatt til hverdagslig språk vil reliabilitet omtales som *pålitelighet*.

I arbeidet med dette masterprosjektet har jeg tatt hensyn til dette. Valg av metode har vært nøye gjennomtenkt, og jeg har brukt mye tid på å undersøke hva andre med oppgaver innen samme felt har brukt av metoder, samtidig som jeg har studert metodene gjennom litteraturen. At valget derfor har valgt på intervju og deltagende observasjon, har gjort meg trygg på at dette er metoder som egner seg for å få svar som svarer på mine problemstillinger. Videre kan det diskuteres om intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene og observasjonene har blitt utført riktig. Jeg har vært bevisst på å skape en trygg ramme rundt intervjuene, og brukt åpne spørsmål slik at elevene har fått gitt sine egne svar uten for mye påvirkning av meg som forsker. I

enkelte tilfeller har noen av spørsmålene blitt utdypet med en forklaring, slik at elevene har forstått spørsmålet riktig. Denne forklaringen kan ha en betydning på elevenes forståelse av spørsmålet, og dermed også svaret. Utover metodene vil min rolle som forsker også kunne påvirke resultatene. Tjora (2012) påpeker at det ikke finnes en fullstendig nøytralisering, og at man må gjøre rede for sin egen posisjon. Dette er noe jeg har gjort innledningsvis i denne oppgaven.

4.9 Etske retningslinjer

De etiske retningslinjene som mitt masterprosjekt baserer seg på, fremhever respekt for deltagerens privatliv, anonymitet og frivillig deltagelse. Disse aspektene er sentrale for at forskning rundt sosiale prosesser skal kunne tilfredsstillende de etiske reglene (Thaagard, 2013). Datamaterialet er behandlet konfidensielt, og hver deltager har fått et tildelt anonymt navn, ”Kvinne 1-4” og ”Mann 1-4”. For at jeg skulle holde styr på de fiktive navnene, lagde jeg en liste som koblet de fiktive personene til deltagerne. Denne listen ble oppbevart separat fra resten av datamaterialet. Etter prosjektets slutt blir datamaterialet slettet.

For å forsikre meg om at deltagerne forstod at deltagelsen var anonym og frivillig, valgte jeg å reise til skolen for å møte elevene i god tid før feltarbeidet startet. Under dette møtet fikk elevene utdelt informasjonsskriv om prosjektet, samt en kort muntlig presentasjon om meg selv og prosjektet. Her ble det opplyst om at deltagelsen var frivillig, og at deltakelsen skulle være anonym. I tillegg skrev elevene under på en samtykkeerklæring. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at elevene hadde forstått prosjektets hensikt, og at det var frivillig å delta, og at man kunne trekke seg når som helst dersom man ønsket det.

I mitt prosjekt var det spesielt to temaer som jeg tenkte kunne få uønskede konsekvenser for deltagerne. Det første temaet er forhold og erfaringer med friluftsliv på en privat arena. Hva hvis noen hadde opplevd noe negativt eller traumatisk? Hvordan skulle jeg håndtere denne situasjonen? Min tanke er at jeg måtte høre nøye på eleven, og vist ydmykhet og forsiktighet rundt denne situasjonen. Det neste temaet var lærerens rolle i undervisningen. Dersom eleven var misfornøyd med læreren, enten lederstil, noe

han sa eller gjorde under undervisningen som eleven reagerte på, ville dette kanskje vært vanskelig å fortelle til meg. Her kunne eleven kanskje være redd for at det han/hun forteller ville komme frem til læreren, og at det kunne gått ut over eleven i etterkant. Når dette er sagt, så var det ingen situasjoner under forskningsprosjektet som bød på noen etiske utfordringer. Men jeg ser helt klart at det er steder hvor det kunne oppstått noen situasjoner.

4.9.1 Meldeplikt

Gjennom meldepliktesten på Norsk senter for forskningsdata (NSD) hjemmeside, har jeg funnet ut at mitt prosjekt er meldepliktig. I mitt tilfelle inngår min masteroppgave i et større forskningsprosjekt. Dette forskningsprosjektet har levert en større søknad hvor deltakelse av masterstudenter inngår i søknaden. Jeg har levert en forklaring til prosjektledelsen på hva min hensikt og formål med masteroppgaven er, og hvordan forskningsprosessen vil foregå. I prosjektets søknad til NSD inngikk min intervjuguide og informasjonsskriv med samtykkeerklæring (Vedlegg 1 og 2). Dette har vært nødvendig for at søknaden skal være så riktig og detaljert som mulig.

5.0 Resultat og diskusjon

I dette kapittelet skal jeg presentere de funnene jeg ser som relevante i forhold til min problemstilling. Jeg velger å presentere analyse og diskusjon i et samlet kapittel. På denne måten blir det enklere å se sammenhengen mellom resultatene og drøftingen. Jeg har valgt å presentere funnene i kategorier, med utgangspunkt i intervjuguiden (se kap 4.5 og 4.8). Den første kategorien er: *informantens tidligere erfaringer med friluftsliv*. Den andre kategorien er: *friluftslivsundervisningen*. Den tredje kategorien er: *det sosiale perspektivet*. Den første kategorien er først og fremst en kartlegging av informantens holdninger til friluftsliv, som jeg mener kan ha en betydning for deres erfaringer av friluftslivsundervisningen. Her kommer det også frem hvilke forventninger de har til friluftslivsundervisningen i kroppsøvfingsfaget i den videregående skolen. Den andre kategorien tar utgangspunkt i undervisningen, der elevenes erfaringer og meninger om friluftslivsundervisningen kommer frem. Den siste kategorien tar for seg det sosiale perspektivet ved undervisningen. Videre har jeg valgt å bygge opp avsnittene med observerte situasjoner, utsagn fra intervju, og en kobling til mitt teoretisk rammeverk og tidligere forskning.

5.1 Informantens tidligere erfaringer med friluftsliv

All erfaring er med på å endre den som erfarer. Ser man på Deweys *kontinuitetsprinsipp*, er det en kobling mellom nåtid og fortid, og denne koblingen vil påvirke fremtidens erfaringer (Dewey, 1997). Dette har medført at jeg ønsker å trekke frem elevenes tidligere erfaringer, for å se om det er en sammenheng mellom de tidligere og ny erfaringene med friluftsliv. M1 har gode opplevelser der han har vært på tur med sin tante og onkel en gang i året:

...jeg har helt siden jeg var fem år gammel, vært med på en fisketur i året. Det syns jeg har vært veldig gøy, og nesten vært litt irritert for at det bare har vært en gang i året. Det har vært veldig gode opplevelser i oppveksten, så jeg er veldig takknemlig for det”. (Utdrag fra intervju med M1).

På spørsmål om hva han har lært på disse turene svarer M1: *”Det er de som har lært meg å fiske...overnatte i naturen, lage bål og grille, og det å være i naturen”*. Her er det

tydelig å se at M1 har tilegnet seg praktiske ferdigheter med friluftsliv, samtidig som at det å være i naturen har gitt mersmak. Ser man dette i sammenheng med hva læreplanen sier om hovedområdet friluftsliv, så har M1 fått ”...kompetanse som trengst for kunne ferdast i og verdsetje opphald i naturen”. (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.3). Ut i fra dette tolker jeg det dit at M1 har møtt friluftslivsundervisningen med gode og positive erfaringer.

K1 har mange fine minner fra fotturer med familien i den norske fjellheimen. De reiser på tur hver sommer, og overnatter på ulike hytter. K2 har gått flere år i speideren, og har mange fine minner, samt mye kunnskap om friluftsliv. Familien har en fjellhytte, og hun trekker frem turer til Gaustatoppen og Prekestolen som de viktigste minnene. Her har ”kampen” til toppen, belønnet av en vakker utsikt gjort sterke inntrykk hos henne. M2 forteller om fisketurer til nord Norge med sin far. Her fisker de mye laks, griller mat på bål og overnatter i telt. Dette synes han er veldig gøy. K3 tilbringer noe tid på fjellhytta med familien. Her setter hun pris på den tiden hun får være sosial med familien. Selv om aktivitetene, som for eksempel kortspill, ikke er friluftsliv for henne, får hun oppleve en naturglede når hun er på fjellet. K4 har plukket mye bær med familien. Dette har de gjort i skogen tilknyttet lokalmiljøet. Det har vært gøy, og veldig godt. M3 trekker frem forrige sommerferie i Lofoten som et veldig viktig minne. Her hadde familien med seg hund, og gikk mange fjellturer. M4 har en fjellhytte, som familien besøker så ofte de kan. Her driver han med mange ulike aktiviteter som fisking, turer i fjellet og avslapning med en god bok og fin utsikt.

Ut av det mine informanter har av friluftslivserfaringer på en privatarena vil jeg si at samtlige har gode minner og erfaringer. Dette er noe de har fått sammen med familien. I stortingsmelding nr.18 (2015-2016) kommer det frem at færre barn og unge får friluftslivserfaringer, og at skole og barnehager er viktige institusjoner for å tilegnelse av tilstrekkelig med erfaring og kunnskap om friluftsliv. Det er viktig at ungdom får slike erfaringer på skolen, men er det nødvendigvis kroppsøvingsfaget som skal gi disse erfaringene? Leirhaug og Arnesen (2016) stiller spørsmålet om friluftslivets tilknytting til kroppsøving er riktig, og lurer samtidig på om dette burde være et overordnet mål for skolen. Av aktivitetene mine informanter nevner over, er det å dra på tur sentralt. Dette krever tid, gjerne flere dager. Leirhaug og Arnesen (2016) og Sætre (2005) viser til

resultater der lærere oppgir tidsnød som en sentral faktor til at undervisningen ikke blir gjennomført i tråd med læreplanens intensjoner. Politikerne mener friluftslivet er viktig, men når læreplanens intensjoner ikke stemmer overens med den virkelige praksisen, blir resultatet at elevene ikke får de tilstrekkelige erfaringene.

Dersom de tidligere erfaringene ikke har vært positive, kan dette også påvirke hvordan man møter nye situasjoner. M2 har blandende erfaringer når det kommer til friluftsliv. På spørsmål om hvilke erfaringer han har med friluftsliv svarer han: *"Vi har hytte på fjellet. Så der pleier vi å gå på langrenn om vinteren, også er det mye fotturer om vår, høst og sommer"*. M2 synes *"Fotturene er litt kjedelige på hytta, men jeg liker langrenn"*. Med dette utgangspunktet tenker jeg at M2 møter friluftslivsundervisningen med både positive og negative erfaringer. Holdningene som eleven møter undervisningen med, det Dewey (1997) omtaler som "habitt", kan være skadelig for elevenes læringsutbytte. Dewey (1997) poengterer at enhver erfaring er mis-educative, dersom den hindrer fremtidige erfaringer. Dette kan føre til at elever som har en negativ holdning til friluftsliv, på bakgrunn av tidligere erfaringer, møter undervisningen med en tanke om at aktivitetene er kjedelige. Resultatet av dette kan dermed være et redusert læringsutbytte, og de fremtidige erfaringene blir påvirket, siden elevenes "habits" også er endret til noe negativt.

Fra ungdomsskolen har informantene lite erfaring med friluftsliv. K1 og K2 gikk på samme ungdomsskole. I intervjuet forteller de at de hadde en tur i 8.klasse, hvor de overnattet og lagde mat på bål. Dette synes de var veldig gøy. Utover dette fikk de ingen friluftslivserfaringer på ungdomsskolen. M1 forteller at han hadde flere orienteringsdager, men i et konkurranseperspektiv, dette erfarte han som friluftsliv. M2 forteller at de hadde noen dager hvor de gikk ut og grillet, men at han ikke lærte noe av disse turene. Felles for informantene som ikke er nevnt over, er at de ikke har noen erfaringer med friluftsliv fra ungdomsskolen. Med et slikt utgangspunkt vil jeg si at elevene har møtt friluftslivsundervisningen med svært få erfaringer med friluftsliv i en skolekontekst. Dette kan være en utfordring for lærere, da man må kartlegge hvilket nivå elevene er på. Friluftslivserfaring på en privat arena og i en skolekontekst, kan være to forskjellige ting. Ser man tilbake til problematikken rundt fortolkning av friluftsliv, vil aktivitetene man bedriver i fritiden skille seg fra det pedagogiske

undervisningen i skolen. En fottur med familien gjennomføres i hovedsak for egenverdien en slik opplevelse har. En fottur i skolekontekst har som regel en nytteverdi tilknyttet, der elevene skal tilegne seg et planlagt læringsutbytte. Dersom elevene har et utgangspunkt hvor friluftsliv bare er lek og moro, kan møtet med friluftsliv i skolen overraske. Kompetansemålene for hovedområdet friluftsliv etter 10. årstrinnet, tar for seg orientering ved bruk av kart og kompass, praktisering av friluftsliv i ulike naturmiljø og kunnskap om allemannsretten, planlegging og gjennomføring av turer til ulike årstider, med overnatting ute (Utdanningsdirektoratet, 2015). Disse målene har mye til felles med kompetansemålene for den videregående skolen (se kap. 3.1.2) At kun fire av åtte elever forteller at de har vært borte i slike målsettinger kan underbygges av Sætres (2005) undersøkelse, der 1 av 3 ungdomsskolelærere (av 147), ikke drev friluftslivsundervisning. Resultatene viste at tidsnød var den sentrale faktoren, samt noe mangel på friluftslivskompetanse. Leirhaug og Arnesen (2016) poengterer at skolens praksis av friluftsliv, ikke stemmer overens med læreplanens intensjoner. Lærerne oppgir tidsnød som hovedårsaken til at friluftslivet nedprioriteres. Ut i fra hva elevene har av erfaring med friluftsliv i kroppsøvfingsfaget, tyder det på at lærerne ved ungdomsskolene har stått ovenfor tilsvarende utfordringer som i forskningsarbeidene nevnt over. Med noen friluftslivserfaringer på en privat arena, og minimalt med erfaringer fra ungdomsskolen, skal jeg se på hvilke forventninger elevene har til friluftslivet i kroppsøvfingsfaget i den videregående skolen.

5.1.2 Forventninger til kroppsøvfingsfaget og friluftsliv

Som elev i den videregående skolen har man mange forventninger til hva fagene inneholder. Det vil være forskjellige meninger om hva som er viktig, og hva de har lyst til å gjøre i undervisningen. Kroppsøving består av tre hovedområder: idrettsaktiviteter, trening og livsstil og friluftsliv. Videre vil jeg se hva informantene tenker om hovedområdene, og hva som er viktig med hovedområdet friluftsliv.

Utdanningsdirektoratet har utviklet hovedområdene i læreplanen i kroppsøving. Hovedområdet friluftsliv skal gi elevene kompetanse som trengs for å ferdes i og verdsette opphold i naturen. Det skal også legges vekt på bruk av nærmiljø, orientering, og bruk av naturen til ulike årstider (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hva tenker

informantene om hovedområdet, og hva tror de at de skal lære? M1 virker godt reflektert rundt dette og svarer:

Jeg tror det er fordi at det har vært veldig viktig historisk sett. Det er nok en god norsk verdi kulturen bygges på. Jeg tror de ønsker at folk skal ha et forhold til naturen. De opplever kanskje at det er mange som ikke blir introdusert til det å være ute i naturen i oppveksten. Kanskje det er derfor de ønsker å ha det i kroppsøving. (Utdrag fra intervju med M1).

Her kommer det frem at M1 tenker at friluftsliv er viktig for vår kulturarv, og at skolen ønsker å føre dette videre. Han poengterer også at det kanskje er mange som ikke får tilstrekkelige erfaringer i oppveksten, slik at skolen blir en viktig arena for få tilegne seg disse erfaringene. M1 har tilegnet seg kunnskap om fagets hensikt. Det han sier finner vi igjen i stortingsmeldingen (nr.18 (2015-2016)), som også poengterer at friluftslivets egenart er en viktig del av den norske nasjonale identiteten og kulturarven, og at skolen er en viktig arena i den sammenheng. K2 mener at friluftsliv i skolen er viktig, siden det ikke er alle som har muligheten til å drive friluftsliv i fritiden. Derfor er det viktig at friluftsliv er en del av kroppsøvingsfaget, slik at alle får lært om det. M4 trekker frem basiskunnskaper i naturen som det sentrale i friluftslivsundervisningen. For han er det viktig at man vet hvordan man løser situasjoner i naturen, dersom man befinner seg der, for eksempel det å lage et bål. Ut i fra hva informantene uttrykker her, vil jeg trekke inn Deweys experience-begrep. Slik jeg tolker det, ser elevene på erfaringene med friluftsliv som instrumenter, noe som er viktige for kvaliteten av fremtidige erfaringer. Et instrument i denne sammenhengen blir kunnskap som er viktig for å løse nye friluftslivsaktiviteter. Utover å være instrumenter innebærer en erfaring en endring hos individet. En persons ”habit” er formet av tidligere erfaringer, og påvirker, og blir påvirket av fremtidige erfaringer (Dewey, 1997). Endringen som individet gjennomgår i en slik kontekst blir at elevene tilegner seg erfaringer, kompetanse, med friluftsliv som kan føre til at man i nye møter med friluftsliv opptrer mer erfaren, har andre forventninger og ønsker å lære noe nytt. Slik vil erfaringen være en kontinuerlig prosess (Dewey, 1997).

Samtlige informanter ser på *trening og livsstil* som det viktigste hovedområdet i kroppsøvingsfaget. Dette ser de som viktig, fordi man trenger kunnskap om trening og egen helse, noe som gjør at man er mer opplagt i de andre fagene på skolen. Det er delte

meninger rundt hovedområdet *idrettsaktiviteter*. Noen ser på dette som gøy, og en mulighet til å vise gode ferdigheter for læreren. Andre ser på dette som kjedelig, og ønsker en introduksjon til nye idretter. For mine informanter er hovedområdet *friluftsliv* lite viktig. Hovedårsaken til dette er at kunnskapen man tilegner seg i de andre hovedområdene er viktigere. M1 ser på friluftsliv som det minst viktige hovedområdet fordi; *”det er viktigere å ha et forhold til livsstil og trening, enn det er å ha et forhold til naturen. Den generelle treningen er viktig, det er noe de fleste kommer til å få bruk for senere i livet”*. M2 deler de samme tankene der han poengterer at idrett og friluftsliv er frivillige aktiviteter, mens trening og helse er noe man må passe på gjennom hele livet. Mine informanter ser kroppsøvfingsfaget som viktig i et helseperspektiv, der man tilegner seg kunnskap om trening og kosthold, slik at man kan leve et sunt liv. Kan ikke denne treningen foregå gjennom idrettsaktivitet og friluftsliv? Idrett og de kommersielle treningsinstituttene har kunnet legge beslag på legitimeringene *”sunnhet”* og *”folkehelse”* (Tordsson, 2010). Idrettsforskningen viser at det er en sammenheng mellom fysisk aktivitet og kroppslig helse, noe som i følge Tordsson (2010) har en overføringsverdi til friluftslivet. Helse og livskvalitet er at av de viktige aspektene som er forbundet med friluftsliv gjennom tidene (Stortingsmelding. Nr.18. (2015-16)). Dette viser at helseperspektivet som elevene trekker frem, også kan oppnås gjennom hovedområdet friluftsliv.

Informantene uttrykte en mening om at *friluftsliv* som hovedområde er lite viktig, derfor fulgte jeg opp med spørsmål som; *”hvorfør tror du friluftsliv har fått plass som et eget hovedområde?”*, *”Kan du tenke deg hva som er viktig med friluftslivet?”*. Det virket som dette var vanskelige spørsmål, da flere mente at friluftsliv ikke var så viktig. M3 og M4 tenker at friluftslivet i kroppsøvfingsfaget er viktig for å få ungdom ut i naturen. Gjennom undervisningen får man en liten introduksjon, slik at man har mulighet til å dra ut i naturen på egenhånd. K1 og K2 mener at det er viktig at man tilegner seg friluftslivkunnskaper. Dette er noe de mener man kan få bruk for flere ganger i livet. Samtidig som de også mener at det er viktig at man får muligheten til å være i naturen, da det ikke er alle som har denne muligheten på fritiden. M1 syns det er viktig at man blir introdusert til ulike aktiviteter man kan drive med i naturen. Videre trekker han frem tidsperspektivet som en viktig faktor; *”vi har veldig liten tid til friluftsliv, så det er nok det at vi skal få en smak av det, fremfor å lære så mye”*. Siden

de har liten tid tenker han at de grunnleggende tingene som å sette opp telt, lage bål og overnatte i naturen er det viktige, samtidig som det skal være gøy. Ved å trekke frem friluftslivskunnskaper som M1, K1 og K2 gjør ser de på erfaringene gjennom en instrumentalisering, som blir viktige for erfaringer i fremtiden (Dewey, 1997). Naturopplevelse blir også trukket frem som et sentralt viktig tema, slik at man oppleve gleden ved å være i naturen, som kan motivere til friluftsliv i fremtiden.

5.2 Friluftslivsundervisningen

Hva syns elevene om undervisningen de har fått i friluftsliv? Som deltagende observatør i undervisningen, så jeg at det var store forskjeller i elevenes innsats, engasjement og holdninger. Noen elever var svært motiverte og hadde høyt aktivitetsnivå under aktivitetene, mens andre deltok mindre og fokuserte på hva de skulle gjøre senere den dagen, fremfor hva de gjorde i timen. Mine informanter virket generelt positive til undervisningen, og det virket som de opplevde undervisningen som annerledes, spennende og sosial. Annerledes ved at det skiller seg fra idrettsaktivitetene og den fysiske treningen de vanligvis har i kroppsøvingen. Friluftsliv tilførte noe nytt, hvor elevene gjorde seg erfaringer med læringsaktivitetene uten fokus på fysisk aktivitet og prestasjon. Spennende ved at de fikk prøve noe nytt, som de ikke hadde så mye kunnskap om fra før. Sosialt ved at de samarbeidet tettere, og på en annen måte enn hva de ellers gjør i kroppsøving eller andre fag på skolen. K2 sa; *”Undervisningen var spennende, jeg har lært noe nytt”*. M2 sa; *”Det har vært annerledes enn å ha de vanlige aktivitetene som fotball eller innebandy”*. M3 syns undervisningen har vært bra, men var overrasket over at de skulle ha friluftsliv i kroppsøvingsfaget:

Jeg syns det var greit. Det var jo i starten av skoleåret, som gjorde at klassen ble mer sammensveiset, vi ble mer kjent med hverandre. Men ellers kobler jeg ikke friluftsliv sammen med gym egentlig. Fordi jeg forbinder gym mest med idrett, og mer fysiske aktiviteter, som innebærer at man må løpe og sånn.
(Utdrag fra intervju med M3).

Ser jeg tilbake på de to siste avsnittene i forrige kapittel understreker det M3 sier her, at idrettsaktiviteter og fysisk trening er det han forbinder med kroppsøving. Dette forteller meg at M3 har en forståelse om at kroppsøving er koblet til idrett og konkurranse. Her

tenker jeg at friluftsliv kan tilføre kroppsøvningsfaget et annet perspektiv, og dermed gi faget en bredde. Dersom fagets formål er å gi elevene en livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015), er det ikke sikkert alle ønsker å være fysisk aktiv gjennom aktiviteter som fremmer konkurranse og prestasjon. Man kan også se på konkurranse som hemmende for sosialiseringprosessen, da konkurransen kan fremme splid og misunnelse fremfor inkluderende opplevelser (Brattenborg & Engebretsen, 2007). K2 og K3 uttrykker en misnøye med tester og sammenhenger hvor hun blir vurdert etter fysiske ferdigheter. K2 sier: *"Jeg får prestasjonsangst, og jeg får en ekkel følelse når vi skal løpe. Når vi hadde læreren første gangen, måtte jeg vise hvor flink jeg var, og da fikk jeg litt angst"*. Friluftsliv som læringsarena kan åpne opp for læringsutbytter som distanserer seg fra konkurranse og prestasjonsfokus. På spørsmål om hva elevene tror læreren ser etter når han skal vurdere de i friluftsliv svar M1:

Jeg tror han ser etter holdning, at man er villig til å lære. Jeg tror ikke det går så mye på kunnskaper du har fra før. Jeg tror det handler mer om at du prøver å ta til deg ting, at du viser interesse for tema. At man kan være godt forberedt med klær og det du trenger av redskaper. Og at man kan lære av det, sånn i ettertid, hva man kan gjøre bedre. Jeg tror kanskje det er derfor vi hadde refleksjonsoppgaven, fordi han ønsket å se om folk faktisk lærer ting de burde gjøre annerledes til neste gang. (Utdrag fra intervju med M1).

Det M1 forteller her skiller seg fra det M3, K2 og K3 beskriver over med prestasjonsfokus og fysiske ferdigheter. Friluftslivet åpner opp for andre læringsutbytter, som baserer seg på holdninger, engasjement og at man er reflektert over egne handlinger. Eksempelet med refleksjonsoppgave som M1 viser til, kan knyttes opp i mot Deweys (1997) beskrivelse av refleksjon som en viktig del av læringen man trekker fra erfaringer. K2 og K3 tenker at samarbeid og hvordan man opptrer i naturen er viktig for vurderingen. M2 mener det er viktig å møte forberedt, ha en god innsats og samarbeide med medelever. I læreplanen i kroppsøving kommer det frem at elevene skal tilegne seg kompetanse som trengs for å *verdsette* opphold i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hva betyr det, og hvordan skal man vurdere det? Det har jeg ikke et godt svar på, men jeg tenker det er viktig at elevene får oppleve naturen i undervisningen, og får gode naturopplevelser som kan motivere for friluftslivsaktiviteter i framtiden. Med et slikt fokus er friluftsliv en aktivitet som åpner opp helt andre perspektiver enn idrett og konkurranse gjør.

M1 synes undervisningen har vært en god opplevelse, og at det er viktig med en variasjon i undervisningen:

Totalt synes jeg det har vært en god opplevelse. Jeg tror det har vært nyttig med variasjon. Også er det viktig at man følger læreplanen og at elevene lærer de tingene de skal. Så synes jeg det var bra at vi dro ut i naturen og at det var praktisk. Vi fikk friheten til å bestemme eget måltid, eget bål og lære om supper. (Utdrag fra intervju med M1).

Av det M1 forteller her, vil jeg trekke ut variasjon, praktiske aktiviteter og frihet. Variasjon er et viktig undervisningsprinsipp i forhold til utvikling av et bredt spekter av bevegelseserfaring og erfaringsgrunnlag (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Variasjon er også viktig for motoriske, psykiske og sosial utvikling. Slik M1 trekker frem variasjon tolker jeg det som at han sikter til motivasjon og tilegnelse av kompetanse i nye aktiviteter. At undervisningen var rettet mot praktiske handlinger var for M1 positivt. Dette kan ses i sammenheng med Deweys (1997) pragmatiske tilnærming til erfaring, hvor det er viktig at erfaringer er tilknyttet praktiske handlinger. Gjennom ”*learning by doing*” fikk elevene muligheten gjøre seg erfaringer med friluftsliv gjennom løse praktiske oppgaver. M1 trekker også frem friheten til å bestemme eget måltid som et positivt innslag i undervisningen. Mikkelsen (2011) viser til resultater som viser at elevenes erfarte frihet i undervisningen kan legge til rette for autonom motivasjon, trivsel, initiativ, meningsfulle opplevelser og engasjement. Jeg tenker at M1 sikter til slike faktorer når han omtaler *friheten* som noe positivt i undervisningen.

M1 trekker frem flere positive faktorer ved undervisningen. På spørsmål om hva som var mest interessant, trekker han frem det sosiale perspektivet som også M3 siktet til:

Det er kanskje ikke med faget, men det er at man fikk bygge relasjoner til medelever. Vi hadde undervisningen før høstferien, da kjente vi ikke hverandre så godt. Vi fikk muligheten til å snakke med andre i en annen setting. Kanskje bli enda bedre kjent. (Utdrag fra intervju med M1).

Her ser man M1 setter pris på å bygge relasjoner til medelever. Det er også interessant at han har en tanke om at dette ikke har med faget å gjøre. I læreplanen blir samhandling med andre nevnt i fagets formål: ”*Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjør*

kroppøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.1). I tillegg er et av formålene at: *”Kroppøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktiviteter og i aktivitet saman med andre*” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.1). Fra disse sitatene ser man at det sosiale aspektet og aktivitet sammen med andre er blant fagets formål. Informantene til Kongsrud (2004) og Jakobsen (2007) trekker også frem at friluftslivsundervisningen var viktig for det sosiale miljøet i klassen. Mine informanter gjorde seg også mange erfaringer rundt det å lage bål. Videre skal jeg se nærmere på erfaringene elevene fikk ved denne aktiviteten.

5.2.1 ”Det var gøy å lage bål, det var gøy å få det til”

En av hovedaktivitetene i friluftslivsundervisningen var å lage bål, og tilberedning av mat på bål. Dette var tilfelle i begge undervisningsøktene, og erfaringene elevene gjorde seg var forskjellige fra den første til siste timen. I den første timen fikk klassen i oppgave å lage 7 bål. Fasiten var 5 bål, med to aktive elever per bål. Resten av klassen ble tilskuere i dette arbeidet. Dette er også noe elevene selv la merke til:

Første timen syns jeg det fungerte litt dårlig, for det var ikke alle gruppene som fikk tid til å lage bål. Mens i den siste timen vi hadde fikk alle gruppene i oppgave å lage et eget bål, og det syns jeg fungerte bra. (Utdrag fra intervju med M4).

Her kommer det frem at mine observasjoner av ikke-aktive elever, stemmer med det M4 selv erfarte. Han trekker frem erfaringen med gruppa laget et *eget* bål, som et bedre alternativ enn at klassen skulle gå sammen om å lage bål. M4 forteller vider at; *”I den første timen fikk jeg ikke lagd bål, da var det noen andre som kunne det fra før som gjorde det”*. Ved at gruppen til M4 laget et *eget* bål, oppfatter jeg det som at han fikk et eierskap til aktiviteten. Slik ble aktiviteten motiverende. Hvis målet var at elevene skulle lære å lage bål, var det ikke nok for M4 å kun se på andre lage bål. Det han har erfart i denne situasjonen kan ses i sammenheng med Deweys (1996) *”Learning by doing”*. En viktig forutsetning her er at eleven selv må utføre oppgaven for å lære. Mikkelsen (2013) konkluderer i sitt masterprosjekt med at en elevinvolverende pedagogikk og bruk av mindre grupper i undervisningen, kan være et positivt bidrag til

å øke elevenes motivasjon og deltagelse. Det samme har jeg observert i undervisningen, og sett at elevene gir uttrykk for i intervjuene. Deweys (1997) pragmatiske tilnærming til erfaring blir sentral i en slik sammenheng, der erfaringer fra den praktiske handlingen fører til vekst hos elevene.

5.2.2 Educative erfaringer

I løpet av friluftslivsundervisningen fikk elevene tre anledninger til å lage bål. To på skolen i undervisningssituasjoner, og en gang som hjemmelektse. Den første undervisningstimen bestod av en muntlig teoretisk gjennomgang av hvordan man lager et bål. Her forklarte læreren nøye fra opptenning til slukking. Alt fra å samle småkvister, never, kløyve vedkubber til mindre kubber og vedlikehold av bålet når det var i gang. Selv om alle da hadde fått en ”oppskrift” på hvordan de skulle gå frem, var det mange løsningsforslag blant elevene. I den første undervisningstimen måtte læreren hjelpe til på de fleste bålene. I den andre undervisningstimen jobbet elevene selvstendige i mindre grupper. Noen få grupper fikk det til på egenhånd, men de fleste trengte hjelp. Et gjenganger hos de som ikke fikk det til var at de startet med for store vedkubber, og hadde for lite opptenningsmateriale. De fikk fyr på en bit med never, men så slukket flammen veldig fort. Læreren innså fort at han måtte hjelpe til, og han inntok rollen som både instruktør og veileder. Som veileder stilte han spørsmål som; *”Hvorfor tror dere ikke at dere får det til?”*, *”Hva kan dere gjøre annerledes?”*. I noen grupper fungerte denne tilnærmingen bra, da det satt i gang diskusjoner blant elevene, som klarte å tenke seg til løsninger på egenhånd. Fra denne diskusjonen hørte jeg forslag som; *”Vi må ha mer never”*, *”Vi må spikke småflis fra vedkubbene”*, *”Bålet må ha luft”* (Utdrag fra refleksjonsnotater). I noen grupper var ikke spørsmål nok, og han måtte innta rollen som instruktør. Her måtte han fysisk hjelpe grupper med å sette opp bålet med nok luft, forberede nok opptenning, og samle ved for å vedlikeholde bålet når det var i gang. Hvis jeg skiller de tre møtene elevene hadde med å lage bål, så var det første møtet kun en observasjon for mange, der de så på elevene som allerede mestret oppgaven. Den andre gangen var en hjemmelektse i grupper på 3 eller 4, der de skulle lage bål på egenhånd. Den siste gangen var i samme gruppe som hjemmelekse, men nå med lærer til stede. M4 omtaler sin progresjon slik:

Første gangen var det sånn, vedkubbe og sette fyr. Andre gangen fikk vi det ikke til. Den siste gangen hentet vi never og spikket småflis fra vedkubbene. (Utdrag fra intervju med M4).

Hva er det så M4 har fått ut av disse situasjonene? Har erfaringene ført til læring? Han startet med en teoretisk input fra læreren, men forsøkte å løse oppgaven på sin egen måte. Han erfarte her at løsningen han hadde tenkt ut ikke fungerte. Under hjemmeleksen var fremgangsmåten noe av det samme, og resultatet var likt. Til nå har M4 fått erfaring med fremgangsmåter som ikke fungerer. Under den tredje gangen med bål, fikk han det til, men nå med et annet løsningsforslag. Han har valgt en løsning som ligner på den læreren forklarte under den første timen. Her fikk han noen få instruksjoner av læreren, og det var å spikke mye mer småflis og småkvister, samt at bålet måtte ha luft for å brenne godt. Denne gangen lyktes de med oppgaven. Hvor fruktbare har disse erfaringene vært for M4? Resultatet er at han har tilegnet seg nødvendig kunnskap for å laget et bål. De to første møtene fikk M4 det Hans Georg Gadamer omtaler som *negative erfaringer* (Gadamer, 2010). Negative i den forstand at de bryter med forforståelsen M4 hadde med å lage bål. Han erfarte at løsningen ikke fungerte. Selv om da resultatet var at han ikke lyktes med oppgaven, ser jeg på situasjonen som *educative* (Dewey, 1997). Erfaringene har i dette tilfellet ført til en vekst (growth) ved at M4 har utelukket et løsningsforslag, og søkt etter nye måter å løse oppgaven på. Ut i fra disse analysene tolker jeg det dit at M4 i denne situasjonen har tilegnet seg *educative erfaringer*. Dersom elevene ikke tilegner seg utdannende erfaringer, er det en fare for at de får det Dewey (1997) kaller non-educative erfaringer. Videre skal jeg se på en situasjon i undervisningen, der dette var tilfelle.

5.2.3 Non-educative erfaringer

Den første aktiviteten elevene møtte var plukking av sopp. Dette skulle vise seg å være aktiviteten som ikke falt i smak hos elevene. Det ble utdelt et skriv med bilder og informasjon om soppene som var å finne i området. Elevene gikk sammen i mindre grupper og startet sankingen. Under denne aktiviteten fulgte jeg noen av gruppene, for å se hvordan de arbeidet. To av gruppene var veldig engasjerte, og var nysgjerrige når de fant sopp. Utfordringen var å finne ut hvilken sopp de hadde funnet, da de som regel ikke lignet bildene de hadde fått utdelt. En annen gruppe som gikk i nærheten var totalt

uinteressert i oppgaven. Samtalen gikk blant annet i tv-spill og Premier League. Ut ifra hva jeg observerte prøvde de ikke å finne sopp, og dette stemte da de kom tomhendte tilbake til leiren. Når elevene kom tilbake gikk læreren grundig gjennom soppen, for å forsikre seg om at soppen ikke var giftig. Han hadde gitt instruksjoner om at gruppene skulle sanke sopp i to forskjellige poser, en de var sikre på og en de var usikre på. Grunnen til dette var at den giftige soppen ikke skulle komme i kontakt med den spiselige soppen. Noen av posene måtte kastes, mens det var noe sopp som kunne brukes til matlaging. Det var heldigvis medbragt champignon, slik at elevene fikk erfart å tilberede sopp på bål, samt spise den. At jeg observerte umotiverte elever kan støttes ved å se på hva informantene sa om aktiviteten under intervjuene. På spørsmål om hva de syns om å plukke sopp, svarte M1:

Akkurat det var kjedelig. Jeg tenkte ikke at dette var noe jeg kom til å få bruk for. Da var det litt mer hyggestund med kompiser fremfor at vi fokuserte på soppene. Jeg kan jo forstå hvorfor vi har det. Det er jo ganske hyppig det forekommer sopp, og det er mange som bruker det til matlaging. (Utdrag fra intervju med M1).

Her kommer det frem at M1 ikke så noe poeng i å plukke sopp, da dette ikke er en ferdighet han kommer til å få bruk for. På grunn av denne holdningen ble denne situasjonen til en *non-educative experience* for M1 (Dewey, 1997). Han har registrert oppgaven/sitasjonen, men han har valgt og ikke forstå eller utføre den, og dermed har han ikke trukket lærdom fra denne situasjonen. M3 deler meningen om at aktiviteten var kjedelig, og på spørsmål om hva som var kjedelig sier han: *”Vi fant ikke så mye sopp. Og at vi gikk i en skog som lå så nærme en skole og vei, så man følte ikke at man var ordentlig i naturen liksom”*. Ut ifra mine observasjoner i feltet, var det sopp i området, noe som forteller meg at det ikke ble lagt ned en skikkelig innsats for å finne soppen. M4 sier også at han syns det var vanskelig å finne sopp, og derfor ble aktiviteten kjedelig. K3 møtte på en lignende utfordring som jeg observerte i undervisningen: *”Det var veldig vanskelig å se forskjellen på hvilke sopper som var giftige og spiselige. Selv om vi hadde bilder så var de annerledes. Alle soppene som vi hadde plukket var vist giftige”*. Her forklarer hun at soppen var annerledes på bilder og i virkeligheten. Kanskje bildene er tatt av veldig gode eksempler, mens soppene kan endre seg av slitasje i naturen. Har disse erfaringene vært fruktbare for elevene? Ser jeg tilbake på aktiviteten, så har jeg tre sentrale tanker:

- Elevene synes aktiviteten var kjedelig siden de ikke har bruk for kunnskapen.
- Elevene mangler nødvendig kunnskap om hvordan man identifiserer sopp.
- Kunne læreren gjort noe annerledes for å gjøre aktiviteten meningsfull?

Resultatet er at elevene ikke har oppnådd læring ved denne aktiviteten (Dewey, 1997).

Dette skyldes slik jeg ser det, en kombinasjon av mine tanker som er nevnt over.

Elevene ser ikke poenget med aktiviteten, og de mangler nødvendig kunnskap for å løse aktiviteten.

Levekårsundersøkelsen (2017) viser at det er færre som plukker sopp og bær, sammenlignet med tidligere år. Det har falt fra 42% i 2001 til 36% i 2017. Resultatene viser at det er flere aktive bær og sopplukkere i gruppen 45 år og eldre. Blant de yngste (16-24år) er det kun 24% som har plukket sopp eller bær det siste året. Undersøkelsen viser også at det er noen flere jenter enn gutter som driver med sankingen. Denne statistikken kan være en faktor som samsvarer med at sopplukkingen var den aktiviteten som ikke falt i smak hos elevene. Resultatene viser at aktiviteten faller i popularitet år for år. Samtidig er deltagelsen i friluftslivet stabil. Det vil si at det er andre aktiviteter som opptar oppmerksomheten. Aktiviteten *sopplukking* vil jeg si tilhører kategorien *tradisjonelt friluftsliv*. Det ”nye” og ”moderne” friluftslivet består av aktiviteter som f.eks kiting, randonee, mountainbike med mer. Dette er aktiviteter som er preget av fart, spenning, og til en viss grad, prestasjon. Om dette er den riktige veien å gå, skal jeg ikke ta stilling til i denne masteroppgaven. Men jeg vil trekke frem poenget til Tordsson (2010), at friluftslivet må gjøres relevant ut i fra vår tids spørsmål. Våre friluftslivstradisjoner gir friluftslivet mening, og gir et mønster for fortolkning og forståelse. Dersom utviklingen går i retning mot at de tradisjonelle høstingsaktivitetene faller i popularitet, kan man kanskje se i retning de moderne aktivitetene som opptar ungdommens oppmerksomhet. Hvilke trekk og verdier er det som kjennetegner disse aktivitetene, og hvordan kan dette overføres til en undervisningssammenheng? Neste spørsmål i denne diskusjonen, blir hvilken rolle skolen skal ha. Hva er det friluftslivet i kroppsøvingen skal overføre til elevene? Slik læreplanen ser ut i dag er det de tradisjonelle aktivitetene som er i fokus.

5.3 Det sosiale perspektivet

Det sosiale perspektivet har vokst frem som en sentral kategori i arbeidet med analyseringen av datamaterialet. Det sosiale perspektivet, herunder samarbeid og relasjoner til medelever, ble trukket frem som viktige erfaringer ved friluftslivsundervisningen (se 5.2). Videre vil jeg ta for meg gruppeprosessen ved å se på Tuckmans (1965) fire ulike faser i utviklingen av en gruppe. Deretter skal jeg koble inn Mead (1863) og Dewey (1859), og deres teori om å se personer og omgivelsene som en helhet. Jeg vil også trekke frem elevenes erfaringer med samarbeid og se på bålet som et pedagogisk redskap i en slik sammenheng.

Tuckmans (1965) første fase er *formingfasen*, her vil gruppemedlemmene forsøke å etablere seg i gruppen, samtidig som man blir kjent med resten av gruppa. Forventinger skapes og regler etableres. I den neste fasen, *stormingfasen*, kan man møte tilpasningsproblemer mellom medlemmene. Meninger og tanker om oppgaven presenteres. I den tredje fasen, *normingfasen*, har forholdene satt seg. Erfaring, kunnskap og holdninger kan være med på å avgjøre hvilke roller medlemmene får tildelt eller inntar. Den siste fasen, *performingfasen*, starter når de andre fasene er gjennomgått. Her konsentrerer gruppa seg som målet og prosessen som tar de dit (Tuckman, 1965).

Hvordan slike prosesser fungerer i praksis kan bestemmes av ulike faktorer. Faktorer som kan være avgjørende er gruppestørrelse, alder, tidligere erfaringer med samarbeid og kunnskap om det aktuelle feltet (Tuckman, 1965). Friluftslivsundervisningen kom i starten av skoleåret, og klassen som helhet befant seg i en gruppeprosess som beskrevet over. M1 forteller; *"Vi kjenner ikke hverandre så godt. Vi er i starten av skoleåret, og lærer hverandre å kjenne"*. Han forteller også at; *"Vi fikk muligheten til å snakke med andre i en annen setting, kanskje bli enda bedre kjent"*. Inntrykkene jeg har fått gjennom feltarbeidet, er at friluftslivsundervisningen har vært en god arena for klassens gruppeprosesser. Det har fremmet samarbeid og kommunikasjon gjennom gruppeoppgaver. K2 og K3 er enige om at det var sosialt, ved at de fikk prate mer med hverandre, enn de gjør i annen undervisning på skolen. De trakk frem det sosiale aspektet som en positiv del av friluftslivet. Et slikt aspekt kjennetegnes av en

erfaringsnær deltagelse og samhandling (Sølvik, 2013). Erfaringer danner grunnlaget for å være sammen, og samarbeide. Samarbeidet fører til relasjonsbygging og en bevisstgjørelse av sine egne følelser og behov (Sølvik, 2013). K2 forteller at; ”*Vi kjenner hverandre nå som vi har gått sammen noen måneder. Friluftsliv gjorde at klassen kom enda nærmere hverandre, ved at vi fikk lov til å være ute sammen, så det var veldig sosialt*”. Av det M1 forteller over, og det K2 forteller her, så har friluftslivsundervisningen fremmet sosialisering og samarbeid. Når man blir inndelt i mindre grupper kan det være enklere for mange å bli hørt. Det kreves også at noen må ta initiativ til å samarbeide og løse oppgavene i fellesskap. Det virker som at språket, kommunikasjon, har vært en viktig faktor for å lykkes i dette arbeidet. Gadamar (2010) knytter erfaring, forståelse og språk sammen. Språket er noe man deler med andre, og er et redskap for å tilegne seg erfaringer. Språket gir oss mulighet til å forstå oss selv, og det fellesskapet man inngår i (Engelandsdal, 2012).

Hvis jeg skal trekke frem gruppeprosessene til Tuckman, var ikke informantene så reflekterte rundt hva som skjedde i gruppens samarbeid. På spørsmål om hvordan de kom frem til hvem som skulle gjøre hva i prosessen med å lage bål, svarte K3 ; ”*K4 er veldig sterk, så vi sa hun skulle hogge ved. Jeg har lagd bål før, så jeg skulle sette opp bålet.*” Her ser vi at medlemmene har ulike ferdigheter og kunnskap, som ble avgjørende for hvilke oppgaver de fikk. Dette trekker Tuckman (1965) frem som et av de sentrale momentene ved en *normingfase*. En slik situasjon kan føre til at man ikke tilegner seg nye erfaringer. Man lærer ikke noe nytt utover å repetere noe man allerede mestrer fra før. K3, som har lagd bål før, vil mest sannsynlig forbedre sine kunnskaper med å lage bål. Det kan også ligge læring i å overføre denne kunnskapen til de andre gruppemedlemmene. Dersom læreren hadde vært klar over at K3 kunne lage bål fra før, kunne han gitt henne en oppgave i å veilede de andre, fremfor at hun tok initiativ til å lage bålet.

Georg Herbert Mead (1863), en amerikansk filosof, samarbeidet tett med Dewey (Imsen, 2014). For Mead var det viktig å se personer og omgivelser som en helhet. Han mente at man ikke kan forstå mennesket uavhengig av den sosiale verden som den er en del av. Mennesker må forstås som handlende individer, og handlingene er rettet mot noe i omgivelsene, eller mot andre mennesker (Imsen, 2014). Det sentrale blir å ta

utgangspunkt i sosiale grupper og det sosiale fellesskapet som individene er en del av. Dewey og Mead hevdet at mennesker må forstås innenfor sammenhenger der de koordinerer og tilpasser sine handlinger til andre (Imsen, 2014). Samhandlingen blir dermed et utgangspunkt for begrepet *sosiale handlinger*. I de fleste aktivitetene i friluftslivsundervisningen observerte jeg et samarbeid mellom elevene. Ved at elevene var inndelt i mindre grupper, var de nødt til å samarbeide for å løse de ulike oppgavene. Fra aktiviteten med å plukke sopp, diskuterte de om hvilke sopper de hadde funnet og om den var spiselig eller giftig. I arbeidet med å lage bål fikk medlemmene ulike arbeidsoppgaver, der noen samlet ved, andre kløyvet kubber og noen lagde bålet. Det samme gjaldt når de skulle tilberede maten på bålet. Hva er det egentlig elevene skal lære av disse aktivitetene og situasjonene? Ser vi på læreplanen er kompetansemålene rettet mot ferdigheter som elevene skal tilegne seg. Hovedområdet friluftsliv skal gi elevene kompetanse som trengs for å ferdes i og verdsette opphold i naturen. Herunder vekt på lokale friluftslivstradisjoner, bruk av nærmiljøet og kunnskap om hvordan man kan orientere seg og oppholde seg i naturen til ulike årstider (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.2). Kompetansemålet for VG1 sier at eleven skal kunne; *praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.9). Kompetanse og ferdigheter er altså i fokus i disse formuleringene. Hva med sosiale handlinger? Slik jeg tolker elevenes erfaringer med undervisningen har det sosiale aspektet vært en positiv erfaring med friluftslivet. De har blitt bedre kjent, det har vært sosialt og de har utviklet et bedre klassemiljø. I fagets formål kommer det frem at ; *”Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsovinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre”* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.1). Slik jeg oppfatter det, er det *sosiale aspektet* som det her refereres til en viktig del av friluftslivet. Slik denne undervisningen har vært gjennomført kan det sosiale aspektet ha vært et skjult læringsutbytte. Fokuset har vært mot de praktiske ferdighetene, og tilegnelse av kunnskap for å utføre aktivitetene. Men i dette arbeidet har elevene erfart at de sosiale samhandlingene har vært verdifulle. Elevene har fått utdannende erfaringer (Dewey, 1997) ved at de har fungert som gruppelemmer, og har erfart at det å samarbeide med andre har ført til at de har blitt bedre kjent og har fått et bedre klassemiljø. Slike erfaringer kan bidra til at elevene er bedre rustet for sosial samhandling i fremtiden, også i kontekster utenfor skolesammenheng. Ser jeg dette i sammenheng med læreplanen, er dette perspektivet fraværende i hovedområdet friluftsliv. Er det nok at det

er omtalt i fagets formål? Slik M1 forklarte (se kap 5.2) trodde han ikke at det å bygge relasjoner til medelever var med faget å gjøre.

Formidlingen av kompetansemålene og læringsmålene er viktig for å bevisstgjøre elevene. Slik Dewey (1997) fremstillinger erfaringsbegrepet, ligger mye av læringen i refleksjon over handlinger i etterkant av aktiviteten. Slik som Deweys (1997) eksempel med barnet som legger hånden på stekeplaten (se kap 3.4.2), må konsekvensene av handlingen forbindes med aktiviteten. En bevisstgjøring over konsekvensene, fører til læring. Som pedagog har man, ved hjelp av språket, muligheten til å hjelpe elevene med denne refleksjonen. Dette kan gjøres gjennom samtaler eller skriftlige refleksjonsoppgaver. Etter undervisningen fikk elevene i oppgave å skrive et refleksjonsnotat. Her skulle de ta stilling til hva de lærte, hva som gikk bra, hvilken mat som ble lagd, og hva som kan gjøres annerledes neste gang de skal lage mat på bål. Hensikten blir å bevisstgjøre elevene over de erfaringene de har fått i møtet med friluftslivet. M1 fortalte at han ikke trodde det sosiale fellesskapet hadde noe med faget å gjøre. Dersom han hadde vært nødt til å reflektere over dette i etterkant, vil jeg tro dette kunne vært til hjelp for å klargjøre at det sosiale perspektivet er en viktig del av kroppsøvingsfaget og friluftslivet som aktivitet. Hvis mine antagelser om at sosial læring er en viktig del av friluftslivet, kunne kanskje dette kommet frem i refleksjonsnotatet. Slik tenker jeg elevene kunne reflektert over hvordan de har samarbeidet, og hva de har fått ut av samarbeidet med medelever. Hvilke sider ved friluftslivet er det som gjør det til en god sosial arena? Det kan være så mye. Jeg skal ta for meg bålet som et samlingspunkt, slik det var i undervisningen.

5.3.1 Bålet som møteplass

Mine observasjoner framhever bålet som en naturlig møteplass i undervisningen. En møteplass for de mindre gruppene, men også samlinger for klassen som en samlet gruppe. Ved at de samlet seg under presenningen i den andre undervisningstimen, ble dette et naturlig møtested resten av timen. Bålet var et samlingssted for mat, hygge og prat. Gjennom hjemmeleksen elevene hadde, var det to grupper som slo seg sammen. For K2 var dette veldig sosialt og morsomt. Bålet skapte varme, og ved å sitte tett

sammen rundt bålet ble det mye prat. At dette skjedde i fritiden, gjorde også at de slappet av mer. Bålet som læringsressurs utfordrer elevenes sanser. Våre forfedre har brukt bålet i minst 500 000 år (Mytting & Bischoff, 2008). Bålet gir varme, lys og trygghet. Ved at vi i dag samles rundt et leirbål, blir kulturarven bragt videre. Bålet har en nytteverdi som kilde til lys, varme og næring, samtidig som det har en egenverdi for sanselige opplevelser av seg selv og andre (Sølvik, 2013).

Et bål kan være samlende for en gruppe, ved at det innbyr til aktiv deltagelse i å lage bålet (Sølvik, 2013). Når bålet er i gang er det også samlende, ved at deltagere ofte trekker seg til bålet for å lage mat. Disse samlende egenskapene som bålet har, gjør det til et viktig pedagogiske potensial for elevenes sosialisering. På kveldsturer og turer med overnatting, blir egenskapene nevnt over, lys og varme, enda viktigere. Ved at bålet samler deltagerne, blir de mer eller mindre tvunget til og aktivt delta i samtaler.

6.0 Avslutning

Hensikten med dette masterprosjektet har vært å belyse elevenes erfaringer med friluftsliv i kroppsøvingsfaget i den videregående skolen. Gjennom forskningsprosjektet; *”Et annerledes kroppsøvingsfag – vektlegging av friluftsliv og dans”*, har elevene hatt 12 undervisningstimer med friluftsliv. Tidligere forskning (Jacobsen, 2004; Sætre, 2005) viser at friluftsliv ofte blir nedprioritert i skolen. Derfor har denne tilnærmingen, med vektlegging av friluftsliv, gitt meg en gylden mulighet til å studere elevenes erfaringer med friluftsliv, når undervisningen er i tråd med læreplanens intensjoner med hovedområdet friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Friluftsliv som fenomen kan tolkes på mange ulike måter. Nordmenn oppfatter friluftsliv som en viktig del av den norske kulturen, uansett tolkning (Nedrelid, 1992). I en skolesammenheng har friluftsliv først og fremst blitt inkludert som en del av kroppsøvingsfaget (se kapittel 3.1.2). Hvordan friluftslivsundervisningen blir gjennomført i praksis er opp til skolen og kroppsøvingslæreren. Gjennom deltagende observasjon og intervjuer har jeg studert elevenes erfaringer med denne gjennomføringen.

Resultatene i dette prosjektet viser at elevene har lært mye, og gjort seg flere utdannede erfaringer som har ført til en form for vekst hos eleven. Vekst slik Dewey (1997) ser det, har i denne sammenhengen skjedd ved at erfaringene har ført til en moralsk og intellektuell utvikling. Veksten elevene har gjennomgått gir gode betingelser for at elevene kan gjøre seg flere gode friluftslivserfaringer i fremtiden. Slik resultatene viser ble det sosiale perspektivet trukket frem som en sentral del av undervisningen. Ut fra det kan man også tenke seg at elevene gjennom samarbeidet i friluftslivet har hatt en vekst i form av kommunikasjon, samarbeid og respekt for hverandre. Det er umulig å si noe sikkert om denne veksten, men det som er sikkert er at elevene fikk erfare de sosiale prosessene i undervisningen. Derfor ser jeg det som logisk at erfaringen har ført til en vekst hos elevene.

Noe av den forskningen som er gjort på friluftsliv i kroppsøvingsfaget i den videregående skolen, i et elevperspektiv, viser at inndeling i mindre grupper og aktiv medbestemmelse ført til høyere motivasjon og deltagelse (Mikkelsen, 2013).

Tilsvarende resultater ser vi igjen i dette masterprosjektet. Informantene uttrykker at de likte bedre å være inndelt i mindre grupper. På den måten fikk de en større mulighet til å utføre aktivitetene selv, fremfor å observere andre. Her er det sentralt at det å utføre aktivitetene selv førte til utdannende erfaringer, mens observasjon ikke var nok for å tilegne seg slike erfaringer.

Annen forskning viser at friluftsliv er et nedprioritert emne i kroppsøvfaget (Sætre, 2005; Jacobsen, 2004). Wiken (2011) skriver at elevene mener at friluftsliv, sammen med orientering og dans, er aktivitetene de lærer minst om. Samtidig uttrykker 50% av elevene at det er unødvendig å lære om friluftsliv. Mine resultater viser derimot noe annet. Samtlige informanter har lært mye om friluftsliv, og gjort seg utdannende erfaringer. De trekker frem aktiviteter som det å lage bål, matlaging på bål, sikker bålpass og sporløs ferdsel som det de sitter igjen med av kunnskap/læring.

Har elevene fått erfaringer med friluftsliv, eller har det bare vært opplevelser? Innledningsvis (se kapittel 1.4) gjorde jeg rede for forskjellen mellom erfaring og opplevelse. Begrepene blir ofte brukt om hverandre, men erfaring blir gjerne brukt om situasjoner man drar lærdom fra (Engelandsdal, 2012). For å ta stilling til dette problemområdet har jeg sett på Deweys (1997) begreper educative, miseducative og non-educative erfaringer. Friluftslivsundervisningen som helhet har gitt elevene utdannende erfaringer, der elevene har fått friluftslivskunnskap de kan ta med seg videre i livet. Informantene har lært seg å lage bål gjennom flere forsøk i undervisningen. Aktiviteten sopplukking har gitt de fleste elevene non-educative erfaringer. Elevene har ikke dratt lærdom fra aktiviteten da de ikke så poenget med aktiviteten, og derfor ble den kjedelig. Resultatet var at flere valgte å ikke legge ned en innsats for å løse oppgaven. Gjennom analysen ser jeg ingen eksempler jeg kan trekke frem som miseducative.

Jeg vil si at friluftsliv i kroppsøvfaget, har åpnet for flere viktige læringsutbytter. Elevene har tilegnet seg praktiske og teoretiske kunnskaper om friluftsliv, samtidig som de har erfart sosiale prosesser gjennom gruppearbeid og samarbeid med medelever. Friluftsliv åpner for en miljøforandring, som jeg ser i sammenheng med elevenes mening om at det har vært viktig med variasjon i undervisningen. Ved å trekke seg ut i

naturen, vekk fra elektroniske redskaper, tilegner elevene seg læring i et miljø som skiller seg fra resten av skolehverdagen. Elevene har uttrykt at aktivitetene har gitt mersmak, og at de kunne tenke seg å drive slikt friluftsliv i framtiden. Slik kan man se friluftsliv som en læringsaktivitet, som fremmer et av kroppsøvingsfagets viktigste formål, nemlig skape en livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Oppsummert vil jeg si at jeg oppfatter friluftsliv som en glimrende arena for det sosiale perspektivet, ved at elevene samarbeider og løser oppgaver sammen. Derfor kan det kanskje være hensiktsmessig at dette kommer tydeligere frem i læreplanen, og at dette blir formidlet til elevene.

6.1 Veien videre

Denne masteroppgaven har rettet fokuset mot elever i den videregående skolen, og deres erfaringer med friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget. Gjennom arbeidsprosessen har det dukket opp relevant tematikk, som danner grunnlag for videre arbeid.

En åpenbar mulighet er å gå dypere inn i det sosiale perspektivet. Ved å ha dette som hovedtema vil man ha mulighet til å gå mer i dybden rundt gruppeprosesser og ulike aktiviteter elevene er igjennom. Hvordan fungerer samarbeidet? Hva får elevene ut av slik undervisning?

En annen mulighet er å utfordre innholdet i hovedområdet friluftsliv i læreplanen. Og samtidig undersøke hvordan læringsutbytte kan overføres til elevene, slik at de er klar over hva de skal lære. Er innholdet med fokus på det ”tradisjonelle” friluftslivet utdatert? Bør man studere hvilke verdier og innhold det ”moderne” friluftslivet har?

Til slutt kan det være interessant å undersøke sammenhengen mellom lærerens forhold til den oppfattede og gjennomførte læreplanen i hovedområdet friluftsliv. Slik kan mine resultater brukes for å sammenligne lærerens intensjoner med elevenes læringsutbytte.

7.0 Referanser

Abelsen, K. & Leirhaug, P.E. (2017). *Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014*. Hentet 2.mai 2018 fra: <https://jased.net/index.php/jased/article/view/615>

Alme, E. (2013). *Korleis blir friluftsliv framstilt og forstått i den videregåaende skulen: Ein kvalitativ undersøking av korleis kroppsøvlingslærarar og rektorar opplever og erfarer friluftsliv i kroppsøvlingsundervisninga*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvlingsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Breivik, G. (1979). *Friluftsliv – noen filosofiske og pedagogiske aspekter*. Oslo: kompendium. Nr. 50. Norges Idrettshøgskole.

Dewey, J. (1996). Erfaring og tenkning. I: E. L. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster* (s.53-66). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dewey, J. (1997) *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi/Touchstone.

Engelandsdal, (2012). *Erfaring og education. Et studium av tekster av John Dewey og Hans- Georg Gadamer*. Masteroppgave. NLA Høgskolen, Bergen.

Everett, L.E. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fiskerstrand, Å., Tokle, T. & Elvestad, J. (1996). En undersøkelse om kroppsøving i reform 94. *Kroppsøving*, 46(3), 1-6.

Gadamar, H-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (L.Holm-Hansen overs.). Oslo: Pax.

Goodlad, J.I., Klein, M.F. & Tye, K.A. (1979). The domains of curriculum and their study. I J.I. Goodlad, M.P. Ammons, E.A. Buchanan, G.A. Griffin, H.W. Hill, A.

Hassmén, N. & Hassmén, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Stockholm, SISU Idrottsböcker.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. & Ramberg, M. R. (20014) Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? *Sosiologi i dag*, 44 (4) 10-35.

Iwanska et al. (red), *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice* (s.43- 76). New York: McGraw-Hill.

Jakobsen, J.E. (2007). *Friluftsliv i ungdomsskolen: skolen kan hvis skolen vil*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingsfaget i Norge fra januar 1978-desember 2010*. Norges Idrettshøgskole, Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, Oslo.

Klett, A.F. (2009). *Friluftsliv for mine tanker – en diskursanalyse av elitens motiver for friluftsliv i perioden 1850-1905*. Masteroppgave ved Universitet i Bergen, Bergen.

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

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv – et hovedområde i kroppsøvingfaget?. I A. Horgen, M.L. Fasting, Lundhaug, L.I. Magnussen & K. Østrem. (Red.), *Ute!* (s-129-147). Fagbokforlaget: Bergen.

Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P.E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Hentet 28.mai 2018 fra: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf

Martinsen, V. (2008). Filosofi: en innføring. *Filosofi.no*. Hentet 18.april 2018 fra: <https://filosofi.no/pragmatismen/>

Meld.St. 18. (2015-2016). *Friluftsliv. Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Hentet 3.april 2018 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/9147361515a74ec8822c8dac5f43a95a/no/pdfs/stm201520160018000dddpdfs.pdf>

Mikkelsen, T. (2013). *Friluftslivsundervisning i videregående skole: Autonomi eller Kontroll? En kvalitativ undersøkelse av elevers erfaringer med friluftsliv i kroppsøvingfaget*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Mytting, I. & Bischoff (2008). *Friluftsliv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Myhre, R. (1972). *Store pedagoger i Egne Skrifter. VI. Amerikansk progressivisme og Ekstensjonalisme*. Oslo: Fagritius forlag.

Nedrelid, T. (1992). Friluftslivet og vår nasjonale selvforståelse. I: *Nytt Norsk Tidsskrift*. (2), s. 281-288).

Ordnett. (2018). *Stor engelsk ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget Aschehoug og Gyldendal. Hentet 15.mai 2018 fra:
<https://www.ordnett.no/search?language=en&phrase=education>

Sætre, F. (2005). Friluftsliv: eit lavt prioritert hovedemne i kroppsøving? *Kroppsøving*, 55(1), 22-24.

Sølvik, R. (2013). *Friluftsliv som sosialt læringslandskap for ungdom i risiko. Eit fenomenologisk- inspirert kausstudium*. Doktorgradsavhandling ved Universitet i Oslo, Oslo.

Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*(4.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 3.april 2018 fra:
<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanen i kroppsøving – Formål*. Hentet 3.april 2018 fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanen i kroppsøving – Hovedområder*. Hentet 3.april 2018 fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Hovedomraader>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanen i kroppsøving – Kompetansemål etter 10. årssteget*. Hentet 3.april 2018 fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanen i kroppsøving – Kompetansemål etter VG1.*

Hentet 3.april 2018 fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg1>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanen i kroppsøving – Kompetansemål etter VG2.*

Hentet 3.april 2018 fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg2>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanen i kroppsøving – Kompetansemål etter VG3.*

Hentet 3.april 2018 fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg3>

Wiken, A.R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving? Hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er dette i tråd Kunnskapsløftet 2006*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Kristian Abelsen
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 10.10.2017

Vår ref: 55868 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 12.09.2017 for prosjektet:

<i>55868</i>	<i>Et annerledes kroppøvningslag - en prosjektutviklende pilot</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kristian Abelsen</i>
<i>Student</i>	<i>Christoffer Weider</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på [nettsidene](#) våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

vis neste side (7)

Ved prosjektslutt 20.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Katrine Utaaker Segadal

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Christoffer Weider, chris_weider@hotmail.com



Vi legger til grunn at skolen godkjenner prosjektet.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men formuleringen om at data behandles anonymt er ikke riktig. I stedet kan du opplyse om at opplysningene behandles konfidensielt. Videre gjør vi oppmerksom på at vi har skiftet navn til NSD - Norsk senter for forskningsdata.

I meldeskjemaet er det krysset av for at personopplysninger skal samles inn ved observasjon.

Personvernombudet legger til grunn at det informeres og innhentes samtykke fra dem som observeres, dersom det skal registreres personidentifiserende opplysninger fra observasjon.

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i tråd med disse.

Forventet prosjektslutt er 20.12.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring



Christoffer Weider
Masterstudent
Norges Idrettshøgskole

28.08.2017

Informasjonsskriv om deltagelse i prosjekt om erfaringer med friluftsliv i kroppsøvingfaget.

I forbindelse med mitt mastergradsprosjekt ved Norges Idrettshøgskole, ønsker jeg å observere friluftslivsundervisningen, og intervjuere elevene om deres opplevelser og erfaringer av friluftsliv i kroppsøvingfaget. Tittelen på prosjektet er: *”Hvilke erfaringer gjør elever ved VGI seg rundt friluftslivsundervisningen i kroppsøvingfaget? En kvalitativ studie av elevers opplevelser og erfaringer av økt fokus på friluftslivsundervisning”*.

Prosjektets formål er å trekke frem elevenes opplevelser og erfaringer av friluftslivsundervisningen. Det jeg ønsker å gjøre er å observere friluftslivsundervisningen, for å se hva som blir gjort, og hvordan dere opplever aktivitetene. Jeg vil også gjennomføre intervjuer i etterkant av undervisningen. Intervjuene vil vare ca. 30-45 minutter, og blir tatt opp på båndopptaker. Det vil kun være meg som forsker, og den som blir intervjuet til stede under intervjuet. Dette planlegger jeg å gjøre i perioden november 2017.

Deltagelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke deg uten å gi nærmere forklaring. Datamaterialet blir behandlet konfidensielt, og deltakerne vil bli gitt fiktive navn i analysematerialet. Prosjektet er meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil bli oppbevart på en passordbeskyttet datamaskin. Resultatene blir presentert i min mastergrad som er forventet ferdig innen 31.mai 2018. Ved prosjektets slutt vil lydbånd og notater slettes.

Dersom du har noen spørsmål til dette skrivet, eller ønsker mer informasjon om prosjektet, ta gjerne kontakt. Jeg setter stor pris på at du ønsker å delta i prosjektet, og at du har mulighet til å bruke noe av din tid på å delta på et intervju i løpet av høsten.

Med vennlig hilsen
Christoffer Weider

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om forskningsprosjektet: *"Hvilke erfaringer gjør elever ved VGI seg rundt friluftslivsundervisningen i kroppsøvfingsfaget? En kvalitativ studie av elevers opplevelser og erfaringer av økt fokus på friluftslivsundervisning"*. Jeg er innforstått med prosjektets hensikt og formål, og hvilke konsekvenser som følger med å være deltaker. Jeg er klar over at det er frivillig å delta, og at kan jeg trekke meg dersom jeg ønsker det.

Med dette bekrefter jeg å ha lest informasjonsskrivet og denne erklæringen og ønsker å delta i prosjektet:

Sted: _____ Dato: _____

Signatur: _____

Vedlegg 3: Intervjuguide

Introduksjon:

- Uformell prat, fortelle litt om meg selv. Deretter om forskningsprosjektet, og temaene for denne samtalen(jeg har med informasjonsskrivet som eleven allerede har lest).
- Forklare kort hvordan intervjuet skal foregå, hva jeg er ute etter.
- Hvordan jeg skal bruke intervjuet i mitt forskningsarbeid.
- Bruk av lydopptak, taushetsplikt, anonymisering.
- Eventuelle spørsmål fra deltageren.

Innledning:

Tema	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Innledning:	<ul style="list-style-type: none">- Hva er friluftsliv for deg?- Hadde du undervisning i friluftsliv på ungdomsskolen?- Har du noen minner om friluftsliv sammen med familien?- Hva tenker du om kroppsøving på videregående?	<ul style="list-style-type: none">- Likte du det?- Hvilken karakter fikk du?- Hva husker du best?- Hva var mest morsomt?
Friluftsliv i kroppsøvfingsfaget	<ul style="list-style-type: none">- Vet du hvilke tre hovedemner kroppsøving består av?- Hvilke/hvilket syns du er viktigst?- Hvorfor tror du friluftsliv er en del av kroppsøvfingsfaget for den videregående skolen?- Hva tror du man skal lære om friluftsliv?- Hva tror du læreren ser etter, når han skal gi deg karakter?	<ul style="list-style-type: none">- Idrettsaktiviteter, friluftsliv og trening og livsstil.- Hvorfor?
Friluftslivsundervisningen	<ul style="list-style-type: none">-Hva syns du om undervisningen?- Fikk du nok informasjon i forkant?- Hva syns du om læreren?	Streng, dominerende, veiledende,

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan fungerte samarbeidet med de andre elevene? - Hva har du lært av disse timene? - Tror du at du kommer til å gjøre noe lignende på fritiden med venner eller familie? <p>Legge inn spørsmål rundt hendelser/aktiviteter i timene, som deltageren var med på.</p>	<p>motiverende osv?</p> <ul style="list-style-type: none"> - hva tenker du om denne situasjonen? - Hva lærte du? - Var det gøy/kjedelig?
Holdninger til faget/friluftsliv	<ul style="list-style-type: none"> - Syns du kroppsøving er et viktig fag? - Vet du hva du skal lære? - Hva liker du best ved faget? -Hva liker du minst ved faget? 	<ul style="list-style-type: none"> -Hvorfor, hvorfor ikke? - kjenner du læreplanmålene?
Avslutning/oppsummering	<p>Har jeg forstått deg riktig:</p> <ul style="list-style-type: none"> - - <p>Er det noe mer du vil si om undervisningen eller faget, som vi ikke har snakket om?</p> <p>Kan jeg kontakte deg, dersom jeg har noen flere spørsmål som jeg har glemt i dette intervjuet?</p> <p>Tusen takk for at du tok deg tid til å være med.</p>	

Vedlegg 4: Observasjonsguide

Hva skal jeg se etter i undervisningen?

- Tradisjonell organisering/planlegging fra lærer:
 - Mål for timen
 - Organisering
 - Aktiviteter
 - Hvorfor akkurat disse aktivitetene?
 - Hvilken rolle har læreren under økta?
 - Instruktør, veileder, deltaker?
 - Avslutning
 - Hva har de lært i dag? Hvorfor?
- Elevperspektiv:
 - Forstår de hva læreren forklarer, eller er innholdet fjernt?
 - Har elevene hatt slike aktiviteter tidligere, eller er alt nytt?
 - Mestrer de oppgavene?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - **Engasjement og holdninger.**
 - Samarbeid
 - Hva fungerer/fungerer ikke?
 - Ser de poenget med undervisningen?
 -
- Relasjoner:
 - Lærer-elev- relasjon
 - Elev- elev – relasjon