

Mari Hoel

Å se skogen for mer enn trær

En kvalitativ studie av hvordan elever og lærere i videregående skole omtaler nærmiljøets og stedets betydning for friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2020

Sammendrag

Masteroppgaven har som intensjon å bidra med kunnskap om hvordan nærmiljø og lokale steder benyttes og oppleves av lærere og elever i skolens friluftslivsundervisning. Det empiriske materialet baserer seg på observasjoner under tre undervisningsforløp og oppfølgende intervjuer med tre lærere og fire elever. Det er følgende problemstilling som undersøkes: Hvordan omtaler et utvalg elever og lærere ved to videregående skoler nærmiljøet og stedets betydning for friluftslivsundervisningen i kroppsøvningsfaget? Teoretiske innfallsvinkler er benyttet i analyse og diskusjon: Gibsons (1986) affordanceteori og anvendte perspektiver på denne, Wattchow og Browns (2011) stedsresponsive pedagogikk og Nordberg-Schulz' (1992) stedsteori har bidratt til å «se» og «forstå» betydningen stedet synes å ha for elever og lærere.

I Norge har vi tradisjoner for å benytte nærmiljøet i skolefriluftsliv, men dette er i liten grad tematisert i forskning. Oppgaven er inspirert av internasjonale studier som viser økt interesse for bruken av stedsbasert undervisning i friluftslivsundervisningen. Stedsbasert undervisning synes å gjøre det enklere for lærere å ta i bruk steder i nærmiljøet som elevene kjenner til fra før. I den kommende læreplanen for faget kroppsøving blir bruken av nærmiljøet ytterligere forsterket.

«Stedet» forstås av ulike teoretikere som både abstrakt og konkret, som en fysisk lokasjon og som en imaginær forestilling. Stedets kompleksitet blir synlig i det empiriske materialet og det er særlig tre hovedtema som peker seg ut: 1) Valg av sted. Opplegget og elevforutsetninger er viktig for stedsvalget lærerne gjør. Bare i begrenset grad virker lærerne å oppsøke et sted på grunn av stedets iboende kvaliteter. 2) Naturopplevelser i nærmiljø. Lærerne gjør bevisste grep for å gi rom til naturopplevelser i undervisningen. De tre undervisningsforløpene gjennomføres i noen av skolens nærmeste naturområder. Elevene virker positive til oppgaver som legger vekt på naturopplevelse, men ulike rammefaktorer gjør opplevelsen noe utfordrende. 3) Gjentatte besøk synes viktig. Flere av informantene bekrefter de får økt tilknytning til steder de oppsøker flere ganger, selv om ikke alle deler denne oppfatningen. Å gjenkjenne omgivelsene bidrar til trygghet og knyttes til enklere læringsprosesser for noen.

Forord

Ord fra en klok mann ble videreformidlet til meg fra en annen klok mann: «*Det skal gjøre vondt når vi virkelig tenker og utvikler oss*». Selv om det har vært litt vondt iblant, så har det aller mest vært et spennende år. Jeg er takknemlig for at jeg fikk denne muligheten til å bruke tid på å undersøke, tenke over og formulere egne setninger ned på papiret. Jeg er takknemlig for alt jeg har lært.

Tusen takk, Kristian Abelsen, for at du har veiledet meg gjennom dette. Jeg har mye å takke deg for. Etter hver samtale med deg har jeg fått ny inspirasjon og motivasjon. Da du var læreren min i friluftsliv lærte du meg betydningen av ord som «besjeling» og «å dvele», og i veiledningen har du hjulpet meg med å «finne de rette ordene». Jeg er glad for at jeg har fått utvikle meg med deg ved min side.

Tusen takk til informantene som så villig stilte opp til prosjektet. Det er takket være dere at denne oppgaven kunne skrives. Takk til lærerne for at dere er gode lærere og til elevene for at dere sier hva dere mener.

Thank you, Max, for letting me only briefly translating what I've been writing the last year. It has been an interesting combination of hormones and stress in our house lately, and your hugs and patience has been very appreciated.

Takk til mamma og pappa som har lært meg at naturen er et sted for gode opplevelser. Takk til tante Bjørg for at du stadig sjekker innom. Takk til lillebror Magnus for at du alltid stiller opp. Takk til Kristin for gode samtaler. Takk til gode venner for avkobling.

Oslo, mai 2020

Mari Hoel

Innholdsfortegnelse

1.0	INNLEDNING	5
1.1	INTENSJONEN MED OPPGAVEN	5
1.2	«STEDET»	6
1.3	STEDSBASERT UNDERVISNING	8
1.4	STEDETS RELEVANS FOR FRILUFTSLIV I SKOLEN	9
1.5	FRILUFTSLIVETS Plass I LÆREPLANEN.....	10
1.6	TIDLIGERE FORSKNING OG KUNNSKAPSHULL.....	13
1.6.1	“Beveget av jorden”.....	14
1.6.2	Friluftsliv som mer enn fysisk aktivitet	16
1.6.3	Ny undervisningsmetode	17
1.6.4	“Læringsrommet”.....	19
1.7	PROBLEMSTILLING	21
1.8	BEGREPSAVKLARINGER	22
1.9	VIDERE DISPOSISJON AV OPPGAVEN	23
2.0	TEORI	23
2.1	AFFORDANCETEORI.....	24
2.2	STEDSRESPONSIV PEDAGOGIKK.....	28
2.3	NORDBERG-SCHULZ’ STEDSTEORI	30
3.0	METODE	33
3.1	VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED	34
3.2	UTVALG	35
3.3	KVALITATIV METODE	36
3.4	VALG AV KVALITATIVE METODER.....	37
3.4.1	Deltakende observasjon	37
3.4.2	Kvalitativt forskningsintervju.....	39
3.5	FORSKERROLLEN	40
3.6	ANALYSE OG BEARBEIDING AV DATA	41
3.7	KVALITETSVURDERING	42
3.8	ETISKE BETRAKTNINGER	43
4.0	PRESENTASJON AV SKOLENE, INFORMANTENE OG FUNN	44
4.1	FØR TUR.....	45
4.1.1	Forberedelser, forventninger og læringsmål	45
4.1.2	Å oppsøke det samme stedet	49
4.2	UNDERVEIS	51
4.2.1	Oppstart	51

4.2.2	Stedet	52
4.2.3	Aktivitetene	55
4.2.4	Nærmiljø	58
4.3	ETTER TUR	60
5.0	DISKUSJON	63
5.1	«VALG AV STED»	64
5.1.1	Opplegget og forutsetninger først, deretter sted	64
5.1.2	Historie, kultur og økologi	66
5.2	«NATUROPPLEVELSER I NÆRMILJØ»	67
5.2.1	En trenger ikke dra langt på tur	67
5.2.2	Opplegg som gir naturopplevelser	70
5.2.3	Å planlegge på vegne av mange	72
5.3	«GJENTATTE BESØK SYNES VIKTIG»	74
5.3.1	Tilhørighet, trygghet og kjennskap	74
6.0	OPPSUMMERING OG TANKER OM VEIEN VIDERE	77
	LITTERATURLISTE	82
	VEDLEGG	86

1.0 Innledning

Alle delene i innledningen bygger opp og leder fram til å presentere oppgavens problemstilling. Jeg begynner med en redegjørelse av hva som er intensjonen med oppgaven. «Stedet» og «stedsbasert» undervisning er begreper med en sentral plass og vil derfor tidlig presenteres. Det neste jeg vil gjøre er å vise hvordan jeg oppfatter stedet som relevant for friluftsliv i skolen. Dette knytter jeg videre opp mot friluftsliv som en del av kroppsøving og løfter fram noen perspektiver på diskurser noen mener er rådende i faget. Så redegjør jeg for fire forskningsartikler om stedet i skolekontekst som har vært relevante i prosessen med min masteroppgave. Problemstillingen for oppgaven er det neste som presenteres. Deretter følger en kort begrepsavklaring, før jeg avslutter det innledende kapittelet med en redegjørelse for videre disposisjon av oppgaven.

Oppgaven er et bidrag til aksjonsforskningsprosjektet: «Annerledes kroppsøving», et prosjekt i samarbeid mellom Norges Idrettshøgskole og tre videregående skoler. I prosjektet som retter som mot kroppsøving i vg1 gjennomføres en aksjon som setter fokus på friluftsliv og dans som undervisningsinnhold, en avgjørende premiss for min studie.

1.1 Intensjonen med oppgaven

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å bidra med kunnskap om hvordan nærmiljø og lokale steder benyttes og oppleves i og via skolens friluftslivundervisning. Til grunn for min undersøkelse ligger læreplanens beskrivelser og formuleringer, og ambisjonene i fagfornyelsen¹. Det er også særlig interessant å undersøke hvordan lærernes intensjoner med undervisningen når fram til elevene.

Disse ordene til den kanadiske geografen Edward Relph (1976) forteller noe om et steds kompleksitet:

¹ Fagfornyelsen: Alle læreplanene i grunnskolen og videregående opplæring fornyes. Innholdet i fagene skal bli nytt. Begrunnelsene for fornyelsen av læreplanen er 1) Innholdet skal være relevant og i tråd med samfunnets utvikling. 2) Det skal gis mer plass til dybdelæring. 3) Fagene og læreplanverket forøvrig skal henge bedre sammen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Relph (1976) skriver: *«There is, however, one possibility for clarifying place. By taking place as a multifaced phenomenon of experience and examining the various properties of place, such as location, landscape, and personal involvement, some assessment can be made of the degree to which these are essential to our experience and sense of place. In this way the sources of meaning, or essence of place can be revealed»* (Relph, 1976, s.29).

Stedsteorier og tidligere forskning jeg har lest har gitt innblikk i forskjellige oppfatninger om hvordan stedet bør brukes i undervisningen. For eksempel knytter Simon Beames & Mike Brown (2016) autentisk læring til stedsbasert eller «stedsresponsiv» læring. De skriver at stedsbasert undervisning kan ramme inn undervisningen i en kontekst, slik at elevene klarer å danne forbindelser mellom sine tidligere erfaringer og det nye de lærer. I sitatet til Relph (1976) beskrives stedet som komplekst, men som kan klargjøres om man anser stedet som et «mangeansiktet»-fenomen av erfaringer. Relph (1976) setter ord på noe av det som har vært min inspirasjon i arbeidet med oppgaven. Jeg ønsker å undersøke ulike kvaliteter ved et sted, innenfor friluftslivsundervisning som kontekst. Jeg vil nå presentere hvordan jeg har lest og forstått fenomenet «sted».

1.2 «Stedet»

«Han er fanga inn her. Han veit ikkje kva det er, men han trur han må bli i skogen heile livet - dersom livet hans skal bli rett og sant» (Vesaas, 1952, s.97).

Nordberg-Schulz innleder boken sin «Mellom jord og himmel: en bok om steder og hus» med tolkninger av Tarjei Vesaas (1952) «Siste-mann heim». Knut som er hovedpersonen har en åpenbaring denne kvelden i skogen. «Skogen opnar seg for han. Hans eigen plass openberrar seg» (Vesaas, 1952, s.94). Nordberg-Schulz (1979) tolker Knuts opplevelse i skogen til at han plutselig føler at han hører til et sted. Knut opplever «å være hjemme» (Nordberg-Schulz, 1979, s.10) og å kjenne et sted. Dette utdraget illustrerer hvordan mennesker kan knytte seg til steder. Et utdrag som viser en av flere mulige «kvaliteter» ved et sted.

I løpet av oppgaven skiller jeg mellom «stedet» som begrep og stedet som det konkrete stedet vi besøker. Wattchow og Brown (2011) skriver at de abstrakte forestillingene mennesker har om et sted har et samspill med det konkrete stedet, og at stedskonseptet har utgangspunkt i denne interaksjonen mellom stedet og mennesket. Mennesker og steder påvirker hverandre (Wattchow & Brown, 2011). Ifølge Relph (1976) er det tre komponenter som er viktige for forståelsen av identiteten til et sted: Den fysiske beskrivelsen av stedet, aktiviteten som skjer der og meningen mennesket gir til stedet. Det er en viktig sammenheng mellom disse komponentene. Meningen du gir et sted avhenger av hvordan stedet ser ut og hvilke erfaringer og opplevelser du har med aktiviteter der. Det vil si at hvor mye du har vært et sted kan få betydning for meningen stedet har for deg. Nordberg-Schulz (1979) introduserte begrepet «omverdenskrise» hvor han refererte til menneskers rotløshet og mangel på fotfeste i sin egen tilværelse. Omverdenskrise opplever mennesker fordi de ikke klarer å identifisere seg med steder som i moderne tid ofte preges av massefremstilte hus og lite orden og struktur. Når mennesker åpner seg for «stedets ånd» som betyr å erkjenne sammenhengene mellom tingene et sted består av, kan mennesker igjen oppleve mening med tilværelsen. Dette er viktig, for et av menneskenes grunnleggende behov er behovet for mening (Nordberg-Schulz, 1979).

Nordberg-Schulz (1979) har mange spennende begreper i sin stedsteori. Jeg inkluderer noen i denne oppgaven, blant annet undersøker jeg om elevene og lærerne opplever å bli kjent med «stedets ånd» og om dette har betydning. Nordberg-Schulz (1979) stedsteori vil bli ytterligere presentert i teorikapittelet. Denne oppgavens stedssyn er også inspirert av hvordan Creswell (2004) omtaler stedet når han skiller mellom det konkrete stedet og den abstrakte «følelsen av sted». I løpet av oppgaven vil jeg utforske ulike kvaliteter ved stedet som omfatter forbindelsen mellom steder og mennesker, hvilke minner og erfaringer vi har med steder, hvordan det å bli kjent med steder kan handle om å forstå, og hvilken betydning sosiale koder får for regler og normer for atferd på dette stedet. Stedet i denne oppgaven er også inspirert av Wattchow og Brown (2011) som er opptatt av det interaktive forholdet mellom mennesker og steder, og hvordan mennesker identifiserer seg med steder gjennom blant annet å få kunnskap om stedets kultur, økologiske mangfold eller historie. Gibson (1979) har utviklet en annen interessant og etterhvert mye referert stedsteori. Han opererer med begrepet «affordances». Ifølge Gibson (1979) ligger affordances mellom mennesker og sine omgivelser, og er hva

stedet «tilbyr» mennesker. I denne oppgaven undersøker jeg hvilke affordances elevene og lærerne oppfatter på stedet de besøker i friluftslivsundervisningen.

1.3 Stedsbasert undervisning

For å redegjøre for stedsbasert undervisning benytter jeg meg av Beames og Browns (2016) forståelse av begrepet. Alle steder har sin egen historie, et sted har sin egen plass på et kart og man kan regne ut et steds areal. Steder har «iboende» læringskvaliteter man kan utforske og bli kjent med, og ifølge Beames og Brown (2016) er det dette stedsbasert eller stedsresponsiv læring handler om. Stedsbasert undervisning plasserer lokalmiljøet i en større kontekst ved å se det i relasjon til omgivelsene det er en del av. Denne konteksten kan være forbundet med interaksjoner stedet har hatt med omgivelsene gjennom historien, mennesker som har beveget seg der, eller organismene som bor der. Konteksten rommer også et steds karaktertrekk eller egenskaper (Beames & Brown, 2016).

Stedsbasert undervisning har fått økt oppmerksomhet siden 1990-tallet som en motvekt til at utdanningen i det moderne samfunnet har blitt «... forutsigbar, uinspirerende og laget for massene» (Beames & Brown, 2016, s.33). Det er behov for at utdanningsløpet i større grad ivaretar kompleksiteten ved samfunnet vi lever i og en verden som stadig endrer seg, og ifølge Beames og Brown (2016) er et viktig aspekt ved undervisning som legges til nærområder at læringen blir en del av hverdagslivet til elevene. På den måten blir læringen satt i en kontekst, og undervisningen vil med større sannsynlighet oppleves som autentisk for elevene.

I neste delkapittel knytter jeg stedets relevans til friluftsliv i skolen. Her viser jeg hvordan stedets betydning er knyttet til læreplanen i kroppsøving. I tillegg viser jeg til noe forskning som påpeker at friluftsliv i liten grad gjennomføres i kroppsøving og at noen mener faget har behov for nye undervisningsmetoder.

1.4 Stedets relevans for friluftsliv i skolen

Som en del av fagfornyelsen som trer i kraft i løpet av høsten 2020 skal ny læreplan i kroppsøving, KRO01-05 (Utdanningsdirektoratet, 2020a) gradvis innføres². I den nye læreplanen for kroppsøving legges det blant annet vekt på at opplevelser i naturen skal innebære turer i nærmiljøet. Respekt for naturen, bærekraft og miljøbevissthet får større plass enn det har i nåværende læreplan, «KRO1-04» (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Mikaels (2018) har forsket på læreres undervisningsmetoder i kroppsøving i svenske ungdomsskoler. Han hevder ferdighetslæring kan ha en sentral plass i kroppsøving i Sverige, og at forskning viser at dette kan være tilfellet også internasjonalt. Samtidig peker han på tendenser fra forskning som viser at diskursen endrer seg, og at fokus flyttes fra å rette seg ensidig mot teknikk og ferdighetslæring til å handle mer om relasjonsdanning og bærekraftig utvikling. Når det gjelder stedets eller nærmiljøets betydning finner Mikaels (2018) at en stedsresponsiv undervisningsmetode kan egne seg til å utfordre kroppsøvingens individsentretede praksis. I tillegg kan undervisningsmetoden bidra til at man blir nærmere kjent med steder og utvikler en nysgjerrighet til skolens nærområder og lokalmiljøets kulturelle, historiske og økologiske forhold. En begrunnelse for fagfornyelsen er å gi mer plass til dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dybdelæring vil si at du lærer noe så godt at du forstår sammenhengene, kan reflektere og tenke kritisk, og du kan overføre det du har lært til nye eller andre situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019). I sammenheng med hva Mikaels (2018) finner i sine undersøkelser kan det tenkes at en stedsresponsiv undervisningsmetode kan være godt egnet for dybdelæring.

Fra norsk sammenheng har vi rapporten «Når ambisjon møter tradisjon» (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018) som finner at kroppsøving i ungdomsskolen i stor grad baserer seg på tradisjonell idrett, mest ballspill, og at lite undervisningstid går til blant annet friluftsliv. Friluftsliv nevnes eksplisitt i læreplanen i motsetning til ballspill, og det anses som paradoksal at fordelingen av fagets innhold derfor er slik.

Undersøkelsene tegner i tillegg et bilde av at en stor andel elever ønsker mer varierte aktiviteter i faget, og at særlig jenter ønsker alternative idretter, friluftsliv og dans.

² Eget avsnitt om friluftslivets plass i den nye læreplanen kommer senere i oppgaven.

Undervisningsmetodene bærer preg av instruksjonsmetoder, men både lærere og elever ønsker mer variert metodebruk (Moen m.fl, 2018). Som sagt er Beames og Brown (2016) opptatt av det de kaller for «kontekstuell» læring som handler om å gjøre læringsinnholdet tilgjengelig for elevene. Målet er at elevene ikke skal trenge å «overføre» det de har lært fra en kontekst til en annen for at læringsinnholdet skal gi mening, men at innholdet gir mening i sammenhengen det læres i. Beames og Brown (2016) foreslår at stedsbasert undervisningsmetode er en god metode for dette. I norsk sammenheng er forskningen på skolefriluftsliv begrenset (Abelsen & Leirhaug, 2017) og pedagogisk praksis og bruk av sted og nærmiljø er i liten grad tematisert.

Stedsteoriene jeg kort presenterte i kapittelet om «stedet», hevder at mennesker skaper relasjoner med steder. Mennesker kan knytte seg til steder, identifisere seg med steder og bli kjent med steder. Relasjonen mellom mennesker og steder virker å være betydningsfull for menneskets opplevelse av fotfeste i sin egen tilværelse og for å forstå sammenhenger i omgivelsene. I friluftsliv i skolen skal elevene bli kjent med nærmiljøet og utvikle kunnskap om lokale tradisjoner. Forskning viser at det er usikkerhet knyttet til undervisningsmetodene i friluftsliv, men peker samtidig på stedsbasert friluftslivsundervisning som en spennende inngang til friluftslivets dypere kvaliteter. Det kan hende stedsbasert undervisning kan bidra til dybdelæring i tråd med fagfornyelsens ambisjoner og at økt bevissthet knyttet til respekt for naturen og bærekraftighet er en følge av undervisningsmetoden. Jeg vil i neste delkapittel presentere friluftslivets plass i læreplanen ytterligere. Denne masteroppgaven er basert på undersøkelser i klasser som følger gjeldende læreplan. Likevel er det interessant å belyse noen forskjeller i gjeldende og kommende læreplan som kan være relevante for oppgavens undersøkelsesområde.

1.5 Friluftslivets plass i læreplanen

Innledningsvis vil jeg presentere gjeldende læreplan, «KRO1-04» (Utdanningsdirektoratet, 2015a), som er styringsdokumentet lærerne forholder seg til fram til høsten 2020. Videre vil jeg inkludere friluftslivets plass i den nye læreplanen for kroppøving, KRO01-05 (Utdanningsdirektoratet, 2020a) fordi den pedagogiske

tilnæringsmåten jeg undersøker i oppgaven kan ha relevans for hvordan friluftsliv gjennomføres i framtiden.

Friluftsliv er et av tre hovedområder i læreplanen for kroppsøving fra femte trinn og ut skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I den generelle delen av læreplanen angis overordnede mål for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I kapittelet «Det miljøbevisste mennesket», (Utdanningsdirektoratet, 2015b) vektlegges det at opplæringen skal lære elevene sammenhengen mellom naturforståelse og naturopplevelse. I formålet for kroppsøvingfaget skrives det at friluftsliv er en bevegelseskultur som skal være en del av et felles dannelsesprosjekt og identitetsskapingen i samfunnet. Videre står det i formålet at elevene skal: «... lære å praktisere og verdsette trygg ferdsel og opphold i naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.1). Selv om friluftsliv er et av tre hovedområder i kroppsøvingfaget og nevnes i flere ledd av læreplanen, viser studier at friluftsliv i ungdomstrinn og videregående skole får liten oppmerksomhet (Moen, m.fl, 2018; Leirhaug & Arnesen, 2016).

I beskrivelsen av hovedområdet friluftsliv står det at lokale friluftstradisjoner skal være en del av undervisningen, nærmiljøet skal tas i bruk, orientering skal med, og elevene skal ferdes og oppholde seg i naturen til forskjellige årstider (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2). Av dette kan en eksplisitt lese at nærmiljøet og lokalmiljøet skal ha en sentral plass når friluftsliv gjennomføres. I formålet til faget står det at kroppsøving skal være et inspirerende fag, hvor elevene opplever glede, mestring og inspireres til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Lærere skal sørge for at elevene får oppleve en variasjon av aktiviteter og gjennom bruk av ulike undervisningsmetoder skal de: «... sanse, oppleve, lære og skape med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.1). Elevene skal utfordres fysisk, og bli modigere til å utforske og tøye egne grenser (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Som man kan lese av rapporten til Moen m.fl. (2018) viser undersøkelser at ungdomsskoleelever og - lærere synes undervisningsmetoder i kroppsøving er preget av deduktiv læring, altså at lærerne instruerer og forklarer før elevene øver. Elevene og lærerne er åpne for å implementere nye læringsmetoder i faget. Relatert til dette skriver Beames og Brown (2016) at det er læreren som velger undervisningssituasjoner, og situasjonene som velges bør stimulere til at elevene oppnår at det som læres gir mening for dem. I stedet for å bestemme læringsutfallet for elevene

bør lærerne sørge for gode læringsomgivelser eller - situasjoner (Beames & Brown, 2016).

Med fagfornyelsen har det skjedd endringer i kroppsøvfingsfaget. Hovedområder er fjernet og «kjerneelementer» er lagt til. Hovedområdene i dag består av tre deler: a) Idrettsaktiviteter, b) Friluftsliv og c) Trening og helse. Kjerneelementene er også tre i tallet, de har fått følgende overskrifter: a) Bevegelse og kroppslig læring, b) Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og c) Uteaktiviteter og naturferdsel. Som skrevet tidligere blir det økt fokus på dybdelæring med fagfornyelsen. Et grep for å sikre dybdelæring er færre kompetansemål i fagene, slik at man kan fordype seg mer innenfor hvert enkelt tema (Utdanningsdirektoratet, 2019). Friluftsliv har fremdeles mange kompetansemål, og i en analyse basert på høringsutkastet til fagplanen høsten 2018, fant Abelsen, Arnesen og Leirhaug (2018) at friluftsliv sin andel av kompetansemålene var økt fra 30 % i Kunnskapsløftet til 40 % i fagfornyelsen. I den endelige utgaven er andel kompetansemål som omhandler friluftsliv omtrent en tredjedel. Tallene viser at friluftsliv har blitt styrket som fagområde i kroppsøvfingsfaget.

Etter fagfornyelsen skal elevene fremdeles møte undervisningsmetoder hvor de kan «... sanse, oppleve og skape med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.1). Under «Fagrelevans og sentrale verdier» presiseres det at alle fag skal bidra med realiseringen av det som er verdigrunnlaget til skolen. Herunder hører blant annet «Det miljøbevisste mennesket» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I kjerneelementer for faget skrives det at man skal bli kjent med nærområdet og naturen gjennom ulike aktiviteter. Det skrives eksplisitt at naturopplevelser er en viktig del av kroppsøvfingsfaget. I kompetansemålene for videregående skole knyttet til kjerneelementet «uteaktiviteter og naturferdsel» presiseres det på alle tre trinn at man skal bli kjent med og benytte seg av lokalmiljøet og nærområdet (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Friluftsliv ble innført som begrep i Mønsterplanen av 1974 (Abelsen & Leirhaug, 2017) og har siden hatt en plass i Kroppsøvfingsfaget. Likevel viser undersøkelser (Moen m.fl., 2018; Leirhaug & Arnesen, 2016) som sagt at friluftsliv i liten grad gjennomføres. Naturferdsel og naturopplevelse skal med fagfornyelsen vektlegges i stor grad i kroppsøvfingsfaget, og det skal gjøres plass til tverrfaglig arbeid og dybdelæring. Som jeg har nevnt mener Beames og Brown (2016) at stedsbasert undervisning kan være

godt egnet for læring som bidrar til at elevene kan forstå større sammenhenger. Jeg vil videre presentere tidligere forskning som ytterligere kan tematisere hvordan stedsbasert undervisning kan benyttes i friluftsliv og som belyser noe av det Beames og Brown (2016) er inne på.

1.6 Tidligere forskning og kunnskapshull

Repp (1993) mener det ser ut til at «vanetenkning» er gjeldende når lærere skal velge sted og område for å dra på tur: «Det er stort sett fjellet, vinterstid eller på barmark, som taes i bruk» (Repp, 1993, s.116). Her antyder han at turer i friluftsliv legges til områder langt unna (stort sett fjellet) og at det er de samme naturomgivelsene som oppsøkes og «taes i bruk». Noe av forskningen jeg videre skal presentere er i tråd med det Repp (1993) kaller for «vanetenkning». Blant annet presenterer jeg Mikael (2018) som mener han kan identifisere noen rådende diskurser i kroppsøvningsfaget i Sverige. Gray og Birrell (2015) presenteres, og de mener at risikofylte aktiviteter lenge har hatt en sentral plass i «outdoor education³». At «vanetenkning» (Repp, 1993) er vanlig blant lærere, ser vi også i undersøkelsene til Tan og Atencio (2016) som presenteres. Nye undervisningsmetoder kan være krevende å benytte seg av, noe som gjør at lærere kan falle tilbake på kjente praksiser. Harris (2017) presenteres fordi han har undersøkt hvordan «uterommet» brukes i «forest schools». Elevene oppsøker områdene ukentlig og det ser ut til å ha positive effekter for læringsprosessen.

For å finne tidligere forskning med relevans for mitt prosjekt startet jeg med tilfeldige søk for å få en oversikt over hva som fantes. For eksempel tok dette meg til Klima- og miljødepartementets satsing på friluftsliv i nærmiljøet (Klima- og miljødepartementet, 2016) og Abelsen og Leirhaugs (2017) artikkel: «Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole: en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014». Videre søkte jeg systematisk i ulike databaser (Rienecker, Jørgensen & Skov, 2013) med ulike søkeord (friluftsliv, sted, nærmiljø, outdoor education, place, school,

³ Selv om de to begrepene «Outdoor Education» og «friluftsliv» har ulike opprinnelser og forstås noe ulikt velger jeg å omtale dem parallelt. Jeg forholder meg til begrepene i skolekontekst. Når jeg skriver Outdoor Education er det i sammenhenger hvor jeg refererer til forskning som benytter seg av dette begrepet.

environment). Jeg leste gjennom en del artikler med interessante perspektiver. For å snevre det inn gjorde jeg et kjedesøk som innebar å finne referanser til nye artikler i artikler jeg allerede hadde lest (Rienecker, m.fl, 2013). Søkeprosessen ledet meg til de fire sentrale studier som jeg redegjør for i denne delen.

Artiklene er inkludert fordi de bidrar til plassering i fagfeltet og kontekstualisering av oppgaven. Arbeidene sier noe om stedets betydning for læring i friluftsliv og dreier seg om friluftsliv i skolekontekst. Artiklene jeg presenterer er basert på undersøkelser etter 2010 og er publisert i tidsskrifter. I søkeprosessen fant jeg lite forskning gjennomført i videregående skoler. I tillegg bør det understrekes at artiklene baserer seg på undersøkelser gjort utenfor Norge. Samtidig avdekker forskningen kunnskap som kan tenkes å ha relevans og overføringsverdi til norsk skolekontekst. Elevenes stemmer er i liten grad synlig i artiklene og synes å representere et mulig kunnskapshull. Det er i hovedsak lærerens perspektiver som presenteres. Det er også interessant hvordan nærmiljøet (ikke) inkluderes som en del av studiene. Nærmiljø dukker opp som et begrep i informantenes svar, men er ikke inkludert som et begrep i forskningsspørsmålene. I artiklene skrives det fram en forbindelse mellom stedsbasert tilnærming til undervisningen og nærmiljøet, men det framstår også som et område som er lite forsket på. Det er i utgangspunktet stedets historie, kultur og økologi som nevnes som «veien å gå» hvis man vil benytte stedsbasert undervisning. Det kan tenkes at det finnes flere innganger til metodikken. Til slutt vil jeg nevne at «stedsbasert» undervisning omtales som en metode med svært positive følger. Det presenteres i liten grad kritiske innvendinger til metoden.

1.6.1 “Beveget av jorden”

Tonia Gray og Carol Birrell (2015) gjennomførte et årslangt stedsbasert undervisningsprosjekt i Australia som besto av ulike pedagogiske læringsprogrammer med å skape kunst. Gray og Birrells (2015) interesse for «økopedagogikk» var noe av bakgrunnen for forskningen. «Økopedagogikk» innebærer at en lærer baserer sin undervisning på kunnskap og erfaring fra et økologisk ståsted, med fokus på dyp relasjon til naturen. Underliggende for prosjektet lå i tillegg tanken om at det er avgjørende å forstå steder og utvikle et forhold til steder. Undervisningsprosjektet var

stedsbasert fordi elevene i undersøkelsen oppholdt seg i naturen, og opplegget gikk ut på å skape kreative uttrykksformer basert på naturomgivelsene, blant annet naturkunst (Gray & Birrell, 2015).

Gray og Birrell (2015) var også nysgjerrige på om en «etisk ansvarlig pedagogikk» kunne lede til at elevene utviklet kjærlighet til naturen. Tittelen på artikkelen som presenterer forskningsprosjektet er «Touched by the earth». «Touched» kan oversettes med rørt eller berørt, eller hvordan mennesker kan bli følelsesmessig beveget av steder. Forskerne ville finne ut hva det betyr for mennesker å bli beveget av naturen, og om kunst kan være en metode innenfor stedsbasert undervisning som bidrar til å skape relasjoner mellom elevene og naturen (Gray & Birrell, 2015). Elevene som fulgte undervisningsopplegget ga i etterkant uttrykk for at de underveis hadde lagt merke til ting ved steder som de tidligere ikke hadde lagt merke til. De brukte ord som «berørt» når de beskrev hva de hadde følt i naturen og fortalte at de nå i ettertid kjente på et større ansvar for stedene de hadde besøkt, fordi de hadde utviklet et bånd til disse stedene. Underveis i prosjektet hadde de følt seg dypt engasjerte (Gray & Birrell, 2015).

Forskerne påpeker hvordan relasjonsbyggingen mellom mennesker og naturen lenge har foregått gjennom risikofylte aktiviteter med høyt aktivitetsnivå og mye spenning. De konkluderer med at elevene som deltok i prosjektet uttrykte at de har blitt tydelig rørt eller beveget på en annen måte enn de ville blitt gjennom mer tradisjonelle risikosentrerte aktiviteter. Forskerne mener at å bruke kunst som en metode innenfor stedsbasert læring, kan lede til dypt engasjerte elever og livslang læring. De tror at å kombinere utdanning i naturen med en stedsbasert pedagogikk kan inspirere til en dypere takknemmelighet for naturomgivelser og overfor spesifikke steder i naturen (Gray & Birrell, 2015).

Artikkelen har relevans for mitt masterprosjekt fordi jeg identifiserer mulige koblinger til norsk skolekontekst. Elevene i prosjektet møter en alternativ undervisningsmetode som lar dem sanse, oppleve, lære og skape med kroppen, i likhet med intensjonene i læreplanen for kroppsøving i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I tillegg tror forskerne at stedsbasert undervisning fører til at elevene bryr seg mer om naturen. Dette funnet ser jeg som relevant sett i lys av den nye læreplanens, KRO01-05

(Utdanningsdirektoratet, 2020) ambisjoner om økt satsing på miljøbevissthet og bærekraft.

1.6.2 Friluftsliv som mer enn fysisk aktivitet

Jonas Mikael (2018) gjennomførte en studie som gikk over ett år, hvor han undersøkte utdanningspotensialet ved en stedsresponsiv pedagogisk tilnærming til læring og undervisning i friluftsliv. Undersøkelsene inkluderte åtte ungdomsskolelærere fra forskjellige steder i Sverige.

Friluftslivets plass i svensk skole ble større da det i 2011 ble et av tre hovedområder i kroppsøving. Mikael (2018) ønsket å undersøke alternative måter å gjennomføre skolefriluftsliv på, med fokus på bærekraft og relasjonen mellom mennesker og naturen. Ifølge Mikael (2018) ser det ut til at praksiser som innebærer ferdighets- og teknikklæring fremdeles har en sterk posisjon i diskusjoner om hva som skal læres i skolefriluftslivet, og i faglærerutdanningen for kroppsøving og idrettsfag. Praksiser som dreier seg om ferdighets- og teknikklæring fokuserer tilsynelatende mest på individets personlige utvikling, og Mikael (2018) mener dette fokuset kan føre til en reproduksjon eller videreføring av et individsentrert verdenssyn.

I forkant av workshops gjennomførte Mikael (2018) intervjuer. Etter intervjuene kunne han identifisere tre «hovedsyn» om friluftsliv i skolen: Det første var at friluftsliv i skolen blir ansett som det samme som fritid og rekreasjon. Det andre at friluftsliv i skolen har en aktivitetssentrert tilnærming, det vil si et fokus på å lære elevene basisferdigheter som for eksempel båltenning. Det siste synet handlet om at lærerne opplever å mangle forståelse for hva elevene skal lære i faget, og hvilke undervisningsmetoder man skal benytte seg av for å nå målene. Samtidig oppfatter lærerne det som tydelig hvilke ferdigheter som skal oppnås i friluftsliv.

I etterkant av workshops og at lærerne hadde fått erfaringer med stedsresponsiv undervisning, fortalte de at undervisningsmetoden gjorde det mulig å undervise i skolens nærmiljø. Etter å ha blitt introdusert for metodikken hadde det også blitt enklere å se potensialet i læreplanen framfor å føle seg usikker på hva som er målet med

friluftsliv. Lærerne hadde utviklet et annet forhold til de lokale omgivelsene fordi de hadde inkludert historie, kultur og økologiske forhold i sin undervisning. Stedene de hadde oppsøkt hadde nå fått mening og betydning, i forhold til tidligere hvor stedene var omgivelser for aktiviteter. Elevene har reflektert over bærekraft og klimaendringer, og fokus har ikke vært rettet mot å «gjøre ting». Det har vært mer fokus på kollektiv læring og lærer-elev-relasjonen. Elevene skulle samarbeide i større grad og komme fram til kunnskap sammen.

Mikaels (2018) konkluderer med at det kan oppleves som vanskelig å bryte med gjeldende diskurser i skolefriluftsliv, men ved å åpne for stedsresponsiv undervisning har lærerne blitt innovative og utforsket nye måter å undervise i friluftsliv på. Lærerne forstår at om de ønsker å undervise friluftsliv i tråd med læreplanens intensjoner, må man først og fremst stille spørsmål ved diskursene som blir tatt for gitt i faget. I tillegg må man stille spørsmål ved hvordan diskurser tillater en å undervise i faget. Lærerne har fått erfaringer med bruk av nærmiljøet ved å implementere stedsresponsiv pedagogikk i undervisningen. Som en inngang til metodikken blir de kjent med historien og kulturen til stedene de besøker.

Det er flere grunner til at denne artikkelen har relevans for min masteroppgave, blant annet har svenske skoler likhetstrekk med norske skoler hva gjelder kroppsøvingsfaget og dets organisering. Som jeg tidligere har nevnt mener Repp (1993) og Moen m.fl. (2018) at vi også i Norge kan identifisere diskurser i kroppsøvingsfaget som legger føringer for hvordan lærere underviser og hva som vektlegges av innhold. Jeg ønsker å undersøke om stedsbasert undervisningsmetode kan gjøre det enklere å ta i bruk nærmiljøet, i tråd med fagfornyelsenens ambisjoner.

1.6.3 Ny undervisningsmetode

I Singapore ble Outdoor Education formelt innført som en del av læreplanen i 2014. Begrunnelsen for innføringen var å gi elevene mer læring utenfor klasserommet, og fokus var rettet mot holistisk læring og en utvidelse av elevenes erfaringer (Tan & Atencio, 2016). Kroppsøvingslærerne fikk ansvaret for friluftsliv. I kroppsøving hadde en aktivitetsdiskurs vært vanlig og det var vanlig å oppsøke fjerne steder til

undervisningen. Men med innvielsen av Outdoor Education skulle nå kunnskaps- og ferdighetslæring likestilles med sosial, personlig og moralsk utvikling, og en undervisningsmetode som skulle inkluderes var stedsbasert undervisning.

Forskerne undersøker om lærerne opplevde å lykkes med intensjonene, og om det var utfordringer knyttet til at undervisningsmetoden var ny og annerledes sammenlignet med tidligere undervisningspraksis. Tan og Atencio (2016) mistenker det er noe forvirring knyttet til de nylig introduserte ambisjonene til faget. Kroppsøvingslærere deltar i undersøkelsen. Hovedsakelig er artikkelen basert på «follow-up intervjuer» av 14 kroppsøvingslærere i etterkant av workshops og utprøving av praksisen. Analysen har noen bidrag fra en større spørreundersøkelse som ble gjennomført i forkant.

Forskningen kategoriserer Tan og Atencio (2016) i tre hovedfunn: Stedsbasert tilnærming innebærer at man kan bruke steder nærmere hjemme. Stedsbasert tilnærming gir en forlengelse av skolens uteområder. Og, meningen og læringsprosessen med stedsbasert tilnærming er uklar for lærerne. Lærerne i undersøkelsen opplevde at stedsbasert friluftslivsundervisning gjorde det mulig å gjennomføre undervisning og utforske aktivitetsalternativer i nærheten av skolen. De ble mer oppmerksomme på skolens nærmiljø og fikk erfaring med at aktivitetene kan foregå på steder elevene kjenner fra før og at aktivitetene ikke behøver å være kompliserte og ressurskrevende. De opplevde at en stedsbasert friluftslivsundervisning kunne gi dyp læring, men de var usikre på hvordan de metodisk skulle legge opp undervisningen. De tenker at om elevene tas med til et sted flere ganger, vil de etterhvert oppleve at de kjenner stedet, men spør seg hva som videre vil være målet med dette. Lærerne ønsker å kunne begrunne godt de aktivitetsvalgene de gjør, men føler at det er her de ikke strekker til.

Tan og Atencio (2016) skriver at lærerne opplever at en viktig del av stedsbasert tilnærming er at undervisningen baseres på lokale steder. Dette vil gjøre det mulig selv i urbane strøk å ta i bruk grøntområder og parker i undervisningen. Lærerne har ingen spesielle kvalifikasjoner innen Outdoor Education, og de mangler erfaring med å praktisere stedsbasert pedagogikk. Forskerne vil understreke at lærernes tanker om stedsbasert undervisning er i «startfasen» i forhold til forskning fra land hvor Outdoor Education har lang historie (Tan og Atencio, 2016).

Det konkluderes med at funnene stemmer overens med antakelsen forskerne hadde i forkant, at lærere opplever å være forvirret med tanke på det nylige skiftet i læreplanen i kroppsøving. Lærerne har fått erfaringer med hvordan en stedsbasert tilnærming gjør det mulig å benytte seg av stedene i skolens nærmiljø. Samtidig mangler de forståelse for meningen med stedsbasert tilnærming. Denne manglende forståelsen fører til at enkelte lærere faller tilbake til de mer dominante diskursene i faget og oppsøker steder langt unna og gjennomfører mer aktivitetssentrert undervisning. Det er bestemt at stedsbasert tilnærming skal være en av undervisningsmetodene, og lærerne gjør viktige refleksjoner knyttet til mangler på forståelse for metoden. Refleksjonene viser at det kan være utfordringer med undervisningsmetoden. Ut fra funnene i undersøkelsene argumenterer Tan og Atencio (2016) for et «strengere» stedsbasert pedagogisk perspektiv. De trekker fram to ting som essensielle for undervisningsmetoden: Lærere må bli kjent med framtrekkende trekk ved stedene de skal undervise, og vurdere stedenes konkrete læringsmuligheter.

Denne artikkelen er interessant fordi den peker på utfordringer lærere kan oppleve ved å innføre og bli kjent med en ny undervisningsmetode. Selv om friluftsliv har vært et begrep i læreplanen i Norge siden Mønsterplanen 1974 (Abelsen & Leirhaug, 2017) kan stedsbasert undervisning være ukjent for mange.

1.6.4 “Læringsrommet”

I artikkelen «Outdoor learning spaces: The case of forest school» (2017) skrevet av Frances Harris, presenteres forskning gjennomført i Storbritannia, hvor det har blitt mer utbredt med «forest schools» i barneskoler. Forest schools ligner skandinaviske naturbarnehager og oppfordrer til læring gjennom lek som er styrt av barnet selv. Forskerne ville undersøke hvordan læringsarenaene utendørs ble tatt i bruk i naturskolene og hvilken betydning stedene utendørs har for læring.

Harris (2017) var interessert i å undersøke læringsrommet i forest schools, både det fysiske rommet og det mer abstrakte rommet. Undersøkelsene i forskningen består av observasjoner av barna i forest schools og 20 intervjuer av ansatte i skolene.

Frihet var et begrep som ble brukt av mange av informantene fordi de forbandt læringsrommet i forest schools med at både elevene og lærerne hadde stor grad av frihet. Harris (2017) presenterer tre kategorier hvor han mer omgående redegjør for denne opplevde friheten. Rommets betydning i undervisningssammenheng oppsummeres og presenteres på tre måter: «Det fysiske rommet», «Rom for atferd» og «Rom med avstand fra læreplaner».

«Det fysiske rommet» er et stort og åpent sted. Her kan elevene velge om de ønsker å være aktive med andre, eller reflekterende med seg selv. På grunn av vær og årstider vil det fysiske rommet stadig endres. Det fysiske rommet stimulerer alle sansene, og det du lærer her vil du mest sannsynlig huske (Harris, 2017).

«Rom for atferd» beskriver et sted hvor det er frihet til å oppføre seg på andre måter enn for eksempel i klasserommet. I klasserommet vil det være regler og normer som styrer hva som er akseptert å gjøre. I tillegg gjør det store uterommet det mulig for elevene å bevege seg på måter som ikke er mulig i et klasserom. Fordi elevene har mer bevegelsesfrihet kan de utfolde seg mer, bråke og uttrykke følelser. De kan også trekke seg unna de andre om de ønsker det. Elevene er mer selvstendige i læringsprosessen ute enn når de er inne på skolen, fordi de kan finne fram til sine egne læringsmetoder og læringen kan foregå i deres tempo (Harris, 2017).

«Rom med avstand fra læreplaner» er et abstrakt rom hvor lærerne opplever de kan legge til rette for en prosessorientert praksis i motsetning til en målstyrt praksis. I sitt eget tempo får elevene komme tilbake til oppgaver, arbeide med dem og utvikle seg. Det spiller ingen rolle hvilket nivå elevene er på eller om de utvikler seg raskt eller sakte. Læringsprosessen blir dermed mindre intens og stressende. Det er ikke læreplanen som styrer læringsprosessen, men elevene. Lærerne mener elevene er mer mottakelige for læring og får mer ut av læringen fordi de er mer avslappet til selve læringsprosessen (Harris, 2017).

Harris (2017) konkluderer med at forest schools er utenom normer og presset som normalt er assosiert med læring på «vanlige» skoler. I forest schools jobber lærerne med å la barna knytte bånd til naturen ved å fokusere på lekaktiviteter styrt av barnet selv, og friheten lærerne opplever å ha tillater dem å jobbe med dette målet. Idet man beveger

seg ut kan relasjonen mellom lærer og elev endres. Derfor vil læreren i klasserommet jobbe for å nå andre mål enn læreren ute. Lærerne har andre forventninger til elevene når de er ute, blant annet når det gjelder oppførsel. Viktige temaer som sosial, personlig og følelsesmessig utvikling blir viet mye tid i uterommet. Selv om man gjennom undervisningen i forest schools kan nå mange mål i læreplanen, så anses likevel undervisningen som noe annet enn den «vanlige» undervisningen. Det er ingen formelle mål i forest schools og elevene blir ikke målt etter hva de oppnår. Likevel skjer det verdifull læring (Harris, 2017).

Artikkelen har vært en inspirasjonskilde for min oppgave. Det var interessant å lese hvordan «læringsrommet» opplevdes som både fysisk og abstrakt. Jeg har sett en forbindelse til hvordan «stedet» beskrives i litteratur jeg har lest, og jeg har i denne oppgaven et ønske om å undersøke både abstrakte og fysiske kvaliteter ved stedet.

1.7 Problemstilling

Friluftsliv har lenge hatt og skal med fagfornyelsen fremdeles ha, en sentral plass i faget kroppsøving. I både gjeldende læreplan og i fagfornyelsen, er det uttrykt at nærmiljøet skal oppsøkes og brukes i undervisningen. For å forankre oppgaven min utdanningspolitisk inkluderer jeg nærmiljøet som begrep og som et fokus i undersøkelsen. I fagfornyelsen aktualiseres nærmiljøet i større grad. Undervisningen i friluftsliv i kroppsøving skal foregå i skolens nærrområder. Det kan man blant annet lese av kompetansemålene i videregående skole, som sier at elevene skal kunne bruke lokale tradisjoner for ferdsel i naturen og kunne planlegge og gjennomføre friluftsliv i nærrområdet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Nærmiljø som arena for friluftslivsundervisning er lite tematisert i norsk forskning på skolefriluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2017). Repp (1993) var tidlig ute med å stille spørsmål til hvorfor lærere reiser til fjells framfor å oppsøke nærnatur. Siden 1993 er nærnatur blitt langt mer vanlig som arena for friluftsliv, uten at dette er blitt gjenstand for forskningsmessig problematisering. Jeg er nysgjerrig på hvordan steder i nærmiljøet benyttes i undervisningen, og det er mange spørsmål som melder seg: Hvordan tas nærmiljøet i bruk? Hvilke steder oppsøkes og hvorfor? Hvordan opplever elevene friluftslivsundervisning i nærmiljøet?

I denne oppgaven vil det være en parallell mellom steder og nærmiljø. Relph (1976) beskriver stedet som komplekst, og mener at for å fullt ut kunne forstå et sted må blant annet stedets plassering, landskapet og menneskers tilknytning til stedet undersøkes. Jeg har vist til forståelser av stedet både som noe abstrakt og som noe fysisk, og forståelser om at mennesker på ulike måter påvirkes av og påvirker steder. Stedsbasert undervisning er en undervisningsmetode flere løfter fram som et bidrag til friluftslivsundervisningen. Det tenkes at stedsbasert undervisning kan være en egnet metode for enklere å oppsøke nærområdene til skolen. Det hevdes at metoden vil gi helhetlig læring til elevene, dypere relasjon til naturen og kan føre til at elevene forstår sammenhenger. Undervisningsmetoden blir ansett som en motvekt til et samfunn som beveger seg i et raskt tempo, og som fører til at mennesker opplever å ikke føle tilhørighet.

Det som er presentert i de forskjellige delene i det innledende kapittelet oppsummerer motivasjonen og behovet for følgende problemstilling:

Hvordan omtaler et utvalg elever og lærere ved to videregående skoler nærmiljøets og stedets betydning for friluftslivsundervisningen i kroppsøvfaget?

1.8 Begrepsavklaringer

Nærmiljø. I denne oppgaven er det snakk om skolens nærmiljø. I den gjeldende læreplanen for kroppsøving står det under hovedområdet friluftsliv at nærmiljøet skal tas i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I den kommende læreplanen for kroppsøving står det under kjerneelementer at man skal bli kjent med nærområder. Med fagfornyelsen skal alle trinn på videregående skole ifølge kompetansemålene benytte seg av lokalmiljø og nærområder (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Friluftslivsundervisning. Friluftslivsundervisning er en del av kroppsøvfaget. Et av tre hovedområder i den gjeldende læreplanen omhandler friluftsliv. Enkelte videregående skoler tilbyr programfag friluftsliv. Denne oppgaven tar ikke

utgangspunkt i noe annet enn friluftsliv som en del av kroppsøving i videregående skole.

1.9 Videre disposisjon av oppgaven

I neste kapittel presenteres oppgavens teoretiske perspektiver. Jeg begynner med en kort begrepsavklaring av noen sentrale begreper. I kapittel 3 presenterer jeg oppgavens metodiske valg. Kapittel 4 starter med en kort presentasjon av informantene og skolene. Deretter følger min redegjørelse av funn fra det empiriske materialet. Kapittel 5 er diskusjonen av tre hovedfunn. Kapittel 6 er oppgavens oppsummering og tanker om veien videre.

2.0 Teori

For å ha muligheten til å analysere stedets kompleksitet vil jeg inkludere flere teoretiske innfallsvinkler som hver for seg løfter fram ulike kvaliteter ved fenomenet «sted» og det fysiske stedet. På noen områder krysser teoriene hverandre og understreker betydningen av de samme kvalitetene et sted kan ha.

Affordanceteoriene jeg presenterer i dette kapitlet benytter jeg meg av for å analysere og diskutere om og på hvilken måte «affordances» ved sted og omgivelser oppfattes av elevene og lærerne i forbindelse med friluftslivsundervisningen. Presentasjonen begynner med Gibsons (1986) teori om affordance, før jeg inkluderer perspektiver på det som beskrives i litteraturen som sosiokulturelle begrensninger, som kan påvirke hva som oppfattes av affordances. I innledningen til oppgaven skrev jeg kort om begrepet «stedsbasert» undervisning. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for Wattchow og Browns (2011) tanker om «stedsresponsiv»⁴ pedagogikk og introdusere flere begreper om «stedets» betydning i undervisningssammenheng. Perspektivene deres inkluderes fordi de har vært sentrale som et utgangspunkt for oppgaven, men også sentrale underveis i

⁴ Jeg har allerede brukt begrepet «stedsresponsiv» pedagogikk under presentasjonen av Mikael (2018) tidligere forskning. Jeg forstår begrepene «stedsbasert» pedagogikk/undervisning og «stedsresponsiv» pedagogikk/undervisning til å ha det samme innholdet, men jeg veksler mellom bruken av begrepene ettersom hvordan begrepene benyttes av forfatterne/forskerne jeg henviser til.

analyseprosessen. Nordberg-Schulz' (1992) stedsteori har jeg tatt i bruk for å blant annet belyse hvordan «å kjenne et sted» kan føre til tilknytning, og hvorfor dette er viktig for mennesker. Jeg presenterer flere av Nordberg-Schulz' (1992) begreper som er relevante for min oppgave: stedets ånd, å bo, omverdenen, omverdenskrise og ting-opplevelse.

2.1 Affordanceteori

James Jerome Gibson er kjent for begrepet om affordance. Som Gibson (1986) skriver i boken «The ecological approach to visual perception» fantes begrepet «afford» (å tilby) fra før. Men Gibson (1986) mente det manglet et begrep som refererte både til miljøet og til dyret, og til det som ligger imellom dem. Han var opptatt av økologi og så på omgivelsene som komplekse systemer. Affordancebegrepets opprinnelse er knyttet til Gibsons (1986) økologiske ståsted. I sin beskrivelse av affordances tok han utgangspunkt i dyr og dyrenes miljøer, og mente at affordances alltid vil være i omgivelsene til dyret og kunne bli oppfattet.

Gibson (1986) forklarer affordances med blant annet dette eksempelet: Hvis et tungt dyr, for eksempel en katt, trår i en sølepytt vil katten trå rett på bakken. I den samme sølepytten vil derimot et lett dyr, for eksempel et insekt, bæres på overflaten. Sølepytten tilbyr dermed ulike affordances til katten og til insektet. På denne måten må affordances alltid vurderes relativt til dyret. Gibson (1986) mener at dyr er eksperter på det han kaller «stedslære». Med det mener han at dyr raskt vil orientere seg og finne ut hva omgivelsene tilbyr, og finne fram til de viktigste stedene. Stedet kan for eksempel tilby dyret mat eller gjemmesteder fra rovdyr. Når mennesker gjennom tidene har endret på omgivelsene, mener Gibson (1986) det har vært for å gjøre omgivelsene mer beregnet og passende for oss. Når mennesker endrer de naturlige formene i omgivelsene, så vil man samtidig fjerne andre arters affordances i de samme miljøene.

Gibson (1986) var usikker på om det er mulig basert på et objekts utseende å vite hva objektets affordance er. Hvis det er mulig, så vil det være en radikal påstand ifølge Gibson (1986) fordi det innebærer at man gjennom persepsjon kan oppfatte en gjenstands verdi eller mening.

Konseptet om affordance har forbindelser til gestalt-terapien. Innenfor gestalt-psykologi mener psykologer at meningen eller verdien til et objekt kan bli oppfattet fordi tingene «forteller» hva de er. For eksempel sier en frukt: «spis meg», og vann sier: «drikk meg». Tingene forteller oss hva vi kan gjøre med dem. Samtidig virker det som om mennesker legger merke til gjenstander først når de har bruk for dem. For eksempel vil en person som trenger å sende et brev legge merke til postkasser. Noe må enten dra deg mot et objekt, eller skyve deg fra objektet. Dette kalles et objekts «invitasjon» eller «valence» (Gibson, 1986). Det er til begrepet «valence» eller «invitasjon» at affordancekonseptet ifølge Gibson (1986) har en forbindelse til gestalt-terapien. Men det er en viktig forskjell. Affordances vil ikke endres etter behovet til individet, men behovet til individet kan avgjøre om du velger å benytte deg av affordancen. Det er heller ikke sikkert individet oppfatter en affordance i det hele tatt, men en affordance vil alltid være der og kunne bli oppfattet. Et objekt eller en omgivelse tilbyr det det gjør fordi det er hva det er, uavhengig av om dyret oppfatter det eller ikke. Likevel er det først når det oppfattes av dyret at det blir noe, og omgivelsene som en følge av at dyret oppfatter det nå tilbyr noe til dyret (Gibson, 1986).

Affordances dreier seg i like stor grad om beskrivende fakta om omgivelsene, som om atferd som utspiller seg på et spesifikt sted (Gibson, 1986). Affordances er både fysiske og psykiske, men de kan også være ingen av delene. Affordances er verken objektive eller subjektive ifølge Gibson (1986), men kan være begge deler. Med det mente han at affordances på en måte er objektive, ekte og noe man fysisk kan se og ta på. I tillegg er det en subjektiv del ved affordances. Mennesker trenger ikke å klassifisere tingene for å vite hva slags nytteverdi et objekt har. Selv om man oppfatter nytten til et objekt, så vil individets behov avgjøre om man benytter seg av det. Gibson (1986) mente at man ikke på forhånd kan vite noe om hva omgivelsene tilbyr av affordances, fordi dette vil være relativt og variere fra individ til individ (Gibson, 1986). Dette standpunktet om affordances har møtt kritiske innvendinger fra sosialkonstruktivistiske hold.

Heft (1988) sier seg enig med Gibson (1979) om at affordances ligger mellom individet og miljøet, men mener det er mulig å tolke affordances til et konkret sted på vegne av andre om man har individer eller typer individer i tankene. Heft (1988) anser affordances som viktige karakteristikk som må vurderes i relasjon til individet.

Affordances er ikke kun *i* individet eller *i* omgivelsene, men ligger relasjonelt mellom dem. Samtidig sier Heft (1988) at det er noen begrensninger ved denne måten å anse affordances på. Selv om et individ kan tolke sannsynlige affordances i omgivelsene på vegne av andre, så vil man ikke med sikkerhet kunne vite at tolkningen er riktig. Ikke før man observerer den faktiske atferden til individet utspille seg, kan man få bekreftet om tolkningen var rett.

Fjørtoft (2001) er enig med Heft (1988) i at omgivelsene vil tilby forskjellige affordances til ulike individer. Fjørtoft og Sageie (2000), gjennomførte en studie om sammenhengen mellom barns utvikling og lek i naturlige omgivelser. Et hovedfokus var å studere landskapets affordances for lek. Fjørtoft og Sageie (2000) fant en sterk sammenheng mellom landskapets struktur og hvordan leken artet seg. Basert på sine funn mener forskerne at man ikke på forhånd kan bestemme hva som finnes av affordances fordi det kan utelate potensielle aktiviteter. Denne påstanden er ulik fra Hefts (1988) tanker om at en voksen kan planlegge aktiviteter for barn ved å se gjennom barnas øyne i spesifikke omgivelser. Samtidig understreker Heft (1988) at barn vil oppfatte andre affordances enn voksne vil gjøre i det samme miljøet. Mens en voksen raskt klassifiserer og grupperer tingene de legger merke til i omgivelsene (trær, myr, plante osv.), vil et barn i stedet legge merke til hva som kan gjøres av aktiviteter i det samme området (klatre, plukke, osv.).

Fjørtoft og Sageie (2000) mener også voksne og barn legger merke til ulike karakteristikk i omgivelsene. Det er en grunn til at de tenker voksne ikke kan planlegge aktiviteter på vegne av et barn. Voksne vil se landskapets konturer og former, mens barnet samtidig ser landskapets funksjoner, og derfor vil potensielle affordances kunne utelates. Barnet vil gjennom sin persepsjon oppfatte funksjonene i landskapet og så kunne bruke dem. Som Fjørtoft og Sageie (2000) fant i undersøkelsene sine vil strukturene i landskapet være med å gi leken funksjon, og barna velger selv områdene hvor de oppfatter affordances som passer til leken. Derfor må omgivelsenes affordances være basert på aktivitetene barn foretar seg der når aktivitetene faktisk skjer, i stedet for voksnes forslag til hva som kan gjøres der (Fjørtoft & Sageie, 2000).

Kyttä (2004) foreslo at affordances kunne deles i *potensielle* affordances og *faktiske* affordances. Potensielle affordancene er tilgjengelige for å bli oppfattet, relative

til individet og ivaretar det imaginære aspektet. Faktiske affordances er de faktiske handlingene individene foretar seg. Hvis et individ skal planlegge affordances på andres vegne, mente Kyttä (2004), at en mulighet er å forutse de potensielle affordancene, mens de faktiske affordances må oppstå i interaksjonen mellom individet og omgivelsene. De faktiske affordancene kan kun bli identifisert og definert av individet selv i interaksjon med et miljø.

Affordances kan oppfattes ved direkte persepsjon, men i tillegg er Kyttä (2002) opptatt av at barnets første utearena sannsynligvis er viktig for oppdagelsene av affordances. De første oppdagelsene et barn gjør i naturlige omgivelser vil ha betydning for hvordan barnet gjennom livet oppfatter affordances i nye miljøer. Hun kaller dette «formidlet persepsjon». Med begrepet «formidlet persepsjon» inkluderer Kyttä (2002) sosiale aspekter av affordances, fordi affordances kan være «lærte» eller påvirket av tidligere erfaringer. I tillegg mener Kyttä (2004) at barnas oppvekst vil ha betydning for barnas persepsjon av affordances senere i livet. Både om omgivelsene de har vokst opp i er landlige eller bynære, men også foreldrenes bruk og oppfatning av omgivelsene. Stor bevegelsesfrihet vil ifølge Kyttä (2004) føre til høyere grad av aktualiserte affordances, altså affordances som faktisk oppfattes og benyttes.

I skolen vil noen handlinger begrenses fordi det finnes regler. Fjørtoft (2001) har et eksempel på hvordan en steins affordances kan begrenses. En opplagt affordance ved en stein er at den kan kastes. I skolen vil det være regler som sier at en ikke skal kaste stein. Selv om barna oppfatter at steinen kan kastes, vil regelen mot å kaste stein stoppe dem fra å gjøre det. Den samme regelen vil ikke gjelde innenfor alle sosiale kontekster, slik at i en annen sammenheng vil barna kunne kaste steinen likevel. Ulike sosiale kontekster eller grupper vil ha forskjellige oppfatninger av oppførsel og regler. I noen sammenhenger vil forventninger til hva som er «riktig» handling være begrensende for affordances.

Omgivelsenes affordances må derfor omfatte mer enn kun fysiske affordances. Kyttä (2004) hevder at sosiokulturelle begrensninger vil påvirke hva som oppfattes av affordances i et miljø. Sosiokulturelle begrensninger omfatter for eksempel følelser og kultur. For bedre å forstå hvordan sosiokulturelle begrensninger kan påvirke affordances deler Kyttä (2004) potensielle affordances i tre grupper: fremmet handling, begrenset

handling og fri handling. Fremmet handling er affordances som er sosialt aksepterte og oppfordret til. Begrenset handling er når affordances begrenses for eksempel på grunn av objektets form, eller et steds rom og avgrensning. Hvordan et sted er utformet kan for eksempel begrense mennesker med funksjonsnedsettelse. Fri handling er når et barn på egenhånd oppdager affordances i omgivelsene sine.

«Begrensninger» er et negativt ladet ord, men ved å forstå begrensingers påvirkning på affordances gjennom et sosiokulturelt perspektiv, vil man kunne identifisere sosiokulturelle faktorer som påvirker affordances. Dette kan for eksempel være tidligere erfaringer, forventninger eller normer i en sosial kontekst. Når vi har identifisert de sosiokulturelle begrensningene kan vi dermed kunne ta hensyn til dem (Waller, Årlemalm-Hagsér, Sandseter, Lee-Hammond, Lekies & Wyver, 2017).

Fordi affordanceteorier i stor grad handler om å tolke omgivelsene (Gibson, 1986), er perspektivene nyttige å inkludere knyttet til denne oppgavens kontekst. Affordances er det som ligger mellom individet og omgivelsene (Gibson, 1986), og det er interessant å undersøke om elevene opplever intensjonene og valgene lærerne gjør på vegne av sine elever slik de er tenkt. Sosiokulturelle innvendinger og kommentarer på Gibsons (1986) affordanceteori har interessante perspektiver på affordances som kan belyse hvordan elevenes tidligere erfaringer eller oppfattelsen av sosiale koder kan påvirke opplevelsen de har med stedet og hvordan de oppfatter hva stedet kan tilby.

2.2 Stedsresponsiv pedagogikk

«The concept of place» handler ifølge Wattchow og Brown (2011) om hvordan mennesker utvikler tilhørighet til steder på jorda og om menneskers interaksjon med fysiske steder. Wattchow og Brown (2011) har utviklet sin «stedsresponsive» pedagogikk nært knyttet til, men også som en reaksjon på hvordan de oppfatter at Outdoor Education i Australia og New Zealand er blitt praktisert i skole og andre sammenhenger.

Outdoor Education har ifølge Wattchow og Brown (2011) vært preget for mye av «pedagogy of risk», en tilnæringsmåte som i liten grad har vært opptatt av å knytte seg til og ivareta stedets egenart og pedagogiske kvaliteter. «Pedagogy of risk» setter aktiviteten i hovedfokus og elevene tas med hensikt ut av sin komfortsone når de forskjellige aktivitetene skal gjennomføres. For eksempel kan det være snakk om rafting, tauaktiviteter eller andre teknisk krevende aktiviteter med fart og spenning, som gjerne oppfattes som risikofylte. Det handler om å utvikle den enkeltes personlighet og sosiale kompetanse (personal and social development) og «pedagogy of risk» forbindes gjerne med utvikling av selvtillit, mestring og selvrealisering. Som lærer må man skape balansen mellom disse utviklingsområdene og aktivitetene (Wattchow og Brown, 2011). Fordi vi lever i et samfunn som endres raskt, er argumentene for «pedagogy of risk» at elevene forberedes på det som venter i det virkelige liv. Det er naturlig for mennesker å oppleve konstant forandring. Wattchow og Brown (2011) mener at en konsekvens av at vi lever i samfunn som stadig endres, er at vi ikke klarer å skape tilknytning og tilhørighet til steder. På grunn av dette kan mennesker oppleve det Wattchow og Brown (2011) kaller «placelessness», følelsen av å ikke høre til noe sted. Ved å endre hvordan vi underviser i Outdoor Education kan vi ivareta helt andre aspekter av Outdoor Education. Endringen bør være knyttet til hvordan man underviser i faget og innebære at man i større grad benytter seg av stedsresponsiv pedagogikk. Stedsresponsiv pedagogikk er lite forenelig med «pedagogy of risk». Med «pedagogy of risk» må elevene stadig bevege seg vekk fra det kjente, trygge og forutsigbare, og omgivelsene blir kulisser med «hindre» som skal passeres. Kjennetegn ved stedsresponsiv pedagogikk er derimot å sette omgivelsene i sentrum, man vil oppholde seg på et sted over lengre tid og gjerne returnere til det samme stedet gjentatte ganger (Wattchow & Brown, 2011).

En stedsresponsiv pedagogikk vil ifølge Wattchow og Brown (2011) ivareta den dypere erfaringen mennesker gjør seg med steder. Wattchow og Brown (2011, s. xxi) skriver at det sannsynligvis var John Cameron som introduserte begrepet «sense of place» eller «stedsfølelse» i Australia. Cameron mente at lærere burde sørge for at studenter opplever stedsfølelse, hvor målet er at elevene utvikler en kjærlighet og en trang til å bry seg om naturen. Dette vil føre til at elevene også ønsker å ta vare på andre steder. Wattchow og Brown (2011) mener at man kan betrakte et steds opprinnelse eller et steds mening på forskjellige måter. En måte kan være å tenke at stedet har blitt til

gjennom menneskers opplevelser på stedet, deres kultur, tror og historier. En annen måte å tenke om stedets opprinnelse og mening på, er å tenke at steder i seg selv ha en mening, uavhengig av mennesker. Stedets mening kan bli synlig for mennesker som er åpne for dette perspektivet om et sted.

Hvis man lar aktivitetene ha hovedfokuset i undervisningen, mener Wattchow og Brown (2011) at man ignorerer stedets historie og økologi. Stedet man er på blir omgivelser for aktivitetene. Ofte oppsøker man nye steder i Outdoor Education. Dette gjør det vanskelig for elevene å utvikle stedsfølelse eller å bli knyttet til et sted. I denne forbindelsen refererer Wattchow og Brown (2011, s.62-63) til Relphs (1976) begreper «insider» og «outsider». Ifølge Relph (2008) vil en som opplever «insideness», føle en tilstedeværelse der en er, føle seg trygg, ivaretatt og komfortabel. Det motsatte, «outsideness», er en følelse av ikke å klare å være til stede, føle seg utrygg, eksponert og stresset. En viktig del av stedsresponsiv pedagogikk er å bruke de samme områdene eller oppholde seg over lengre tid på det samme stedet. Når man gjør det vil man gi elevene muligheten til å erfare og bli kjent med stedet «slik det er». Mennesker kan tenke at et sted er «sitt» eller «vårt» og dermed knytte stedet til sin identitet. Det forutsetter at man får tid til å bli kjent med stedet. Å bli kjent med et sted kan også gjøre det enklere med kroppslig tilstedeværelse (Wattchow & Brown, 2011).

Perspektivet Wattchow og Brown (2011) presenterer om stedsresponsiv pedagogikk kan belyse observasjoner jeg gjør og omtaler fra informantene om undervisningsinnholdet i friluftslivsundervisningen. Lærerne oppsøker det samme stedet gjentatte ganger som er i tråd med hva Wattchow og Brown (2011) anser som del av en stedsresponsiv pedagogikk. Fra lærernes ståsted er dette et bevisst grep for gode naturopplevelser og økt tilknytning. Det er en interessant hvordan elevene opplever dette.

2.3 Nordberg-Schulz' stedsteori

Boken «Mellom himmel og jord» innledes av Nordberg-Schulz med referanser til Tarjei Vesaas' novelle «Siste-mann-heim», hvor han belyser sine tanker om stedet gjennom en analytisk presentasjon av Vesaas' budskap (Nordberg-Schulz, 1992). Det er denne

boken jeg tar utgangspunkt i når jeg videre gjør rede for Nordberg-Schulz (1992) stedsteori.

«Genius Loci» betyr stedets ånd, vesen eller egenart. Ifølge Nordberg-Schulz (1992) må mennesker åpne seg for et steds ånd eller omverdenens egenart for å kunne finne holdepunkter som gir grep om ens egen tilværelse. Gjennom historien har stedets ånd vært utgangspunktet for bosetninger og levevis, og et samfunns kunst og kultur (Nordberg-Schulz, 1992). Det er tingene til et sted som bestemmer omverdenenes eller stedets egenart. Nordberg-Schulz (1992) refererer til Heidegger som sier at: «*En ting en ting idet den samler verden*» (Nordberg-Schulz, 1992, s.32). For å forklare ting-opplevelsen bedre gjengir jeg eksempelet Nordberg-Schulz skriver om Heideggers analyse av en krukke. En krukkes hovedfunksjon er å skjenke vann. I tillegg til denne praktiske funksjonen har krukken et «vesen». Vannet som krukken skjenker oss kommer fra en vannkilde. Vannkilden har mottatt vannet fra regnet fra himmelen. I kildevannet forenes derfor himmelen og jorden. Kildevannet er i krukken. Krukken har på den måten et forhold til jorden og himmelen og «samler» dem for oss.

I naturen er det mange ulike ting. Disse tingene har en sammenheng, og gjennom å ane denne sammenhengen forstår vi også tingenes mening. Det er vanlig å oppfatte hva naturen kan tilby av ressurser. Men ressursene er ikke den egentlige eller eneste meningen til naturen, meningen til naturen kan vi forstå når vi ser naturen med «ting-opplevelsen». Med ting-opplevelsen forstår vi sammenhengene og at tingene har egenskaper, og dermed forstår vi også meningen. Ifølge Nordberg-Schulz (1992) er det viktig at vi gjør disse erkjennelsene, fordi et av menneskenes grunnleggende behov er behovet for mening.

Vesaas' novelle som Nordberg-Schulz (1992) refererer til, handler om å høre til et sted. Hva det vil si «å være hjemme» og å kjenne et sted. Den handler om tilknytning mennesker opplever med og til steder. Knut, hovedpersonen, han kjenner skogen. Nordberg-Schulz understreker at skogen som Knut kjenner og som Vesaas skildrer, den er ikke et bestemt sted, men er heller en typisk «omverden». «Omverdenen» finnes mange steder og mange mennesker har et forhold til en omverden. Ifølge Nordberg-Schulz (1992) er skogen en typisk omverden.

Omverdenen kan i utgangspunktet være hvor som helst. For mennesker er det vanlig å bruke et sted som referanse når man forteller noe om hvem man er. For eksempel kan jeg si: «Jeg er østlending». Når jeg sier jeg er østlending, så forteller jeg at dette stedet er en del av min identitet. Mennesker identifiserer seg med steder ifølge Nordberg-Schulz (1992), men å kunne identifisere seg med et sted krever noe av både oss og av stedet. For at mennesker skal kunne identifisere seg med et sted må man ha et åpent sinn. Dette må vi for å kunne ta innover oss stedets bestandighet. Å ta innover seg et steds bestandighet betyr ifølge Nordberg-Schulz (1992) å forstå at stedet har vært slik det er nå veldig lenge. Fordi stedet har denne bestandigheten har det kunnet gi grupper av mennesker en felles identitet, og gitt grunnlag til å kunne etablere samfunn og fellesskap (Nordberg-Schulz, 1992).

Når vi har klart å ta innover oss stedets bestandighet, så får vi muligheten til å oppleve stedet «slik det er». Man opplever stedet «slik det er» som menneskene som har vært der før opplevde det. Det kan hende man er der sammen med andre mennesker, og de vil kunne oppleve stedet som en selv gjør. På denne måten er ikke stedet bare subjektivt, men også noe objektivt som kan deles med andre (Nordberg-Schulz, 1992).

Mennesker «krever» ifølge Nordberg-Schulz (1992) at steder gir oss muligheten til å identifisere oss med dem. Kvalitetene et sted har er det som utgjør stedets innhold, og det er stedets innhold mennesker identifiserer seg med. Igjen refererer Nordberg-Schulz (1992) til Vesaas' skildringer: «... slik som det å gå mellom trær, å høre susen i åsene, å se hvordan skumringen siver frem» (Nordberg-Schulz, 1992, s. 18). Stedets kvaliteter er opplevelsen det er å gå mellom trærne som er der, høre lydene og se hvordan omgivelsene endrer utseende når mørket kommer. Når mennesker forstår stedets kvaliteter og forholdene der, så har vi oppnådd det Nordberg-Schulz (1992) kaller «stedsforståelse».

Stedet har også sin egen identitet. Mennesker kan bli kjent med stedets identitet, og dette beskriver Nordberg-Schulz (1992) med begrepet «å bo». «Å bo» kan skje i både fysisk og psykisk forstand. Å bo i fysisk forstand er å bo i et hus med vegger og tak, og kanskje det de fleste forbinder med å bo. Å bo i psykisk forstand er en følelse du kan ha til et sted du føler du har et emosjonelt forhold til. Å bo et sted innebærer at man utvikler et ønske om å bevare og ta vare på stedet, respektere stedets omgivelser og

erkjenne stedets egenskaper. Dette bringer Nordberg-Schulz (1992) over på det han kaller «omverdenskrise». Det er mange steder i dagens samfunn som er preget av det han kaller «omverdenskrise». Områder med massefremstilte hus er eksempel på slike områder, kjennetegnet av dårlig plass, lite struktur og orden. Når stedene mangler en tydelig identitet, så er det vanskelig for mennesker å identifisere seg med disse stedene. Nordberg-Schulz viser til (1992, s. 17) Kevin Lynch sin studie hvor han finner at innbyggere i byer i Amerika trenger å kunne orientere seg, vite hvor de er og at omgivelsene har en forståelig orden for å føle seg følelsesmessig trygge på sitt hjemsted. Mennesker forstår og kan enklere bli kjent med steder med klare holdepunkter og områder man kan knytte seg til. Derfor vil det være vanskelig å forstå og bli kjent med steder uten tydelig identitet (Nordberg-Schulz, 1992).

Nordberg-Schulz (1992) løfter fram spennende steds kvaliteter som hva det kan innebære å bli kjent med et sted, få tilknytning og tilhørighet. Oppgavens undersøkelsesområde er inspirert av stedets kompleksitet, og Nordberg-Schulz (1992) stedsteori er både inspirerende og nyttige perspektiver til analyse av uttalelser fra informantene som dreier i retning av «følelsen av sted» og abstrakte og imaginære forestillinger.

3.0 Metode

I dette kapitlet plasserer jeg oppgaven innenfor hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteori. Videre redegjør jeg for hvordan jeg har gått fram for å finne deltagere til prosjektet. Deretter gir en grundig gjennomgang av hvordan jeg har benyttet meg av de kvalitative metodene observasjon og intervju. Så følger en refleksjon over meg selv i forskerrollen, etterfulgt av en gjennomgang av analyseprosessen. Avslutningsvis presenterer jeg hvordan jeg har sørget for kvalitetsvurdering av prosjektet og gjør noen etiske betraktninger på oppgaven.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Bakgrunnen for denne oppgaven var min nysgjerrighet for hvordan nærmiljø og steder som benyttes og besøkes i friluftslivslivsundervisning oppleves av elever og lærere. Mitt ønske har vært å undersøke både elevs og lærers opplevelse og den betydningen stedet har, og dette har jeg gjort via observasjon og samtaler. For å forstå informantenes dypere mening med sine erfaringer med naturstedet har jeg søkt forankring i et fenomenologisk vitenskapssyn. Ifølge Thagaard (2018) er en som forsker innenfor fenomenologien opptatt av å få innblikk i den subjektive virkelighetsoppfatningen til et menneske. Det er informantenes oppfattelse og opplevelse jeg har vært ute etter å få innblikk i, og jeg har forsøkt å ha en bevissthet knyttet til at oppfattelsen av hva som er virkelighet vil variere fra individ til individ. Derfor har det vært viktig å møte informantene og forskningsfeltet med et åpent sinn (Thagaard, 2018). Om jeg klarer å møte informantene med et åpent sinn, kan erfaringene slik elevene og lærerne oppfatter og formidler dem bli det framtrepende i forskningen. Jeg har vært bevisst på dette og forsøkt å holde meg så åpen som mulig i samtaler med elevene og lærerne. Både i hvordan jeg stiller spørsmål og i responsen jeg gir. Thagaard (2018) skriver at en innenfor fenomenologien er ute etter å studere fenomenene, eller som Kvale og Brinkmann (2015) presiserer: fokusere på essensen av fenomenene. Fenomenene jeg har undersøkt er betydningen av nærmiljøet og stedet i friluftslivsundervisningen. Gjennom tre observasjonsdager og sju forskningsintervjuer har jeg observert og lyttet til mine informanter. Med et fenomenologisk perspektiv på forskningen ønsker man å løfte fram informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette har jeg gjort når jeg gjennom observasjoner og intervjuer har rettet fokuset mitt mot informantenes perspektiver. Gjennom observasjoner har jeg sett handlinger utspille seg. Dette har historisk sett vært av betydning innenfor fenomenologiske perspektiver, hvor kroppslig utfoldelse og handling er av stor viktighet (Kvale & Brinkmann, 2015).

I arbeidet med å forstå elevenes og lærernes handlinger og uttalelser om erfaringer og opplevelser de har med steder i friluftsliv, har jeg ønsket å løfte fram den dypere meningen i hvordan de omtaler stedet som fenomen. Dette bringer meg over til hvordan hermeneutisk vitenskapsteori står sentralt i oppgaven. Det finnes ifølge hermeneutiske perspektiver flere ulike nivåer for å tolke det samme fenomenet, det finnes ikke bare én gyldig sannhet (Thagaard, 2018). Siden jeg har observasjoner fra tre ulike klasser og

uttalelser fra sju informanter har det vært essensielt i tolkningsarbeidet å ivareta informantenes forskjellige perspektiver. Ved å inkludere de forskjellige synspunktene i denne oppgaven ivaretar jeg også informantenes integritet. Dette har jeg også gjort for å sikre oppgavens validitet. Alle mine informanter har uttalt seg om det samme fenomenet, men de har alle egne erfaringer, sin egen opplevelse og sin egen sannhet. For å fortolke på en god måte må en gå dypere til verks enn hva som er det mest umiddelbare en som forsker oppfatter, skriver Thagaard (2018). Det har vært viktig for meg å forstå fenomenet «sted» i relasjon til friluftslivsundervisning som er sammenhengen jeg har studert det innenfor. Ifølge Thagaard (2018) skal en innenfor hermeneutikken forstå delene i lys av helheten. Begrepet «den hermeneutiske sirkel» handler om hvordan en i fortolkningsprosesser beveger seg mellom delene og helheten på veien mot å forstå. Denne sirkulære tankeprosessen gjør det mulig å stadig bevege seg inn i en dypere forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Arbeidet mitt har vært en kontinuerlig bevegelse fram og tilbake mellom oppgavens forskningsspørsmål, teori og det innsamlede materialet, og i denne prosessen har jeg utviklet en dypere forståelse. Denne dypere forståelsen tror jeg er viktig for å formidle informantenes budskap på en troverdig og korrekt måte.

3.2 Utvalg

Det er vanlig å gjøre strategiske utvalg innenfor kvalitativ forskning. Dette gjør man for å kunne belyse på best mulig måte forskningsprosjektets problemstilling og teoretiske utgangspunkt. Strategisk utvalg betyr at informantene som velges har kvaliteter eller egenskaper som en tror kan være relevant for oppgavens fokus (Thagaard, 2018). Denne oppgaven skrives som en del av forskningsprosjektet «Annerledes kroppsøving» ved Norges idrettshøgskole. I dette treårige aksjonsforskningsprosjektet som inkluderer tre videregående skoler, er målet å samle kunnskap når en dedikerer undervisningstid til dans og friluftsliv. Gjennom mitt første år som masterstudent fikk jeg møte lærerne i forskningsprosjektet ved ulike anledninger, og jeg fortalte om mitt prosjekt. For utvelgelse av informanter benyttet jeg meg av framgangsmåten tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018). Lærerne jeg snakket med var både villige og innstilte på å delta i mitt masterprosjekt, og jeg kunne ta kontakt når jeg ønsket å være med på friluftslivsturer for å observere.

I løpet av observasjonsdagene fortalte jeg elevene om mitt masterprosjekt og informerte om at jeg ønsket informanter. Elevene som var villige til å stille til intervju ga videre beskjed om dette, og det ble avtalt tidspunkter for intervjuene. Framgangsmåten for å velge informanter blant elevene var også et tilgjengelighetsutvalg. Utvalget av lærerne og elevene er et strategisk utvalg fordi alle mine informanter deltok på turene jeg observerte og kunne dele av sine erfaringer og opplevelser herfra (Thagaard, 2018).

Det er tre kvinnelige lærere i utvalget og de er tilknyttet prosjektet «Annerledes kroppsoving». Jeg har fått tilgang til lærere og klasser som jeg vet gjennomfører friluftsliv som en del av kroppsovingsfaget. Av elevene i utvalget er det to jenter og to gutter. Ifølge Thagaard (2018) bør fokuset i kvalitative prosjekter være å gjennomføre dybdeintervjuer. Noe som enklere gjøres ved at utvalget ikke blir for stort. Underveis opplevde jeg at spørsmålene mine ble besvart tilstrekkelig og at det ikke kom fram mye ny informasjon. Dette kan vurderes som at en har nådd det Thagaard (2018) omtaler som «metningspunkt» og som tilsier at utvalgets størrelse er stort nok.

3.3 Kvalitativ metode

Innenfor kvalitativ forskning er et viktig mål å forstå sosiale fenomener. Derfor har fortolkning en stor og viktig plass innenfor kvalitativ metode (Thagaard, 2018). Som jeg har nevnt er det viktig at fenomenet som studeres tolkes innenfor konteksten den skal undersøkes, som for denne oppgaven innebærer at «sted» som fenomen tolkes innenfor friluftslivsundervisning som kontekst. Jeg har ønsket å få dybdeinformasjon om fenomenet, noe som ifølge Thagaard (2018) er vanlig innenfor kvalitativ metode. Kvalitativ metode gir ikke kvantifiserbare data, men kan brukes til å studere personlige synspunkter, opplevelser og erfaringer. Derfor mener Grimen og Ingstad (2008) at det stilles krav til et godt tillitsforhold mellom forskeren og informantene. Dette har jeg vært klar over i mitt møte med informantene. Jeg har forsøkt å framstå som imøtekommende og åpen for deres synspunkter i samtaler med dem. I tillegg opplevde jeg det som nyttig å gjennomføre observasjoner i forkant av intervjuene, slik at informantene hadde et ansikt på meg og jeg på dem. For som Thagaard (2018) skriver vil det en til slutt sitter igjen med som sitt datamateriale, avhenge av at man har klart å

skape et tillitsforhold mellom seg og informanten. Det må oppleves som trygt å dele av sine personlige erfaringer og sin livsverden. I litteratursøk jeg foretok meg i forkant fant jeg lite forskning om stedets betydning i friluftslivsundervisning, og det kan derfor virke hensiktsmessig å tre inn i et slikt forskningsfelt med et åpent blikk. Thagaard (2018) mener at åpenheten som kjennetegner kvalitativ metode gjør metoden egnet for å studere fenomener det er lite forskning på. En åpen innstilling gjør meg mer fleksibel som forsker til å følge opp interessante temaer som dukker opp underveis (Thagaard, 2018).

3.4 Valg av kvalitative metoder

Det er menneskenes forståelse av seg selv og sin omverden, tenkning og atferd en ønsker å undersøke gjennom kvalitative forskningsmetoder (Kvale & Brinkmann, 2015). En del av forskningsprosessen er å velge hvilke metode(r) som egner seg best til å besvare forskningsspørsmålet for oppgaven (Thagaard, 2018). For å besvare mitt forskningsspørsmål ønsker jeg å benytte meg av både observasjon og intervju. Det er flere grunner til at jeg ønsket å bruke begge metodene. Thagaard (2018) skriver at man gjennom observasjoner studerer hvordan mennesker forholder seg til hverandre og hva de foretar seg, mens man i intervjuer får dannet seg et inntrykk av menneskers personlige erfaringer og meninger. Observasjonene mine gjennomførte jeg i forkant av intervjuene, og det ga meg altså en mulighet til å bli litt kjent med informantene. Det kan hende at min tilstedeværelse gjorde det enklere for informantene å takke ja til å stille til intervju i etterkant. Observasjonene mine dannet grunnlag for intervjuguiden jeg utarbeidet og brukte under intervjuene. I tillegg har jeg inkludert mine feltnotater som en del av mitt datamateriale, og deler av det vil bli presentert senere i oppgaven. Intervjuene ga meg en dypere forståelse av hva den enkelte mente, og det er gjennom intervjuene at jeg har fått et fyldigere datamateriale.

3.4.1 Deltakende observasjon

Observasjonene mine består av til sammen tre observasjonsdager på friluftslivstur med tre forskjellige videregåendeklasser i faget kroppsøving. Observasjonene dannet

grunnlag for intervjuguiden jeg senere utarbeidet, men deler av feltnotatene er også inkludert som empiri i seg selv. Mitt ønske var å observere hvordan stedets kvaliteter ble tatt i bruk av elevene og læreren. Når en deltar som observatør i en sosial sammenheng som undervisning er, bør en forsøke å gli naturlig inn i omgivelsene sammen med deltagerne (Fangen, 2010). Jeg forholdt meg til samme oppmøtetid og -sted som elevene. Underveis forsøkte jeg å småprate litt mer med enkelte elever. De fikk tidlig vite hvorfor jeg var der, og de kunne stille spørsmål om de var usikre på rollen min. Stort sett var jeg en del av gruppen, hovedsakelig som observatør, men det hendte at elevene hadde friluftslivsfaglige spørsmål til meg. Dette skjedde mest de gangene læreren deres var opptatt med noe annet. Ved noen anledninger var det på mitt initiativ at jeg hjalp enkelte elever eller grupper. Dette følte jeg at tilføyde noe positivt til forskningen min fordi jeg kom nærmere elevene på en naturlig måte, og at det i noen tilfeller kom fram noen perspektiver gjennom samtaler som var nyttig for det jeg undersøkte. Når man gjennomfører deltakende observasjon så ønsker en å snakke med elevene og delta i aktivitetene de holder på med, med mål om å få innsikt i deres situasjon (Thagaard, 2018). Ifølge Fangen handler deltakende observasjon om å samhandle med informantene samtidig som en studerer hva de gjør (Fangen, 2010).

I stedet for å bruke tid på å skrive notater brukte jeg en båndopptaker som jeg pratet inn i. Jeg var nøye med å inkludere detaljerte beskrivelser i det jeg sa, noe som er viktig for å kunne huske situasjonene i etterkant under det videre analysearbeidet (Fangen, 2010). Ved de anledningene jeg brukte båndopptakeren gikk jeg meg en liten tur bort fra gruppen, slik at de ikke skulle bli forstyrret eller «bli minnet på» at jeg var der for å observere. Det er viktig at en ikke åpenlyst skriver notater, eller i mitt tilfelle snakker i båndopptakeren, fordi det kan føles distanserende for deltakerne i gruppen og i verste fall føre til mistillit og usikkerhet til forskeren (Fangen, 2010). På forhånd hadde jeg utarbeidet et observasjonsskjema som var til hjelp med å avgrense hva jeg så etter. Umiddelbart etter observasjonene transkriberte jeg materialet fra båndopptakeren og lagret dette på sikkert vis. Det følte viktig å transkribere rett i etterkant av turene, for å huske flest mulige detaljer mens turenes opplevelser fremdeles var friskt i minnet.

3.4.2 Kvalitativt forskningsintervju

I likhet med den hermeneutiske sirkelen lar en de ulike delene som kommer fram av et intervju skape mening til en helhetlig kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg benyttet meg av intervjuer for å få innblikk i informantenes meninger om stedets og nærmiljøets betydning i friluftslivsundervisningen. Gjennom å dele av sine personlige erfaringer og tanker har informantene gitt meg verdifulle innblikk i deres virkelighet slik de oppfatter den. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er et intervju en strukturert samtale med et mål om å løfte fram meninger knyttet til fenomenet som undersøkes. På forhånd hadde jeg utarbeidet en intervjuguide som jeg brukte underveis (se vedlegg 3 og 4). Et semistrukturert livsverdenintervju er kjennetegnet av åpenhet og fleksibilitet, for eksempel knyttet til hvordan man formulerer spørsmålene som stilles. Likevel har man en plan for forskjellige temaer som skal snakkes om, samt at en i tillegg har fundert på mulige oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at målet med denne intervjuformen er å beskrive et fenomen gjennom å få innblikk i informantens livsverden. Jeg fikk god bruk for intervjuguiden jeg hadde med meg, og forholdt meg stort sett til strukturen jeg hadde planlagt på forhånd. I enkelte tilfeller fløt samtalen av seg selv over i nye temaer, og jeg endret naturligvis på rekkefølgen i spørsmålene mine. Kvalitative intervjuer kjennetegnes ifølge Thagaard (2018) av at en som forsker og intervjuer har en åpenhet for det informanten har å fortelle, samtidig som en styrer samtalens retning med de planlagte temaene. Det er også for å opprettholde en god flyt i samtalen. Ved noen tilfeller opplevde jeg at spørsmålene mine var vanskelige å forstå. Jeg fikk god nytte av oppfølgingsspørsmålene jeg hadde planlagt til hvert tema, fordi de var formulert slik at de kunne gi eksempler eller nyanser til hovedspørsmålet. Observasjonsdagene var gjennomført i forkant, og turene ble informantenes og mitt felles omdreiningspunkt. Spørsmålene var formulert til å dreie seg om friluftslivsdagen og naturomgivelsene vi oppholdt oss i. At både informantene og jeg hadde et forhold til opplegget og det konkrete stedet for denne dagen var betryggende og enkelt å forholde seg til. I samtalene brukte jeg innledningsvis litt tid på noen enkle «oppvarmingsspørsmål» som handlet om informantenes forhold til friluftsliv og natur. Dette tror jeg opplevdes meningsfylt for informantene, og bidro til en lett tone mellom oss fra starten av (Grimen og Ingstad, 2008).

3.5 Forskerrollen

I kvalitative forskningsmetoder er forskerens integritet helt avgjørende fordi forskeren selv er den som innhenter kunnskap gjennom samtaler med informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Væremåten min som forsker bør kjennetegnes av åpenhet (Grimen & Ingstad, 2008). I alle intervjuene jeg gjennomførte startet vi samtalen med å snakke løst og ledig om alt mulig. For å starte intervjuet hadde jeg forberedt noen oppvarmingsspørsmål som var enkle å svare på. Særlig for elevene jeg intervjuet tror jeg denne inngangen var viktig for å skape en så avslappet tone mellom oss som mulig. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil det som regel være et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informant, hvor forskeren ofte er den sterkeste parten. Jeg tror elevene til en viss grad kunne føle på denne maktrelasjonen. Kanskje mest på grunn av min alder i forhold til deres og at jeg antageligvis har mer kunnskap og erfaring knyttet til temaet intervjuet dreier seg om. Med lærerne tror jeg i dette tilfellet at det ikke var noen tydelig forskjell i maktforholdet. Om noe var det nok heller jeg som følte at lærerne var langt mer erfarne enn meg og hadde mer kunnskap om det vi snakket om. Uansett var det viktig at jeg hadde forberedt en intervjuguide med spørsmål som var enkle å forstå. Jeg visste at noen spørsmål kunne ha en kronglete formulering og hadde derfor noen stikkord eller hjelpespørsmål knyttet til disse, slik at samtalen ikke skulle stoppe opp.

Thagaard (2018) skriver at det er helt nødvendig at en som forsker har en framtoning som viser aksept og forståelse og ikke minst interesse for det informantene forteller. En slik holdning vil bidra til økt tillit mellom forskeren og informanten, og informantene vil med større sannsynlighet dele av sine private tanker, meninger og erfaringer. Samtidig er det viktig at man som forsker ikke deler for mye av sine personlige meninger fordi det kan påvirke informantene (Thagaard, 2018). I tillegg er det ifølge Thagaard (2018) lurt i forkant av forskningen å tenke over sine egne erfaringer med fenomenene som skal undersøkes. Jeg har tenkt mye på hvordan steder i naturen betyr noe for meg. Refleksjonene jeg har gjort meg var nødvendige for at jeg skulle kunne forstå hvordan mine erfaringer har sammenheng med hvordan jeg opplever steder og hva som er min virkelighet. Å ha tenkt gjennom dette på forhånd tror jeg hjalp meg med å sette meg inn i mine informanternes virkelighet.

Det er også viktig at en har god tid underveis i intervjuet, slik at informantene føler seg trygge (Grimen & Ingstad, 2008). Mine intervjuer varte ca. 1 time.

3.6. Analyse og bearbeiding av data

Jeg har benyttet meg av temasentrert analyse i min forskning. Det vil si at jeg har sammenlignet informasjonen jeg har fått fra uttalelsene til mine informanter knyttet til et tema (Thagaard, 2018). Hovedtemaet for oppgaven er nærmiljøet og stedets betydning i friluftslivundervisning, og for å belyse temaet har underkategorier blitt viktige. Underkategoriene har etterhvert blitt det som danner mine tre deler i kapittelet med presentasjoner av funn: Før tur, underveis og etter tur. Oppgavens empiridel presenteres som et eget kapittel og er innholdsrik. Strukturen har jeg valgt for å gi en grundig gjennomgang av datamaterialet, og min vurdering er at et relativt detaljert materiale i denne sammenhengen bidrar til å gi en bedre forståelse av mine informanternes erfaringer. At jeg har inkludert mye empiri kan også bidra til å gi informantenes fortellinger økt integritet. En vandring mellom å arbeide tematisk, induktivt og deduktivt har ført meg fram til strukturen i drøftingsdelen. Hovedtemaene i drøftingskapittelet er tre svar på hvordan elevene og lærerne omtaler nærmiljøet og stedets betydning i friluftslivsundervisningen. Empirien har jeg underveis sett i lys av teoriene jeg har valgt. Fortolkningen min har pågått hele tiden og strukturen i drøftingen har tatt form i det vekselvise arbeidet mellom å fortolke, arbeide med teorien og la tankene flyte fritt. Underveis har det kommet fram svar jeg ikke var forberedt på. Kvale og Brinkmann (2015) skriver om det å «bli klokere» i løpet av forskningsprosessen. Gjennom samtaler kan det komme fram informasjon som endrer oppfatningen forskeren hadde fra før av. Nyanser kan dukke opp eller helt nye dimensjoner ved temaet du forsker på. Ganske tidlig oppdaget jeg at tankene *jeg* hadde gjort meg om hvordan stedet kunne benyttes i friluftslivundervisningen, viste seg å være noe annet enn hva som kom fram da materialet mitt begynte å ta form. Jeg ville undersøke hvordan stedet ble brukt i undervisningen, men ved første blick så det ut som om stedet i seg selv i begrenset grad faktisk ble brukt. Jeg måtte omstille meg, og jeg måtte som Kvale og Brinkmann (2015) skriver, få øynene opp for de nye nyansene. Både observasjonene og intervjuene ga kjempeinteressant materiale, det var bare mine egne tanker som måtte dirigeres.

Etter å ha transkribert feltobservasjonene og intervjuene var neste steg å sortere materialet. Det første jeg gjorde var å lese gjennom alt materialet for å danne meg et overblikk over hva som var det mest fremtredende. Dette noterte jeg ned. Fra notatene jeg nå hadde, begynte jeg å se etter tendenser som jeg kunne dele inn i kategorier. Sammenfatningen av materialet til kategorier kalles dekontekstualisering av teksten (Thagaard, 2018). Jeg brukte skjemaer hvor jeg kopierte inn sitater fra intervjuene som kunne gi mening til de forskjellige kategoriene. Ved siden av tekstutdragene skrev jeg hvilken teori jeg ville knytte det til. Da materialet var sortert, begynte jeg jobben med å skrive fram og presentere empirien. I empirien har jeg inkludert mine feltobservasjoner for å gjøre materialet fyldigere og mer nyansert.

Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver er det viktig å «holde målet for øyet». Det føler jeg at jeg har gjort ved at jeg hele tiden har konsentrert meg om å skrive en masteroppgave som undersøker nærmiljøets og stedets betydning i friluftslivsundervisningen. Analyseprosessen har foregått som en kontinuerlig prosess fra begynnelse til slutt. Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for oppgaven er fenomenologisk og hermeneutisk. Dette utgangspunktet har hele veien preget mitt arbeid. Plasseringen av oppgaven innenfor et vitenskapelig paradigme gir grunnlag for meningen og betydningen jeg ilegger datamaterialet (Thagaard, 2018). Mitt mål har gjennom hele prosessen vært å forstå mine informanter gjennom å observere handlingene deres og tolke deres uttalelser.

3.7 Kvalitetsvurdering

En god struktur og plan for forskningsprosjektet er viktig for å sikre reliabilitet i forskningen (Grimen & Ingstad, 2008). Reliabilitet handler om at funnene som presenteres som forskningsfunn faktisk stemmer overens med forholdene fra virkeligheten (Grønmo, 2004). I dette metodekapittelet gjør jeg rede for stegene i forskningsprosjektet. Dette bidrar også til reliabilitet, det skaper troverdighet hos den som leser oppgaven (Thagaard, 2018). Forskningsprosjektet startet med at jeg plasserte meg innenfor et vitenskapsteoretisk ståsted da jeg bestemte meg for hva jeg ønsket å undersøke og hvordan jeg ville gjøre det. Deretter valgte jeg de kvalitative metodene

observasjon og intervju og etterhvert tok jeg kontakt med aktuelle informanter. Samtidig utarbeidet jeg et observasjonsskjema. Etter observasjonene utarbeidet jeg en intervjuguide basert på observasjonene jeg hadde gjennomført. Jeg har hele tiden reflektert over forskerrollen og min væremåte, og vært bevisst at rollen min som forsker kan påvirke informantene til å oppføre seg annerledes enn de ellers ville gjort (Thagaard, 2018). Analyseprosessen har pågått helt fra starten, underveis og pågår fremdeles.

Jeg brukte båndopptaker både under observasjonene og intervjuene. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at minst mulig informasjon går tapt underveis, også for å sikre at datamaterialet blir minst mulig påvirket av mine rekonstruksjoner (Thagaard, 2018).

Validitet i forskning handler om at en undersøker det som faktisk er tenkt å undersøkes (Grimen og Ingstad, 2008). For å styrke validiteten til min forskning presenterer jeg i neste kapittel en grundig beskrivelse av fortolkninger jeg har gjort. Som Thagaard (2018) skriver er det viktig at forskeren er klar over at begrepene hun bruker ikke nødvendigvis forstås på samme måte av informantene, og at denne ulike oppfatningen kan føre til at fortolkningen underveis og i etterkant blir annerledes enn hva den opprinnelige intensjonen til informanten var. I noen sammenhenger opplevde jeg dette. Jeg brukte blant annet begreper som jeg selv var fortrolig med, men som informantene ikke forsto. Heldigvis hadde jeg tenkt gjennom oppfølgingsspørsmål knyttet til de fleste spørsmålene. Jeg fikk bruk for disse oppfølgingsspørsmålene for å redegjøre for hva jeg faktisk ville fram til i enkelte av spørsmålene. Jeg opplevde at informantene forsto når de fikk oppfølgingsspørsmål eller spørsmålene ble stilt på en annen måte.

3.8 Etiske betraktninger

Etter at prosjektbeskrivelsen var ferdig og godkjent våren 2019 søkte jeg til NSD (Norsk senter for forskningsdata) og fikk søknaden innvilget (se vedlegg 2). Ved institusjonen Norges idrettshøgskole skal alle masterprosjekter få godkjenning fra NSD før de starter.

Da jeg hadde fått et utvalg informanter, skrev de under på et informert samtykke. Det informerte samtykket (se vedlegg 1) inneholdt en beskrivelse av prosjektet, opplysninger om at de til enhver tid ville være anonymisert og informasjon om at de når som helst kunne velge å trekke seg fra prosjektet uten begrunnelse eller konsekvenser. Enkelte elever leverte aldri samtykket. I forlengelsen har jeg valgt ikke å inkludere disse elevene i mitt empiriske materiale.

Konfidensialiteten til informantene har blitt ivaretatt ved at de har fått fiktive navn helt fra første stund. Informantenes virkelige navn ble midlertidig lagret på et sted kun jeg har tilgang til, og det ble adskilt fra materialet. Disse opplysningene ble slettet etter at intervjuene var gjennomført. Til feltnotatene og intervjuene benyttet jeg båndopptaker. Materialet ble raskt transkribert og slettet fra båndopptakeren. Min pc har blitt gjennomgått av datakyndige ved institusjonen for å sjekke at brannmur er aktivert og andre krav innfridd.

4.0 Presentasjon av skolene, informantene og funn

På den første av de to skolene jeg har besøkt underviser Signe. Denne skolen har høy andel elever med minoritetsbakgrunn. Skolen ligger ca. 10 minutter med buss fra nærmeste naturområde. Signe har vært kroppsøvlingslærer i flere år. Signe inkluderer alltid friluftsliv i kroppsøving. Hun er personlig interessert i friluftsliv og oppsøker naturen jevnlig. Arve er eleven i klassen til Signe som jeg har intervjuet. Arve har vokst opp med å være på turer med familien sin.

På den andre skolen har jeg fulgt to lærere med deres tilhørende klasser. Liv underviser i den ene klassen. Aurora går i kroppsøvlingsklassen til Liv. I den andre klassen underviser Ingrid. I denne klassen går Magnus og Bjørg. Liv og Ingrid har jobbet som kroppsøvlingslærere i flere år og er begge to entusiastiske for friluftsliv, både i skole og fritid. Aurora, Magnus og Bjørg liker friluftsliv og er vant til å være på tur med familiene sine.

Presentasjonen av funnene er delt i tre deler; «Før tur», «Underveis» og «Etter tur». Funnene er skrevet som dialog(form) mellom meg og informantene. I tillegg til empiri

fra intervjuene inkluderes empiri fra observasjon, og i størst grad i delen «underveis». Det må understrekes at dialogformen jeg har brukt i presentasjonen er en framstilling av min tolkning av informantenes svar. Mine kommentarer, oppsummeringer eller spørsmål kommer innimellom informantenes uttalelser. Iblant er mine ord en forlengelse av det informantene har sagt, men som ikke er inkludert i sitatene. Sitatene til informantene står i kursiv. Iblant omtaler jeg informantene som «lærerne» eller «elevene». Det gjør jeg kun der hvor svarene informantene har avgitt handler om det samme eller ligner hverandre.

4.1 Før tur

Denne delen er delt i to: a) forberedelser, forventninger og læringsmål og b) å oppsøke det samme stedet. De to delene er hovedtemaene jeg har identifisert i svarene til mine informanter, som angår det som skjer i forkant av en tur.

4.1.1 Forberedelser, forventninger og læringsmål

Jeg lurer på hvordan lærerne har valgt stedet for denne turen. Har de tenkt på stedet eller opplegget først?

Signe svarer umiddelbart: *«Mer klassen. Også forutsetningene. Også blir det vær og vind og hvor mange som kommer og sånn. Også velger jeg stedet ut fra det»*. Signe jobber på en skole med elever som har andre forutsetninger enn de to andre lærerne. Selv om det er forutsetninger som avgjør stedsvalget så sier hun at: *«... jeg tror kanskje at når vi er på et sted så utnytter vi på en måte det som er der, men kanskje ikke sånn at jeg har tenkt på det veldig på forhånd»*. Hun har flere års erfaring med å jobbe med elevgruppen, og sier at mange av valgene hun gjør skjer automatisk fordi hun har gjort det så mange ganger. *«Ja, eller ofte så bestemmer jeg meg kanskje for at dit drar jeg sånn ca. da. Men så kommer alle de andre tinga så da må jeg flytte det. Så jeg har det liksom ikke sånn super-bestemt»*. Hun forteller at det er viktig å kunne ta ting på sparket når hun jobber med denne elevgruppen, men at hun tror hun hadde vært en «litt annen lærer» om hun jobbet på en annen skole.

Liv sier det som oftest er opplegget hun tenker på først. Hun forteller at akkurat opplegget for denne dagen kunne man gjort ganske mange forskjellige steder, så lenge stedet hadde trær, skog og en bål plass. Videre sier hun: «*Så sånn sett var det kanskje ikke noe spesielt med akkurat det stedet som gjorde at jeg kunne ha akkurat de oppgavene*». Ifølge Liv har de ikke så mye å velge mellom når det kommer til sted: «*Det blir jo enten a eller b*». Hun forteller at det derfor ofte blir til at opplegget planlegges først, og så velges stedet ut fra hvilke behov man har: «*Skal vi ha kanovelt da, så har vi jo opplegget og så finner vi en plass vi kan ha kanovelt*».

Ja, for hva er det som egentlig er læringsmålet for denne turen?

På planen til Liv og Ingrid står basisegenskaper i friluftsliv denne dagen. I tillegg trekker begge fram at de håper og ønsker at elevene skal få «*litt naturopplevelser*» (Liv og Ingrid). Og da helst «*gode naturopplevelser*» (Liv og Ingrid). Liv mener at grunnleggende basisegenskaper i friluftsliv er å kunne sette opp et enkelt bål og en enkel gapahuk (blant annet). Men det med den gode naturopplevelsen trekker hun fram som nesten det viktigste: «*At dem har det fint og at dem opplever at det er fint å være ute og får lyst til å begynne med friluftsliv eller dra ut mer på tur, på egenhånd*».

Ingrid skal ha fokus på å lese kart og bruke ledelinjer, kunne fyre bål og lage enkel mat på bål. De har også snakket om 3-lagsprinsippet, sporløs ferdsel og å kunne vise hensyn i naturen.

Signe har mest fokus på miljøet i klassen og personlig mestringsfølelse blant elevene. Hun vil at de skal samarbeide og helst at noen av klasseromsbarrierene brytes. Signe trekker også fram den gode opplevelsen med å være ute som viktig, slik at de vil fortsette med det senere i livet: «*Om de kanskje ikke gjør det nå med en gang, men kanskje når de får egne barn, eller sånn resten av livet*». Hun poengterer at når man først har gjort det en gang så er det ikke så skummelt å gjøre det på egenhånd: «*Nå har de liksom vært borti det, da er det lettere å gjøre noe seinere igjen*».

Å ta utgangspunkt i stedets iboende kvaliteter virker å komme i bakgrunnen for mange andre viktige ting i lærernes skolehverdag. Det kan være mange grunner til at det;

praktiske hensyn, kompetansemål som skal arbeides med, og mange elevhensyn som skal ivaretas. Det kan også tenkes at vaner man har spiller inn. Ferdighetslæring kan være i fokus, som også Mikael (2018) finner i sine undersøkelser at vies mye tid i friluftsliv. Eller som Signe fokuserer på, å bruke friluftsliv som en arena for å bygge sosiale miljøer i klassen. Læringsmålene og undervisningsoppleggene lærerne trekker fram er ikke direkte knyttet til et spesifikt sted, men som Liv selv sier, de kunne i prinsippet latt seg gjennomføre i mange naturområder så lenge området hadde spesifikke elementer.

Arve har ikke noen spesielle forventninger til turene med skolen: *«Jeg tror egentlig ikke at jeg går inn med noen særlige forventninger, men at jeg tar det litt på sparket sånn som det er da»*. Han forteller at han kan ta det litt på sparket fordi han er vant til å være ute i skogen, og at han derfor ikke trenger å forberede seg så mye: *«Jeg tar det bare litt sånn som det kommer da, så jeg setter meg liksom ingen konkrete mål»*.

Aurora forventer at hun skal få være aktiv i naturen, men også at det er litt variasjon: *«... så man ikke blir å knyte knuter hver gang»*. I tillegg sier hun at:

... også er det gøy å være på litt forskjellige steder, fordi, sånn på barneskolen da, når vi var på samme stedet hver gang så husker jeg at jeg ble litt lei, det var ikke gøy lenger da, så variasjon på den måten også.

Magnus hadde ikke noen store forventninger til dagen: *«Jeg trodde ikke det skulle bli kjedelig, men, jeg trodde ikke det skulle bli sånn supergøy heller»*. Han ser fram til det sosiale ved turen, og ønsker i tillegg et faglig utbytte: *«Jeg ønsker at vi skal oppleve læring, og mestring selyfølgelig»*.

Björg vil lære hvordan man skal te seg ute i naturen: *«Generelle ting da så alle kan klare seg ute i naturen da, og ha en fin opplevelse av det»*.

En del av forberedelsene til lærerne er å planlegge aktiviteter. Jeg lurer på om lærerne har noe kunnskap om stedet vi skal være, for eksempel når det gjelder stedets historie, kultur eller økologi?

Svaret fra de tre lærerne er nei. Samtidig er alle åpne for det. For eksempel sier Liv: «*Nei, men jeg kunne gjerne gjort det. Men det ble ikke tid til det, men det hadde vært fint å gjøre det. Skulle gjerne gjort det*». Også Ingrid sier hun vet minimalt om stedet.

Signe reflekterer en del rundt kunnskap om steder og knytter det til relasjonsbygging:

For meg så ofte, skog er skog, eller hvor det er som får mer betydning. Men det burde jeg kanskje gjøre, for andre så har det jo mer med hvordan man knytter seg da, at man tenker litt sånn på de andre.

Kan man anta at elevene ikke vet så mye om stedene heller, siden lærerne ikke gjorde det? I alle fall at dette ikke har blitt formidlet gjennom undervisningen? Jeg spør elevene om dette. Snakket dere om stedet på forhånd?

Aurora sier: «*Jeg vet ikke helt, egentlig*». Magnus forteller at: «*...vi fikk bare beskjed om oppmøte. Ja, vi har ikke hatt noe forhistorie*». Bjørg kan fortelle at de ikke snakket så mye om området og at det er få som kjenner til stedet fra før: «*... og det er ikke så mange som vet om det heller fordi det er ikke så mange i klassen som er derfra, så det var ganske nytt for mange av oss*». Arve sier: «*Nei, det har jeg egentlig ikke lært noe særlig om*».

Da lurer jeg på om elevene gjerne skulle hatt mer kunnskap om stedene de besøker?

For Magnus er det ikke veldig viktig på akkurat dette stedet, han likte ikke stedet noe særlig: «*Nei. Men selvfølgelig hvis det hadde vært noe, altså der jeg hadde likt meg, så hadde det sikkert, da hadde det vært kult å vite litt hva som har skjedd og hvorfor*».

Bjørg tror ikke det hadde utgjort så stor forskjell for hennes del, kun om det var noe som var helt spesielt med stedet: «*Selvfølgelig om det var noe som var viktig å vite, så hadde det vært fint å vite*».

Arve kunne gjerne tenkt seg å ha litt kunnskap om stedet: «*Det hadde sikkert vært litt spennende å vite om det var noe historie knytta til det eller, om det var noen lokale helter som bodde der eller hva som helst da*». Han sier videre at om man vet litt om

stedet kan man se for seg litt ting når man vandrer rundt, og tenke på de som kanskje var her før og hva de gjorde.

Aurora er litt mer enig med Arve om at å ha kunnskap kan hjelpe med å knytte forbindelser til det man lærer: *«Ehm, hvis man liksom lærer noe, om et sted, også drar man dit, så blir man kanskje litt mer obs på de tingene man har lært».*

Kunnskap om stedet blir ikke tematisert fra lærernes side. Programmet for dagen virker innholdsrikt og elevene synes ikke å forvente at lærerne har forberedt noe opplegg knyttet til denne dagen. Samtidig er det elevkommentarer som peker på at denne type kunnskap som del av forberedelsene kan ha positiv effekt. For to av elevene virker det ikke å ha så stor betydning, samtidig som det for de andre to av elevene virker som om slik kunnskap er positivt for å bli kjent med stedet.

4.1.2 Å oppsøke det samme stedet

En stor del av lærerens forarbeid handler om å velge sted for undervisningen. Hva slags tanker har lærerne egentlig om å bruke de samme stedene flere ganger med den samme elevgruppen?

Liv: *«Både for meg og elevene så er det jo det at man kanskje føler litt tilhørighet til stedet da. Liv tenker at elevene kanskje blir litt sinte om de kommer tilbake til et sted de kjenner og ser at noen har kastet søppel, og at de kan føle litt eierskap til stedet: «Ikke ødelegg stedet vårt».*

I prosjektet som lærerne er en del av har de blitt oppfordret til å returnere til det samme stedet flere ganger. Å skape et sted som er «deres sted», sammen med elevene.

Liv: *«... det var litt sånn greia da, at vi skulle ha et sted, som vi skulle få tilknytning til».*

Signe er inne på den samme tanken som Liv. Hun tenker at å returnere til det samme stedet kan gi flere gode opplevelser slik at man får en positiv forbindelse til stedet. I

tillegg blir man tryggere fordi man lærer veien dit bedre. Men hun prøver å variere, slik at det ikke alltid skal bli det samme stedet hvert eneste år for de samme elevene.

Ingrid tenker at å returnere til et sted kan bidra til at elevene knytter bånd til stedet: *«Jeg tror kanskje at man kan føle seg litt hjemme. At man kjenner igjen litt forskjellige ting.* Hun forteller at hun selv plutselig kan komme på ting hun har tenkt tidligere, når hun er på et sted hun vært før. Ingrid påpeker at det er avgjørende at elevene har hatt gode opplevelser der: *Forhåpentligvis så har de tenkt gode tanker da, når de har vært der... At de har hatt en god opplevelse og at de kan knytte det stedet til den gode opplevelsen da».* Videre sier Ingrid at hun tror ikke elevene som blir kalde eller synes det er kjedelig har den samme gode opplevelsen, og de vil kanskje ikke ønske å dra tilbake: *«Så det har nok noe med hvordan du opplevde å være der ja. Om du opplevde for eksempel mestringsfølelse».*

Jeg lurer på om lærerne kan tenke seg noen ulemper ved å returnere til det samme stedet?

Signe: *«Nei, annet enn at det kan bli litt, at man ikke får opplevd så mye, men det kommer jo an på hva man gjør når man først er der da, tenker jeg.* Signe tenker at det er viktig å variere opplegget. Så lenge man gjør det blir det ikke kjedelig å være på det samme stedet.

Ingrid synes det er synd med lysløypa som går forbi, fordi den for noen kan prege den estetiske opplevelsen ved å være ute. En annen ting er vindretningen, som kan slå «feil» slik at man hører veien godt. Ellers kommer hun ikke på negative ting ved å bruke dette stedet.

Liv synes ikke det er mye negativt, mest positivt, men nevner at en ting som kan skje er at elevene maser om å få dra tidligere, de er jo så nærme bussen: *«... åh, kan vi gå nå for da rekker vi den bussen som går ti på?».*

4.2 Underveis

Denne delen har følgende underoverskrifter: a) oppstart, b) stedet, c) aktivitetene og d) nærmiljø. Observasjonene mine er skrevet som en fortelling. Sitater fra informantene er knyttet til observasjonene.

4.2.1 Oppstart

Tur 1 – Med Signe og Arve

Stedet vi besøker er et åpent område. Det er så åpent at man kunne tro det var en myr eller noe mellom bergene. Eller et område hvor det er dårlige vekstforhold. Jeg kjenner at det store åpne området stjeler mye av oppmerksomheten min, det er best å sette seg litt med ryggen til. Det er berg rundt oss på begge kanter. På den ene siden er bergene så store at de er fristende å buldre på. Det er noen fine sprekker i berget, perfekte som håndtak og fotfeste. På den andre siden kan man følge berget langs vannet, opp og ned på berget, eller langs stien litt nedenfor i vannkanten. Opplegget vårt gjennomføres ved bålplassen. Bålplassen som virker bitteliten i forhold til den store åpne plassen, men som når man kommer nærmere ser at har en benkeplass til en liten skoleklasse. Bålplassen er rett ved vannet. Men går du noen hundremeter er du inne i tjukk skog.

Tur 2- Med Ingrid, Magnus og Bjørg

Etter at elevene har kommet er vi snart på vei oppover en ganske bred skogssti. Vi går i underkant av ti minutter. Veien krongler seg litt oppover, og jeg merker at lydene fra barna som leker, gradvis forsvinner. Det samme gjør følelsen av å være rett ved veien og nabolaget til barneskolen. Etterhvert samler læreren oss. Én og én skal sendes av gårde nå, opp en liten omvei markert med røde tau. Læreren ønsker at mobiler skal legges bort, nå skal vi kjenne etter og forsøke å bruke sansene våre. Legger vi merke til noe spesielt? Lukter det noe? Hvor vandrer tankene? Den lille omveien er gjort på fem minutter, men markerer en slags overgang for meg. Det minner meg om hva læreren jeg hadde på buldrekurs en gang sa da han stoppet oss der hvor stien begynte på vei inn i skogen. Han sa noe sånt som: «Her begynner stien, prøv å kjenne etter nå hva som skjer med deg idet du trår på den. Legg merke til omgivelsene du beveger deg fra, og

omgivelsene du beveger deg til». Dette pedagogiske grepet gjorde noe med meg husker jeg, det var så fint.

Tur 3- Med Liv og Aurora

Jeg er i samme skogen som jeg var første gangen jeg var med elever fra denne skolen. Vi har hatt samme oppmøtested, men turen til stedet vi skal være har vært en litt annen. Etterhvert som elevene kom denne morgenen fikk de et kart og skulle gå i små grupper opp til stedet vi skulle være. De fikk noen korte instruksjoner om kartet, og skulle finne veien fram til det markerte punktet. Det var ikke langt å gå. En av gruppene satte raskt i gang med kurs mot feil sti. Læreren måtte rope etter dem og be dem følge den andre stien opp i skogen. Det så ikke ut som om de kikket så mye på kartet, men at de bare vandret i vei. Sikkert fordypet i en samtale.

4.2.2 Stedet

Jeg lurer på om lærerne tenker stedet har noen kvaliteter som gjør det spesielt egnet for friluftsliv i skolen?

En positiv kvalitet Signe trekker fram er det åpne området som jeg påpekte i mine observasjoner: *«Det er jo litt fint fordi det er liksom litt plass rundt»*. Hun nevner at de er mange på tur, men at mange steder egner seg så lenge alle føler de får plass: *«At det, så lenge alle får plass rundt bålet så tror jeg det kan være hvor som helst»*.

Ingrid trekker også fram at det er åpent som en positiv kvalitet ved stedet: *«... også at det er så åpent da, så er det enkelt å liksom spre postene litt fra hverandre, og når du er på den posten så er du på den posten, men du ser jo de andre rundt deg»*.

Stedet jeg er på tur sammen med Ingrid er det jeg vil kalle «en typisk skog». Mange forskjellige tretyper i forskjellige størrelser. Kupert terreng, med noen berg innimellom. Et mylder av små og store stier. Jeg kan se lysløypa gå forbi på den ene siden. Ingrid beskriver formasjonene på stedet som spennende: *«Her går det en sti, gå bortover her, hva finner vi her? Det er jo litt spennende, også er det litt knauser så man kan få utfordra motorikken sin»*. Hun synes terrenget byr på mange bevegelsesmuligheter.

Stedet jeg er på tur sammen med Liv er i samme skogsområde som på tur med Ingrid, men det er mer kupert. Det er et fint berg på toppen, også her er det ganske åpent. Liv beskriver også stedet som spennende: «... *det litt spennende terrenget kan gi bedre naturopplevelse enn tjukk granskog*». En annen fordel Liv trekker fram er at man rekker å komme seg dit, selv om man har liten tid.

Hva tenker elevene da, om stedet vi er?

Det virker som om Arve opplever stedet som oversiktlig: «*Det var liksom, man kunne gå ganske langt uten at man ble for langt borte alle de forskjellige oppgavene var spredd utover veldig fint*».

Bjørg synes stedet er som hun forventet av et sted man drar på skoletur: «*Mhh, jeg synes det er et veldig fint sted. Men, det er liksom, et vanlig sted man drar når man er på skoletur da. Der man tenner bål og, et lite område egentlig*». Men hun synes det kan være forstyrrende med mennesker som går forbi: «... *det er jo, ganske mange der da, ganske ofte, så det er ikke alltid man kanskje får den opplevelsen av at det er så stille og deilig å være ute, fordi at det hele tiden er noen der ...*»

Magnus er enig med Bjørg om at det er et sted som brukes mye av andre og at dette kan være forstyrrende: «... *det er ofte folk der, du blir veldig forstyrret. Det er barneskole rett ved og de pleier å ha friminutt og turer og. Ja, det er jo de menneskelige forstyrrelsene der*». Han er ikke like fornøyd med stedets muligheter: «... *det blir begrensa fordi du ikke kan, ja altså det er ikke noen innsjø der, hvis du har lyst til å gjøre noe annet da*». Magnus trekker fram matlaging som noe de kan gjøre der, eller løpe rundt som barn gjør: «... *men det er ikke like gøy lenger da*».

Aurora opplever i motsetning til Bjørg og Magnus at stedet er rolig. De er som sagt i samme skogsområde, men på et litt annet sted: «*Ja, det var jo veldig rolig der, og det var ikke noe sånn søplete og sånt, og ja*». At de ikke er helt det samme stedet kan selvsagt ha betydning for denne ulike opplevelsen.

Magnus synes stedet har spor av at andre har vært der tidligere: *«Godt brukt kan du si. Altså du ser det er mye fotavtrykk fra andre...»*. Magnus har vært det samme stedet noen ganger utenom skoletid fordi han bor i nærheten. Da har han ofte opplevd at stedet har vært søplete, noe han ikke liker: *«... det er ikke sånn at du føler deg helt ute i naturen Naturen skal være uberørt til en viss grad»*. I tillegg til at han synes stedet er søplete forteller han at stedet har noen mangler for at han skal kunne like det: *«... nei det er vel kanskje mer det omgivelsene, bare ha det rundt som bekker og alt mulig som går rundt, og stier og»*.

Jeg lurer på hva elevene tenker om valgene lærerne har gjort med tanke på valg av sted. Hvorfor tror elevene vi er akkurat der vi er?

Aurora synes stedet er litt langt fra skolen: *«Jeg synes det liksom var litt rart, for det var liksom litt langt unna, fra her liksom»*. Samtidig opplever hun det er enkelt å komme seg dit: *«Det er kanskje, fordi det er et sted som kanskje ikke så mange har vært Også var det jo ganske lett tilgjengelig»*.

Magnus synes derimot stedet er nær skolen: *«Fordi for det første er det jo nærme, også er det kanskje det beste vi får til på kort tid, vi har bare fire timer så vi kan ikke dra hvor som helst»*.

Jeg spør elevene om de kan beskrive et sted de hadde valgt, hvis det var de som fikk bestemme hvor de skulle være.

Magnus sier han hadde foretrukket å dra lengre unna: *«Hvis vi skulle dratt på tur, hvis jeg skulle bestemme så hadde jeg tenkt kanskje noe, ja noe skitur eller, noe lengre turer, men»*. Han forteller videre at selv om dette ikke er stedet han ville valgt, så har han forståelse for hvorfor de er der og at det går fint at det ikke treffer han helt: *«... det er andre som får mestring ikke sant og jeg lærer jo noe jeg og, men samtidig, så bare, sklir igjennom det kan du si»*. Han tenker videre og kommer fram til at hvis man skulle tatt hensyn til de fem-seks elevene i klassen som er veldig glad i å være ute på tur og dratt på en tur skikkelig langt unna, så hadde ikke alle syntes det var kult og det hadde blitt dårlig stemning.

Arve foretrekker et område med god plass: «... kanskje et område hvor det er mye plass som det går an å bevege seg litt, også som kanskje er tørt ...» Han forteller at det er viktig med et samlingspunkt, slik som bålet var et samlingspunkt på turen de var på. Han virker fornøyd med stedet de var og forteller at han ville valgt et lignende sted.

I likhet med Arve trekker Bjørg fram at plass til bevegelse er viktig: «Kanskje størrelsen på plassen, og hvilke muligheter det hadde vært der da, hva man kunne gjøre, ja, sånn at man kunne gjort mest mulig på et sted da, ja». For å finne ut hva man kan gjøre et sted sier hun: «... man må jo bare være litt kreativ og, finne på hva man kan gjøre, også må man jo sjekke om plassen egner seg til det da». Bjørg forteller at hun likte aktivitetsmulighetene på stedet vi var.

For Aurora er det viktig at det er rolig der: «At det er et sted hvor det ikke er så mye støy rundt, og at det ikke er så mye ting som gjør deg ukonsentrert eller sånn at du får lyst til å gjøre masse andre ting ...». Hun trekker fram at hun ikke liker når det er søplete.

4.2.3 Aktivitetene

Selv om Signe alltid har en plan for opplegget og friluftslivsdagen, er det ikke alltid hun gir instruksjoner fullt ut på alt som skal skje. Hun lar heller elevene prøve seg litt fram og de finner alltid en løsning: «... så snakker vi gjerne litt om det, okei nå ligger teltet liksom nedover, hva skjer hvis det regner?». Noen ganger retter hun og elevene opp i det, mens de andre ganger bare reflekterer over mulige løsninger. Slik observerer jeg aktivitetene denne dagen også. Elevene gis mye frihet til å prøve seg fram, men læreren er alltid ved siden av og hjelper til der det er spørsmål eller behov.

På turen med Signe og Arve er vi heldige med været. Vi beveger oss innenfor et lite område hele tiden. Noen beveger seg litt rundt omkring, men opplegget foregår rundt bålet hvor alle bidrar med matlaging. På et tidspunkt brytes bålaktiviteten opp, det er tid for litt kart og kompass. Vi er der på ettermiddagen og i flere timer utover kvelden. Det blir mørkt. Solnedgangen er ikke noe spesiell, men bålet blir bare finere og finere.

Jeg lurer på hva Arve synes om opplegget denne dagen?

Arve: «... jeg tror jeg ville gjort noe lignende liksom sånn som læreren da». Arve liker at det er blanding av obligatoriske oppgaver og mye vekt på det hyggelige og sosiale. Han understreker at hvis han var lærer ville han vektlagt et lystbetont friluftsliv: «*Det jeg hadde vært mest opptatt av det hadde vært at elevene hadde syntes det hadde vært morsomt, og at jeg hvertfall kunne prøvd å inspirere dem til å fortsette med det her...*».

På turen med Ingrid var sanse-oppgaven noe av det første elevene møtte. Jeg er spent på å høre fra Ingrid hva som var tanken bak oppgaven vi hadde da vi kom.

Ingrid: «*De skulle gå én og én gjennom et lite skogsområde. Jeg hadde hengt opp noen bånd også skulle de da se etter de båndene og følge de båndene*». Det var viktig at de la bort telefoner og bare konsentrerte seg om omgivelsene: «*... de skulle åpne sansene sine og prøve å finne ut hva de så, hva de hørte, hva de luktet og hvordan det var å bevege seg da*». Ingrid håper at sanseoppgaven ga elevene litt naturopplevelse: «*Det er mulig at de klarte litt mer å liksom være mer tilstede, idet dem gikk gjennom da*».

Hva syns Magnus og Bjørg om sanseoppgaven?

Magnus: «*Både litt, altså den er litt rar da, på en måte, altså det er ikke noe du gjør vanligvis*». Videre sier Magnus at egentlig legger man merke til omgivelsene på denne måten hele tiden, uten å være klar over det: «*... det er kult da når du faktisk legger merke til det*». Han synes det er positivt å tenke over det han vanligvis er ubevisst: «*Altså at det er fredelig, rolig, du føler at du er, kapabel til å tenke, du ja, du liksom kan nyte*». Han synes også det var litt vanskelig: «*... med tanke på at du vet ikke helt hva du skal tenke på føler jeg, altså du får en oppgave, men det blir veldig sånn begrensa at du skal tenke på det og det*». Han forteller at det var litt vanskelig å få beskjed om å bruke sansene på denne måten og at han følte seg litt usikker på hva han «lette etter».

Bjørg synes det var gøy med denne oppgaven: «*... bare det å høre på naturen og se seg rundt og gå alene i skogen, det er jo, jeg syns det er veldig fint da*». Hun synes det var synd den var litt kort og at hun visste veien dit de skulle: «*... men det hadde vært mye mer gøy hvis vi hadde gått fra starten av alene*». Samtidig sier at hun forstår det vanskelig lar seg gjennomføre med en stor klasse på tur. Første gangen de var på tur hadde de en lignende oppgave, da var det mer utfordrende: «*... da kjente vi ikke klassen*».

så godt og, sitte i grupper og være stille det var litt sånn flaut og, men det var veldig deilig». Bjørg liker også at man med slike oppgaver blir klar over det man legger merke til ubevisst:

... bare høre på ting du egentlig ikke hører til vanlig da. Da hørte vi jo, fugler og vinden og regnet og sånne ting du egentlig ikke legger merke til da når du tenner bål, da er du jo, da er fokuset på noe helt annet.

Hun tenker at meningen med sanseoppgaven var: «... å bruke sansene og bare oppleve naturen på en litt annerledes måte da. Tenke litt mer over hvorfor vi er der og hva vi gjør og».

For Magnus setter et fast opplegg på turer generelt noen begrensninger: «... Altså, du må liksom forholde deg til hva læreren sier da på en måte. Også må du vente litt med det og det, også ja». Han avslutter resonnementet med: «Vi lærer jo mye også. Spesielt hvis man ikke har vært mye ute».

På turen med Liv er det også en sanseoppgave. Den heter «skogens ro» og er plassert lengst unna de andre postene. Jeg spør Liv hva som var tanken med «skogens ro»?

Liv: «... dem skulle sitte én og én og bare sanse, alene. Så da valgte jeg den liksom lengst ned, liksom mot skogen. Så de kunne finne seg en liten krok da». Plasseringen av «skogens ro» var viktig og kunne for eksempel ikke vært nærmere hytta hvor vi startet turen: «Ja, da hadde dem nok blitt sånn forstyrret av alt som skjedde. For poenget var jo at dem skulle sitte helt alene, og bare høre, lyder og lukter og ja». Uheldigvis kunne man høre gravemaskinene like i nærheten, forteller hun. I tillegg satte elevene satte seg i grupper, noe Liv forstår at er fristende. Hun er derfor usikker på de opplevde oppgaven helt som hun hadde tenkt.

Aurora syntes skogens ro passet fint fordi man jo var i skogen, men at den var litt vanskelig å få til helt som hun tenkte at læreren ønsket, fordi man var en stor gruppe: «Også skal man liksom sette seg for seg selv, og være alene, det blir jo ikke sånn da, eller det ble ikke sånn for meg hvertfall, for man setter seg liksom sammen».

De andre oppgavene Liv hadde planlagt denne dagen var en miljøoppgave, en kunstoppgave og en gapahukoppgave. Aurora likte spesielt godt kunstoppgaven: «... *det var litt gøy for det er ikke så ofte man liksom får beskjed om å tegne noe eller være kreative liksom*». Hun satte pris på friheten.

Ingrid hadde en lignende organisering. Hun syntes det var fint med dette området som var så åpent. Det gjorde det enkelt å spre elevene på poster men at de samtidig kunne se hverandre, og at hun hadde kontroll på elevene.

4.2.4 Nærmiljø

En av postene på turen til Ingrid var en orienteringspost. Denne ville jeg teste selv og fikk med meg et kart. Oppgaven gikk ut på å følge ledelinjer. I begynnelsen er man i skogen, men ganske raskt er en i nærheten av et nabolag og går langs med nabolaget på en bred skogssti. Langs med et jorde og en vei. Denne turen gjorde meg oppmerksom på hvor plutselig jeg var ute av skogen og den lille bobla vi hadde skapt oss der inne. Det fikk meg til å lure på om elevene tenkte over hvor nær vi er sivilisasjonen.

Björg: «*Jeg tenkte ikke så mye over det, men, jeg har jo gått mye på tur rundt der jeg bor, og der er det også sånn*». Björg forteller at det er dette hun er vant til, og at det føles naturlig å være på tur i nærheten av et nabolag.

Magnus tenkte ikke så mye over det først: «*Nei, egentlig ikke sånn når vi var og drev med de postene og var i nærheten av den leirplassen*». Når de holdt med på aktiviteter hadde han det bare gøy og pratet med venner, men på orienteringsposten begynte Magnus å legge merke til det: «*Da når du går ikke sant, så ser du det jordet, så ser du det nabolaget ... også må du drive og gå rundt gravemaskiner og en lastebil som kjørte inn ... da begynner jeg å tenke på det*».

Aurora tenkte ikke noe over nærheten: «*Nei, egentlig ikke fordi man så det ikke. Og da tenker man ikke over det. Og da, det hadde ikke gjort noe forskjell om vi var enda lengre inn i skogen sånn egentlig*». På turen Aurora var på hadde de ikke samme

orienteringsopplegget som Magnus og Bjørg, men nærheten til nabolag var lik i avstand.

Hva tenker lærerne egentlig om hvor nær vi er både nabolag og sivilisasjonen? Ingrid forteller at de i starten av planleggingen ønsket å være i skogsområdet rett på utsiden av skolen, men at hun er glad for at de valgte stedet de gjorde: *«Nei, også tror jeg ikke man får de samme mulighetene, eller altså, muligheten til å kunne avkoble»*. Hun tror også at elevene kanskje ikke hadde skiftet til turklær om de hadde vært rett ved skolen hele tiden.

Liv tror det hjelper at elevene ikke ser nabolaget og det som er i nærheten: *«Ja, jeg tror nok kanskje, når vi gikk inn at de får litt følelsen av å komme seg litt vekk fra alt det der. Selv om det var jo ikke langt Da hadde vi skog på alle kanter»*. Hun tenker det hadde vært en helt annen opplevelse om de var nærmere veien og barneskolen: *«... da føler jeg liksom man hadde stått med et bein inni skog, og et bein, hvis du skjønner, litt den følelsen. Du hadde ikke fått den følelsen av å være inni skogen»*.

Signe synes det kan være fint at det er i nærheten og at det ikke er så langt å gå: *«... for da får de en god opplevelse første gangen, så har man litt mer å gå på neste gangen hvis det skulle bli kaldt eller langt å gå da, så er man litt mer rusta føler jeg da»*. Ikke alle elevene har mye erfaring med å kle seg til tur, og de har heller ikke det utstyret som er nødvendig: *«Selv om vi har jo noen sekker vi låner ut og sånn, så er jo det noe de må lære»*.

Jeg spør elevene hvordan de har opplevd å ha friluftsliv i skolens nærmiljø.

Aurora: *«Det er jo enkelt i forhold til andre timer og sånn, så vi kommer oss tilbake, men det er nok noe helt annet å liksom dra på en tur, liksom dra å gå i et fjell liksom. Fjelltur hadde blitt noe helt annet sier hun videre:*

Jeg vet ikke, det blir kanskje litt annerledes når man er litt lenger vekk fra nærmiljøet sitt, på en måte. Jeg tror det kan være bra, for da føler man kanskje at man mer kommer seg litt bort, og får sett noe nytt.

Magnus har også delte meninger om turer i nærmiljøet: *«Jeg veit ikke helt hva jeg synes, på en måte er det greit, med tanke på at du kan lære deg det basice da, i friluftsliv».*

Magnus har tidligere påpekt at han legger merke til fotsporene fra andre, og det nevner han igjen at han ikke liker ved stedet.

Hva tenker lærerne om å benytte seg av skolens nærmiljø til friluftslivsundervisningen? Liv vil ikke kalle stedet skolens nærmiljø direkte, heller ikke elevenes: *«... For det blir jo ikke deres nærmiljø, for de bor jo så spredt. Og det er jo heller ikke skolens nærmiljø. For det er jo et par km unna».* Liv tenker at det kanskje blir litt feil å kalle stedet for nærmiljø, men at det samtidig er enkelt å komme seg til og at det ikke er langt unna.

Signe forteller at hun er glad for at naturområder bare er en kort reisevei unna, iblant har hun gått til et grøntområde rett ved skolen: *«... men jeg tenker at skal vi lage bål og sånn så må vi litt lenger, sånn som vi var. Men det er jo ikke langt. Vi er jo heldige, at det ikke er så langt å reise».*

Som en oppsummering om det å være i skolens nærmiljø sier Ingrid: *«Jeg syns det er veldig, veldig kjekt egentlig, fordi det viser jo til elevene at man ikke trenger å dra så veldig langt, for å komme seg ut».*

4.3 Etter tur

Denne delen handler om tilknytning og trygghet. Dette er hovedtemaet jeg identifiserer i informantenes refleksjoner om friluftslivsundervisningen.

4.3.1 Tilknytning og trygghet

Alle tre lærerne sier de har blitt kjent med og til en viss grad knyttet seg til stedet de gjennomførte undervisningen. Det har de blitt fordi de har vært der såpass mange ganger, fordi de kjenner veien dit og kjenner seg igjen på området og omgivelsene rundt. Jeg snakker med lærerne om hva som skal til for å få tilknytning til steder.

Signe beskriver et sted hun liker å være. Stedet hun beskriver er et sted hun har mange minner fra og som hun har vært mange ganger. Her får hun den gode opplevelsen. Jeg spør om hun føler tilknytning til stedet, og hun svarer: *«Litt, ikke sånn veldig, for det er ikke akkurat der jeg bor, jeg må kjøre litt for å komme dit»*. Signe bruker ordene «glad i» om det samme stedet når hun forteller om det. Hun har vært der mye og hatt mange opplevelser der og føler seg glad når hun er der. Det virker som om stedet hun beskriver likevel er litt for langt unna der hun bor til at hun vil si at hun har «tilknytning» til stedet.

Ingrid beskriver også et sted hun har tilknytning til. Det er et sted hun har vært mye, tilbrakt mye tid og hvor hun føler seg kjent. For Liv handler tilknytning om å bare være der og ha noen opplevelser der.

Hva tenker elevene skal til for å få en tilknytning til et sted?

Aurora sier det må være steder hun har vært mye og blitt kjent, og at man er rundt folk man er veldig trygg på. Bjørg må også føle seg trygg for å få tilknytning til et sted, og i likhet med Aurora må det være et sted hun har mange minner og opplevelser fra. Arve mener også at gode minner er viktig, at det er et sted han har vært mye. Magnus sier det er et sted han må bry seg om, et sted han liker og føler at det er bra å være. Et sted han savner når han ikke er der, og som han blir glad for å komme tilbake til.

Jeg har tidligere snakket med lærerne om at å returnere til et sted kan føre til tilknytning til stedet. Jeg lurer på om det også kan føre til trygghet, og undrer hva lærernes tanker om betydningen av det er?

Liv: *«Ja, jeg tenker jo det at hvis dem føler seg trygge og avslappa et sted, så er det lettere å lære*. Hun sier videre at mennesker er jo vanedyr og at hun selv merker at hun setter seg på det samme stedet for eksempel på personalrommet og tenker at «her hører jeg til», og at noe lignende kanskje kan skje ute: *«Kanskje til og med få litt sånn, sin egen plass, som de setter seg, en stein eller, sånn «åh, her er min plass»*.

Signe snakket tidligere om at hennes elevgruppe har behov for forutsigbarhet og trygghet, og at i stedet for å stadig oppsøke nye steder kan det å returnere til det samme

stedet bidra til å gi denne følelsen til elevene: *«De vil kanskje ha mer nytte av tryggheten, enn for andre som har trygghet hjemme, de vil jo kanskje ut og se verden på en måte»*. Men hun tror at også de som har trygghet hjemme iblant vil sette pris på å dra tilbake til et sted de er kjent.

Jeg lurer på hva elevene tenker om å føle seg trygge, er det noe som er viktig for læringen?

Aurora: *«Ja. Jeg tror det er litt viktig fordi hvis man ikke føler seg trygg så vil man kanskje tenke på andre ting liksom»*. Bjørg sier at å føle seg trygg kan være en konsekvens av å dra tilbake et sted: *«... man føler seg liksom trygg og ja her har jeg vært og jeg kjenner dette stedet og det er ingen som kan ødelegge det»*. Bjørg trekker i tillegg fram følelsen av å føle seg hjemme: *«... det er litt rart fordi jeg føler meg jo på en måte, hjemme men samtidig så er jeg jo ikke det»*. Aurora opplever også at hun føler seg tryggere når hun kan orientere seg i omgivelsene: *«Så man kan jo kanskje føle seg litt trygg akkurat der, for man veit at her kjenner jeg meg igjen, så her kommer jeg ikke til å rote meg bort»*.

Det å føle seg trygg forbinder Aurora også med å føle seg kjent: *«... jeg tror det blir litt det samme, at man føler at man ikke er på feil plass eller noe sånt»*. Å være kjent forbinder hun med å kunne orientere seg på området og finne fram: *«... nå er man jo litt kjent der så du trenger ikke hjelp av noe kart eller noe veibeskrivelse»*. Hun synes det er fint at man har fått litt sin plass og vet hvor man skal legge sekken og hvor man skal sitte.

I likhet med Aurora sier Bjørg at å kjenne igjen omgivelsene er viktig. Hun forteller om hvordan det var å komme tilbake andre gangen: *«... nå visste vi hvor langt vi måtte gå for å komme dit og, akkurat hvor vi skulle tenne bål og hvor vi skulle sitte»*. Bjørg er positiv til at læreren valgte å dra tilbake til det samme stedet: *«Fordi da får man jo mer tilknytning til det så»*.

Arve har også kjent på forskjellige følelser når han kommer til et sted for første og andre gang: *«... Den ene gangen så var det kanskje sånn, da var det liksom første gangen og vi måtte utforske litt og sånn. Arve opplever det positivt å returnere til et sted: «... andre gangen så kjenner vi det igjen og blir litt tryggere på det ... du blir bare*

bedre kjent med stedet da». Det virker som om trygghetsfølelsen han kjenner på når han er i skogen ikke er knyttet til et bestemt sted: «Ja, jeg føler meg, hva skal man si, jeg føler meg veldig trygg hvertfall da jeg er i skogen». Han tror det er mange grunner til at han føler seg trygg. Det kan være et sted han kan møte venner og kjente eller et sted han kan få være i ro og ha personlig plass. Arve avslutter med å si: «Turområder og sånn er det egentlig veldig fint å ha en tilknytning til».

5.0 Diskusjon

Etter analyse og bearbeiding av empiri er det særlig tre hovedtema som utpeker seg i det informantene forteller: 1) «Valg av sted» 2) «Naturopplevelser i nærmiljø» og 3) «Gjentatte besøk synes viktig». Tre hovedtema som svarer på oppgavens problemstilling: *Hvordan omtaler et utvalg elever og lærere ved to videregående skoler nærmiljøets og stedets betydning for friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget?*

Den første delen i diskusjonen handler om at elevforutsetninger og undervisningsinnhold virker å være viktig for valg av sted. Lærerne i mine undersøkelser har alle en plan for hvordan omgivelsene skal brukes denne dagen, men bare i begrenset grad synes de å oppsøke steder som innfrir konkrete stedskvaliteter. Læringsmålene er knyttet til basisferdigheter og naturopplevelser, og stedskvaliteter som stedets historie, økologi eller kultur vektlegges ikke. Flere beskrivelser om stedet er av fysisk karakter og knyttet til behov. Ingrid og Liv forteller at som regel planlegges opplegget først, og at man basert på innholdet av aktiviteter velger hvor man skal være. Signe forteller at hun velger sted i tilknytning til ulike forutsetninger. Tilknyttet første hovedfunn er det hovedsakelig lærernes stemmer som presenteres.

Den nesten delen av diskusjonen handler om naturopplevelser i nærmiljøet. Liv er usikker på hvor riktig det er å kalle stedet vi besøker for elevenes eller skolens nærmiljø. Samtidig foregår de tre turene i noen av skolens nærmeste skogsområder. Lærerne har gjort noen bevisste grep for å fokusere på naturopplevelser i undervisningen. Blant annet med tanke på nærheten til nabolag. Noen av elevene har blandede oppfatninger om hvordan oppgaver rettet mot naturopplevelser gjennomføres. De virker i utgangspunktet positive til oppgavene, men synes det kan være utfordrende

å «få det til» som lærerne har tenkt. Det kan virke som om sosiokulturelle faktorer som forventninger og følelser for enkelte av elevene er noe begrensende for handlingene. I tillegg oppleves nærmiljøet av noen som litt «kjedelig» og lite variert. I denne delen er både elevenes og lærernes stemmer representert.

Den siste delen av diskusjonskapittelet tar for seg informantenes opplevelser av å returnere til det samme stedet gjentatte ganger. Flere av informantene bekrefter at de opplever økt tilknytning til stedet de vender tilbake til. Å gjenkjenne steder og forstå omgivelsenes struktur og orden bidrar til trygghet. Det påpekes av noen at tilknytning og trygghet gjør læringsprosesser enklere. En av elevene opplever ikke tilknytning til stedet hvor de er og det kan være flere mulige forklaringer på hvorfor. Noen av informantene betrakter variasjon som viktig for stedsvalget som gjøres.

5.1 «Valg av sted»

5.1.1 Opplegget og forutsetninger først, deretter sted

Gibson (1979) hevder det ikke er mulig på forhånd å vite noe om hvilke affordances omgivelsene vil tilby. Omgivelsenes affordances vil være unike for hvert enkelt individ. Heft (1988) mener derimot at et individ kan tolke omgivelsenes affordances på vegne av andre så lenge det gjøres med en særskilt gruppe mennesker i tankene. Signe forteller at hun sjelden lar stedet bestemme opplegget, men at hun gjerne utnytter det et sted har å by på når de først er der. Signes erfaring er at veldig faste opplegg sjelden fungerer med elevgruppen hun jobber med. Ifølge Kyttä (2002) vil de første utearenaene til mennesker være viktige for hvordan man senere i livet oppfatter affordances. I elevgruppen til Signe er det mange som har lite erfaring med friluftsliv. Derfor er forutsetninger et nøkkelord når hun skal velge stedet de skal være, og vurderingen av omgivelsene må skje på vegne av den spesifikke elevgruppen. Jeg tolker stedsvalget Signe gjør til hovedsakelig å være basert på de praktiske løsningene stedet kan tilby, men som samtidig sørger for at elevene får gode naturopplevelser. Ifølge Signe er det særlig viktig at elevene får en god opplevelse første gangen, slik at de er «*bedre rustet neste gang*». Vygotsky (1978) sin teori om den proksimale utviklingssonen handler om å gi elevene den hjelpen de trenger for at de skal kunne strekke seg mot sitt potensiale.

Elever har ifølge Vygotsky (1978) en «sone» hvor de kan ta sine neste læringskritt ved hjelp av en «signifikant annen». Slik jeg ser det handler Signes planleggingsprosess i stor grad om å identifisere hva elevgruppen hun jobber med kan fra før, og hvor langt de har muligheten til å strekke seg med hjelp fra henne eller hverandre. Det handler om å tilrettelegge og identifisere utviklingsnivået til elevene, slik at hun kan sørge for gode opplevelser og «gjøre elevene rustet» for sine neste møter i naturen.

Ingrid og Liv sier at de som regel planlegger opplegget først. Stedet velges ofte ut fra hvilke aktiviteter de har planlagt å gjennomføre. Med tanke på valg av opplegg denne dagen, var det ifølge Liv «*ikke noe spesielt med akkurat det stedet*». Skolen som Ingrid og Liv jobber på, ligger ikke ved siden av et naturområde og Liv forteller at de ikke har så mange valgmuligheter når det kommer til valg av sted. Slik jeg forstår Livs uttalelser så må også Ingrid og hun gjøre stedsvalget av praktiske grunner. Først og fremst må det være en overkommelig reisevei, siden de ikke har noen godt egnete skogsområder rett ved skolen.

Gibson (1986) mener affordances handler om beskrivelser av omgivelsene i like stor grad som det handler om atferden som utspiller seg der. Det er interessant at lærerne trekker fram fysiske kvaliteter når de snakker om hvorfor stedet vi besøker er egnet for turen som er planlagt. Signe liker at det er god plass og et åpent område, slik at hele skoleklassen kan få plass rundt bålet. Ingrid liker også at det er åpent, slik at man kan se elevene når de er spredt utover på postene. I mine feltnotater er også de første beskrivelsene av fysisk karakter, når jeg beskriver hvordan stedet på tur med Ingrid er en «typisk skog», og at jeg legger merke til trærne og terrenget. Ifølge Gibson (1986) har affordancebegrepet en tilknytning til gestalt-terapi på den måten at mennesker legger merke til hva omgivelsene tilbyr først når de er nyttige for oss. Det betyr ikke at affordances ikke alltid er der. Stedene Signe og Ingrid har valgt vil alltid være store og åpne, men om jeg legger Gibsons (1986) oppfattelse av affordances til grunn, er det først når Signe og Ingrid har behov for å oppsøke et slikt sted at de legger merke til disse kvalitetene. Slik jeg ser det, er behovet for at stedet skal være stort og åpent i denne sammenhengen knyttet til aktivitetene som er målet for turen.

5.1.2 Historie, kultur og økologi

Lærerne forteller at de ikke har satt seg inn i kunnskap om stedets historie, kultur eller økologi, og min tolkning er at de ikke har tenkt mye over hvordan dette kan bidra til undervisningen. Mitt inntrykk er at aktivitetene i stor grad vektlegges på de ulike turene og at omgivelsenes hovedfunksjon neppe blir mer enn kulisser. På turen med Signe er bål og matlaging hovedaktiviteten, mens det på turene med Signe og Liv er forskjellige poster med oppgaver fordelt utover terrenget. Naturopplevelser er også en viktig del av undervisningen. Ifølge Wattchow og Brown (2011) vil ikke stedets historie og økologi bli viet oppmerksomhet når man lar aktivitetene være hovedfokuset. Fiskum og Huseby (2014) presenterer begrepet «nyhetsgapet» slik det er brukt av Orion og Hofstein (1994). Nyhetsgapet betyr gapet mellom de kjente og trygge omgivelsene elevene møter på skolen, og den nå mer ukjente utearenaen de skal besøke (Fiskum & Huseby, 2014). En av tre dimensjoner ved nyhetsgapet er den geografiske, som dreier seg om å forberede elevene på hva som venter dem på stedet de skal være. Dette kan man gjøre ved å snakke om stedet, eller vise kart og bilder (Fiskum & Huseby, 2014). Lærerne får noen tanker underveis i samtalene våre om at de ønsker å sette seg mer inn stedskunnskap framover. Å bli kjent med stedene har ikke vært læringsmålet på noen av turene, og Liv sier at: *«Det kunne kanskje blitt for mye for elevene også»*. Jeg forstår uttalelsen som om at en leksjon om stedets historie, kultur eller biologiske mangfold, i tillegg til alt annet som er planlagt ville blitt for mye. Samtidig kan en tenke seg at små «faglige» drypp underveis om stedet kunne krydret undervisningen, og hjulpet elevene med å «koble på». Ikke minst med tanke på elever som verdsetter dette som grunnlag for relasjonsdanning. En av elevene, Arve, etterlyser en slik dimensjon i undervisningen når han sier at det hadde vært fint å ha litt kunnskap om stedet når han vandrer rundt og prøver å se for seg hva som kan ha skjedd her tidligere, han synes det kunne vært: *«... lettere å se for seg ting»*. Slike faglige drypp, som tar utgangspunkt i relasjonen mellom mennesker og steder, ville ført undervisningen nærmere en stedsresponsiv pedagogikk (Wattchow & Brown, 2011).

Det er delte oppfatninger blant elevene om hvilken betydning å ha kunnskap om dette stedet ville hatt. For Bjørg sin del hadde det ikke utgjort noen forskjell hva hun visste. Magnus er ikke noe begeistret for stedet, og trenger av den grunn ikke vite så mye om det. Aurora har derimot utsagn som er mer i tråd med hva Arve uttrykker: *«... hvis man*

liksom lærer noe, om et sted, også drar man dit, så blir man kanskje litt mer obs på de tingene man har lært». Jeg forstår Aurora til at det hadde vært enklere å knytte læringen til en helhetlig kontekst om hun hadde noe kunnskap om stedet i forkant. Slike forbindelser er ifølge Beames og Brown (2016) viktige for at elevene skal forstå meningen med det de lærer. Når det som læres er en del av en kontekst, vil læringsinnholdet enklere adapteres.

Lærere har lite tid til rådighet i en skolehverdag, og hva som faktisk lar seg gjennomføre med hensyn til det praktiske må tas høyde for. Samtidig kan det tenkes at en mer stedsbasert tilnærming ville muliggjort å bruke områder man tidligere tenkte at ikke hadde noe å tilby friluftslivet, fordi man åpner for å bli kjent med stedets kvaliteter. Dette kan ses i sammenheng med konturene av Tan og Atencios (2016) undersøkelser. De trekker fram særlig to ting som viktige for en undervisningsmetode som tar utgangspunkt i stedet. For det første at lærerne vurderer hvilke læringsmuligheter som finnes på et konkret sted. For det andre at det er hensiktsmessig å legge merke til kvaliteter ved stedet man oppsøker, og videre ta utgangspunkt i disse kvalitetene i undervisningen. Wattchow og Brown (2011) mener en stedsresponsiv pedagogikk blant annet innebærer at man tar utgangspunkt i kunnskap om stedet. Selv om de tre lærerne jeg har intervjuet forteller at de ikke har tatt utgangspunkt i stedskunnskap i undervisningen, kan det diskuteres om det finnes flere innganger til å bli kjent med et steds kvaliteter. Lærerne jeg har intervjuet gjør blant annet bevisste grep for å vektlegge naturopplevelser i undervisningen.

5.2 «Naturopplevelser i nærmiljø»

5.2.1 En trenger ikke dra langt på tur

I hovedområdet friluftsliv i læreplanen for kroppøving (Utdanningsdirektoratet, 2015a) legges det vekt på at lærere i sin undervisning skal formidle lokale friluftstradisjoner og ta i bruk skolens nærmiljø. Kompetansemålet på vg1 dreier seg om at praktiseringen av friluftsliv skal skje med lokal forankring (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Lærere skal også sørge for at elevene lærer om sammenhengen mellom naturforståelse og naturopplevelse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Fordi det er fritt skolevalg i

videregående skole er det vanlig at flere av elevene har relativt lang reisevei til skolen. Liv er inne på at elevene ikke nødvendigvis bor i nærheten av skolen når vi snakker om hvordan hun tror elevene opplever å dra på tur i nærmiljøet: «... *For det blir jo ikke dems nærmiljø, for de bor jo så spredt. Og det er jo heller ikke skolens nærmiljø. For det er jo et par km unna*». Det er ikke sikkert utvalgene som utarbeidet læreplanene nødvendigvis tenkte over at nærmiljøet til skolen i mange tilfeller ikke er elevenes nærmiljø, og hvorvidt det er av betydning eller ikke. Selv om områdene ikke direkte er i elevenes nærmiljø vil jeg si at lærerne får formidlet budskapet de er opptatt av, om at en ikke trenger å dra langt for å dra på tur. Det virker som om Aurora i likhet med Liv ikke tenker at stedet direkte er i skolens nærmiljø. Hun syntes det var litt rart de var akkurat her med tanke på skolens beliggenhet: «... *for det var liksom litt langt unna...*». Samtidig opplever hun at stedet er lett tilgjengelig og enkelt å oppsøke. Slik jeg forstår Aurora tenker hun at læreren blant annet valgte dette stedet for å ta med elevene til et nytt sted: «... *fordi det er et sted som kanskje ikke så mange har vært ...*». I flere uttalelser forstår jeg det som om variasjon er viktig for Aurora, også i forbindelse med valg av sted.

Signe er opptatt av at det skal føles overkommelig og enkelt for elevene, og trekker fram opplevelsen med kort forflytning som en positiv kvalitet ved å benytte seg av nærmiljøet. Ingrid synes det er veldig fint å vise elevene at man ikke trenger å dra langt for å komme seg ut i naturen. Samtidig tenker hun at om de var enda nærmere skolen er det ikke sikkert elevene ville klart å være like «tilstede». Mange ville kanskje ikke tatt på seg turklær, og fokuset på hva som skal foregå resten av skoledagen kunne tatt mye oppmerksomhet. Liv tenker i likhet med Ingrid at det er viktig å få følelsen av å være litt unna, selv om man ikke trenger å dra veldig langt. Slik jeg forstår Liv er omgivelsene viktige for naturopplevelsen: «... *Da hadde vi skog på alle kanter*». Aurora bekrefter at omgivelsene er viktig for hennes naturopplevelse og at stedet som besøkes er rolig: «... *at det ikke er så mye ting som gjør deg ukonsentrert ...*». Ifølge Gibson (1986) dreier affordances seg blant annet om hvordan det fysiske ser ut på et sted. Det er også i tråd med Hefts (1988) tanker om at et sted består av viktige karakteristikk som er vurdert relativt til individet. Liv har bevisst tenkt over nettopp dette når hun har valgt stedet så man ikke ser nabolag og veien: «... *da føler jeg liksom man hadde stått med et bein inni skogen, og et bein... Du hadde ikke fått den følelsen av å være inni skogen*».

Når hun valgte stedet var det viktig at man i alle fall ikke kunne se nabolaget, noe hun tror bidrar til elevenes nærvær og naturopplevelse.

Det er delte meninger blant elevene om opplevelsen av å være i nærmiljøet i undervisningen. Magnus foreslår at det er: «... kanskje det beste vi får til på kort tid... ». Han synes det er fint å bruke nærmiljøet til å lære basisferdigheter, men hadde foretrukket å dra på en lengre tur hvis han skulle bestemme. Det kan virke som om aspektet med naturopplevelser blir positivt forsterket for Magnus om friluftslivsundervisningen innebærer en lengre tur. Han har flere uttalelser som kan tyde på dette. Blant annet føler han seg begrenset av oppgaver som gis denne dagen: «*Det er liksom litt mer begrensa kan du si, hva du kan gjøre og Altså, du må liksom forholde deg til hva læreren sier da på en måte. Også må du vente litt med det og det, også ja*». Ut fra uttalelsen kan det virke som Magnus har et ønske om å gjøre noe annet enn det som var planlagt for dagen. Han forteller at han er vant til å se denne skogen og jeg tolker han dit at dette stedet rett og slett er kjedelig. Hvordan du tolker nye omgivelser vil ha sammenheng med dine tillærte affordances (Kyttä, 2002), og naturomgivelser Magnus tidligere har oppsøkt beskriver han som annerledes enn disse. Det virker for meg som om Aurora også tenker at naturopplevelsene blir forsterket når hun reiser lenger vekk: «... men det er nok noe helt annet å liksom dra på en tur, liksom dra å gå i et fjell liksom». Hun bruker ordene «annet» og «annerledes» når hun snakker om opplevelsen av å dra lenger vekk fra nærmiljøet. Hun tror det kan være bra fordi man: «... får sett noe nytt». I denne uttalelsen fornemmer jeg igjen at variasjon anses som viktig med stedet som oppsøkes og at det er viktig knyttet til hennes naturopplevelse. Både Magnus og Aurora sine uttalelser kan ses i sammenheng til Kyttäs (2002) tanker om hvordan de første utearenaene er viktig for hvordan du senere i livet vil oppfatte omgivelsenes affordances. Min forståelse er at både Aurora og Magnus har vært en del på turer med familien, og i den forbindelse har de oppsøkt andre omgivelser enn disse.

Bjerg har derimot en annen opplevelse enn Magnus og Aurora. Hun er vant til å oppsøke naturen i områdene rundt der hun bor, og virker å føle seg «kjent» i omgivelsene vi er på tur, selv om hun ikke har vært akkurat her mange ganger: «.... jeg har jo gått mye på tur rundt der jeg bor, og der er det også sånn, så det var ganske naturlig da». Det var ikke noe rart med å bevege seg fra et nabolag og inn i skogen, og å vite hvor nærme hun var nabolagene. Jeg forstår Bjerg som om overgangen fra nabolag

til skog oppleves som kjent og naturlig. Bjørgs uttalelse kan også ses i sammenheng med hvordan Kyttä (2002) mener affordances oppdages i de første møtene med naturen, slik at når Bjørg forteller at hun er vant til å være på tur i nærheten av der hun bor, så kan denne omstillingen fra nabolag til natur være kjent for henne og hun klarer å «skru på» sitt naturnærvær.) Tidligere erfaringer blant sosiokulturelle faktorer som påvirker affordances. For noen elever vil tidligere erfaringer føre til begrensninger i oppfattelsen av affordances i møte med nye omgivelser, men ved å identifisere begrensningene kan de tas hensyn til (Waller, m.fl, 2017).

5.2.2 Opplegg som gir naturopplevelser

Det er interessant å se nærmere på hvordan lærerens tanker om stedet og hvordan det skal benyttes, kan bidra til at «stedets ånd» (Nordberg-Schulz, 1992) kommer fram. Lærerne bruker ikke selv begrepet «stedets ånd» (Nordberg-Schulz, 1992), men jeg vil si at de ved å vektlegge naturopplevelser på turene ønsker å formidle stedets iboende kvaliteter til elevene. Stedene som benyttes i undervisningen er steder lærerne har vært flere ganger tidligere. På turene til Liv og Ingrid er oppgavene både deduktive og induktive. Det kan tenkes at en tilnærming med både deduktive og induktive oppgaver kan framheve «ting-opplevelsen» (Nordberg-Schulz, 1992) slik at elevene ser meninger i sammenhengene i naturen. Gjennom måten oppleggene er organisert på gis elevene muligheten til å løfte blikket og reflektere over omgivelsene vi er i. Aurora sier for eksempel: «... det var litt gøy for det er ikke så ofte man liksom får beskjed om tegne noe eller være kreative liksom». I denne oppgaven bidro alle på gruppa, enten med utformingen av kunstverket eller med å finne materiale i naturen. Aurora knytter kunstoppgaven til følelsen av å ha «mer frihet», som jeg tolker som en sammenligning hun gjør med andre undervisningsmetoder. Når lærerne bruker ulike undervisningsmetoder vil det også være i henhold til læreplanens ambisjoner hvor elevene skal «... sanse, oppleve, lære og skape med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.1). Med fagfornyelsen skal elevene fremdeles «sanse, oppleve og skape med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I tillegg er bruken av varierte undervisningsmetoder i henhold til beskrivelsen av kjerneelementer for faget, hvor det står at nærområdet og

naturen skal utforskes gjennom bruk av varierte aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Sanseoppgaven er et bevisst grep Ingrid gjør for å vekke elevenes naturnærvar. Magnus sier dette om oppgaven: «... *det er fredelig, rolig, du føler at du er, kapabel til å tenke, du ja, du liksom kan nyte*». Magnus' bruk av ord som «fredelig», «rolig» og «nyte» tolker jeg til at han liker oppgaven. Samtidig sier han at oppgaven er krevende, han vet ikke helt hva han «... *leter etter*». Rett før de går av sted får de beskjed om hva de *ikke* skal gjøre, for eksempel å ta opp telefonen. De får også oppfordringer om hva de *bør* gjøre, som å tenke over hva de legger merke til rundt seg. At oppgaven gis innenfor visse rammer er i tråd med hva Liv Kondrup Hardahl (2020, s. 80) hevder om at aktiviteter ofte har et «mål for øye». Det er en tanke bak hvordan elevene skal bevege seg og det skal skje innenfor et visst tidsrom og derfor vil det være noen forventninger til hvordan oppgaven skal gjennomføres. Selv om jeg opplever oppgaven som åpen for fri tolkning, gis den med visse føringer. Jeg forstår det som om Magnus synes det er utfordrende å vite hva som er «riktig» å tenke på, og at han føler seg usikker når han gis denne friheten. Det kan virke som om Magnus har blandede følelser knyttet til oppgaven, og til en viss grad blir hans oppfattelse av hva omgivelsene tilbyr påvirket av at han forbinder oppgaven med konkrete forventninger. Min tolkning av Magnus' opplevelse kan ses i sammenheng med det Kyttä (2004) mener om at sosiokulturelle begrensninger vil omfatte følelsene til et individ, og at dette regulerer hva personen vil oppfatte av affordances.

Liv forteller hun tror at: «... *det litt spennende terrenget kan gi bedre naturopplevelse enn tjukk granskog*». Liv har plassert posten om «skogens ro» lengst ned i terrenget. Her skal elevene sitte for seg selv og sanse. Aurora synes oppgaven: «... *passer fint fordi man er jo i skogen*». Hun opplever likevel oppgaven som vanskelig fordi hun var del av en gruppe. Det kan tenkes at de sosiokulturelle faktorene som følger med det å være en del av en gruppe begrenser Auroras handlinger (Kyttä, 2004). Selv om Aurora har en positiv innstilling til oppgaven og har forstått den, kan det virke som hun synes det er flaut å skulle sitte stille og lukke øynene sammen med en gruppe. En annen forklaring er at hun opplever forventninger eller normer i gruppa hun er i, og at dette begrenser handlingene hun faktisk foretar seg.

Björg opplever at sanseoppgaven handler om at man skal «... *tenke litt mer over hvorfor vi er her og hva vi gjør...*». Min tolkning er at Björg opplever at hun gjennom sanseoppgaven fikk muligheten til å «se de store linjene», og reflektere over hvordan det hun la merke til gjennom oppgaven har en sammenheng i en større kontekst. Denne uttalelsen kan ses i sammenheng med det Beames og Brown (2016) mener om at stedsbasert undervisning kan gi kontekstuell læring som bidrar til at elevene oppdager forbindelser mellom tidligere erfaringer og det nye de lærer. «*Hvorfor vi er der*» kan være et spørsmål om hvorfor vi er på akkurat dette området, men kan også være et mer eksistensielt spørsmål om menneskers forhold til naturen og plassering i verden. Nordberg-Schulz (1992) sier at for å oppleve et sted slik det er, må stedet vi besøker møtes med et åpent sinn. Vi kan identifisere oss med kvalitetene til et sted (Nordberg-Schulz, 1992). I uttalelsen til Björg fornemmer jeg en slik åpenhet som Nordberg-Schulz (1992) sikter til. At hun bruker «vi» i uttalelsen sin kan forbindes med Nordberg-Schulz (1992) tanker om at steder kan ha en objektiv mening. Det innebærer å betrakte stedet «som det er» og at denne opplevelsen deles med de andre som er der. Wattchow og Brown (2011) er også i sin teori om stedsresponsiv pedagogikk opptatt av at mennesker må erkjenne steder som noe uavhengig av oss. Det er da man åpner seg for «stedets ånd» og stedets iboende kvaliteter og mening (Wattchow & Brown, 2011).

5.2.3 Å planlegge på vegne av mange

Det er interessant å diskutere hvordan opplegget er tilpasset gruppen som helhet. Som sagt opplever Magnus aktivitetsmulighetene som redusert. Björg kaller stedet et: «*et typisk sted for skoletur*», og i hennes beskrivelser av stedet oppfatter jeg det Gibson (1986) sier om at et steds beskrivelser kan romme både fysiske kvaliteter og opplevelsen man har der. I sine fysiske beskrivelser omtaler hun stedet som fint og lite. Opplevelsen av stedet er rettet mot aktivitetene som foregår, og i tillegg de andre menneskene som er der og forstyrrer hennes naturopplevelse. At Björg beskriver et typisk sted for skoletur på denne måten, tolker jeg til at hun forbinder skoletur med at man oppsøker steder som brukes mye av andre.

En forklaring på Magnus' uttalelser om å føle seg begrenset, kan være at hans naturopplevelse påvirkes av at potensielle affordances ikke blir oppfattet i det hele tatt,

eller at han oppdager dem, men ikke føler han kan benytte seg av dem. Dette kan ha sammenheng med at han opplever at opplegget i stor grad er lærerstyrt: «*Altså, du må liksom forholde deg til hva læreren sier da på en måte ...*», noe som ifølge Kyttä (2004) kan begrense bevegelsesfriheten til enkelte. Stor grad av bevegelsesfrihet er viktig fordi det fører til at man i større grad oppfatter og faktisk benytter seg av affordances (Kyttä, 2004). Min opplevelse er at oppgavene denne dagen gis mye frihet (bortsett fra orienteringsposten), og at de i stor grad er induktive. Elevene holder på mye selv i gruppene sine og prøver seg fram til løsninger. Samtidig gis det rammer for hva elevene skal gjøre på de forskjellige postene. Som Kyttä (2004) hevder vil oppgaver som gis innenfor visse rammer kunne virke begrensende for handlinger. En annen forklaring på Magnus' opplevelse kan derfor være knyttet til at oppgavene gis med visse føringer og at han må forholde seg til hva læreren sier.

Fjørtoft og Sageie (2000) mener i likhet med Gibson (1979) at omgivelser ikke kan tolkes på vegne av andre fordi dette kan utelate potensielle aktiviteter. Det kan diskuteres om elevgruppens størrelse på disse turene gjør det vanskelig å identifisere affordances på vegne av alle i gruppen. I likhet med Magnus opplever Bjørg noen begrensninger i tilknytning til aktivitetene. Hun syntes det var deilig å gå alene i skogen under sanseoppgaven, men at distansen var litt kort. Slik jeg tolker Bjørg gir oppgaven henne noe verdifullt, men rammene den gis innenfor er begrensende. Hun klarer ikke helt å komme dit hun ønsker å være mentalt. Samtidig har hun forståelse for at det er vanskelig å gjennomføre slike oppgaver på andre måter når man er på tur med skolen. I slutten av sitt resonnement om aktivitetsmulighetene sier Magnus: «... *Vi lærer jo mye også. Spesielt hvis man ikke har vært mye ute*». På samme måte som Bjørg sier han at han forstår det er vanskelig at «alle skal bli fornøyde» når det er en stor gruppe på tur sammen. For meg virker det som om både Bjørg og Magnus i disse uttalelsene sier at en ikke alltid kan forvente at friluftsliv i skolen blir helt etter ens preferanser og at de sier dette basert på tidligere erfaringer.

Lærerne kjenner til områdene og vet hva de kan tilby, og derfor kan opplegget planlegges og tilpasses miljøet vi skal besøke. At elevene opplever «stedsfølelse» er noe Wattchow og Brown (2011) mener lærere bør sørge for. Som jeg har vært inne på tidligere kan dette gjøres ved å ta utgangspunkt i stedets historie, kultur og økologi (Wattchow & Brown, 2011), og for enkelte vil kunnskap om stedet være betydningsfullt

for å utvikle en relasjon. I løpet av samtalen vår reflekterer Signe over dette. Hun kommer fram til at hun i større grad ønsker å formidle kunnskap om stedet de er på i undervisningen, nettopp fordi elevene utvikler relasjoner ulikt. Et mål med å utvikle stedsfølelse til et sted er at elevene overfører følelsen til å bry seg om andre steder (Wattchow & Brown, 2011). Gray og Birrell (2015) i sine undersøkelser at kreative opplegg resulterte i at elevene utviklet bånd til naturen og ønsket å ta vare på den. Det kan hende at sanseoppgaver og kreative opplegg som Ingrid og Liv har hatt på sine turer er alternative måter for å utvikle stedsfølelse, i tillegg til å oppsøke det samme stedet flere ganger.

5.3 «Gjentatte besøk synes viktig»

5.3.1 Tilhørighet, trygghet og kjennskap

Stedsresponsiv pedagogikk innebærer blant annet at en oppholder seg på et sted over tid og returnerer til det samme stedet gjentatte ganger (Wattchow & Brown, 2011). Ingrid håper elevene opplever å kjenne seg igjen når de drar til det samme stedet. Med det mener ikke Ingrid kun å kjenne igjen omgivelsene og hvordan de ser ut, men at de også kan kjenne igjen følelsene og kanskje tankene som kommer når de vender tilbake til et sted de har vært før. Hun påpeker at da må elevene selvsagt ha kjent på gode følelser når de var der første gang. Ifølge Nordberg-Schulz (1992) kan et menneske bo i både fysisk og psykisk forstand. En del av «å bo» handler om en erkjennelse av egenskapene stedet har. En fordel med å returnere til et sted flere ganger sammen med elevene er at de vil oppleve at de kjenner seg igjen når de kommer tilbake. Mennesker har et behov for å kunne orientere seg og gjenkjenne omgivelsenes struktur og orden, det gir dem en følelsesmessig trygghet (Nordberg-Schulz, 1992). Bjørg bekrefter dette når hun sier hun føler seg tryggere på et sted hun får dra tilbake til, og føler seg: «... *på en måte hjemme, selv om jeg ikke er det*». Hun vet hvor hun skal gå, hvor hun har plassen sin og hvor hun skal legge tingene sine. I likhet med at Bjørg setter pris på å forstå strukturen i omgivelsene, setter Arve pris på at stedet er åpent og oversiktlig. Aurora tenker også at en positiv konsekvens av å dra tilbake til det samme stedet er at hun lærer seg veien og gjenkjenner omgivelsene.

Selv om Aurora trekker fram positive konsekvenser ved å returnere til et sted, synes hun det var kjedelig da de på barneskolen dro til det samme stedet hver gang: «... *når vi var på samme stedet hver gang så husker jeg at jeg ble litt lei...*». Hun bruker igjen ordet «variasjon» når hun forteller at hun håper de oppsøker litt forskjellige steder på turene på videregående, men peker på at det er like viktig å variere aktivitetene og hva de gjør. Husby og Fiskum (2014) påpeker at alle uteområder vil ha ulike utfordringer og innby til forskjellige typer aktivitet. Uansett hvor man er og selv om stedet er det samme, så kan opplegget man gjennomfører kunne gi spennende og nytt læringsutbytte, så lenge det er godt pedagogisk gjennomtenkt. Signe håper i likhet med Ingrid at å returnere til et sted bidrar til at elevene får flere positive forbindelser til stedet. Hun prøver likevel å variere stedene hun bruker i noen grad, men er også opptatt av at å bli kjent med et sted kan bidra til forutsigbarhet for sine elever. Husby og Fiskum (2014) skriver om valg av område når det gjelder å redusere nyhetsgapet for elevene. Valg av område er en prioritering man må gjøre, nettopp med dette i tankene. Noen elever trenger i større grad forutsigbare rammer. Dette vurderer Signe at angår hennes elever. For hennes elevgruppe kan det å lære seg veien til et sted, gjenkjenne en bål plass eller et avgrenset område være holdepunkter de knytter seg til som Nordberg-Schulz (1992) mener er viktig for å forstå og kjenne steder.

Den psykologiske dimensjonen av nyhetsgapet handler om å gjøre elever trygge ved å forberede dem mest mulig på alle områder (Fiskum og Huseby, 2014). Aurora bruker ordet «trygg» i forbindelse med læring. I tillegg til at hun enklere kan konsentrere seg om oppgaver når hun føler seg trygg synes hun det kan være positivt å være i nærområder når de har friluftsliv, slik at man enkelt kan få hjelp om noe skulle skje. Denne tryggheten er essensiell for å kunne utvikle tilknytning og det Wattchow og Brown (2011) kaller stedsfølelse. At Aurora opplever en følelse av trygghet kan også knyttes til begrepet «insideness», som ifølge Relph (2008) er opplevelsen av tilstedeværelse og å føle seg komfortabel der man er. En sterk følelse av «insideness» et sted vil føre til at du sterkere identifiserer deg med dette stedet (Relph, 2008).

Wattchow og Brown (2011) hevder vi føler oss som outsiders i dagens samfunn fordi vi beveger oss i et raskt tempo. Vi er hjemløse fordi vi haster fra sted til sted og stadig oppsøker nye områder i stedet for å finne ro og bli godt kjent og fortrolig med stedet vi er på (Wattchow & Brown, 2011). Lærerne returnerer til det samme stedet, nettopp for

at elevene skal kunne oppleve å få tilknytning. Arves uttalelse om å dra til et sted for andre gang er i tråd med dette: «... andre gangen så kjenner vi det igjen og blir litt tryggere på det... du blir bare bedre kjent med stedet da». Ved å bli kjent med et sted, enten ved å være der over en lang periode eller å stadig returnere, så kan en etter hvert erfare stedet «slik det er» (Wattchow & Brown, 2011). Jeg tolker Arve som at han slapper mer av andre gangen han drar til et sted, fordi han raskt orienterer seg i omgivelsene og kjenner seg igjen.

Arve føler seg trygg og hjemme i skogen, men han snakker ikke om et spesielt sted i skogen når han forteller. For han er skogen en omverden som Nordberg-Schulz beskriver, en omverden som han kan identifisere seg med og ha et forhold til (Nordberg-Schulz, 1992). Slik jeg tolker Arve i for eksempel denne uttalelsen: «Turområder og sånn er det egentlig veldig fint å ha en tilknytning til», forteller han om en slags «generell» tilknytning til skog og natur. Magnus føler derimot ikke tilknytning når han snakker om det konkrete stedet vi er denne dagen. Ifølge Nordberg-Schulz (1992) krever mennesker noe av steder for å kunne identifisere seg med det. Stedet vi er denne dagen er i Magnus' nærmiljø. Han har vært i dette området tidligere utenom skoletid fordi det er i nærheten av der han bor. Han synes stedet er preget av fotavtrykk fra andre, søppel og at det er lite i omfang. Ut fra hans beskrivelser tyder det på at han opplever at omgivelsene har lite orden og struktur. Ifølge Nordberg-Schulz (1992) vil et sted uten en forståelig orden ikke ha en tydelig identitet, og det vanskeliggjør å skulle klare å identifisere seg med det. Men steder krever noe av mennesker også, vi må være åpne for stedet slik det er. Fordi Magnus' tillærte affordances (Kyttä, 2002) sannsynligvis gjør at han har forventninger til hvordan et sted i naturen skal se ut og hva det skal tilby, er han kanskje ikke åpen nok i møtet med stedet til å kunne ta innover seg det stedet kan gi. I hvilken grad slike resonnementer er knyttet til det psykologiske nyhetsgapet er interessant. Man kan undre om Magnus hadde tenkt annerledes om læreren hadde jobbet mer med å minimere nyhetsgapet i forkant, og lagt mer vekt på hva som er grunnen til at vi er akkurat her (Husby & Fiskum, 2014). Magnus sier han kan «skli litt igjennom» skolefriluftslivet, noe som kan tolkes på flere måter. Kanskje handler det om at han besitter kompetanse i hvordan kle og te seg på tur og at han opplever seg erfaren med friluftsliv og ulike basisferdigheter. Det kan også handle om at han opplever faget og opplegget som lite utfordrende. «Mangelen» synes å lede til at

stedet for ham blir kjedelig eller uinteressant - det vekker ikke hans oppmerksomhet, verken som kilde til læring eller gode naturopplevelser.

«Å bo» (Nordberg-Schulz, 1992) og å vende tilbake (Wattchow & Brown, 2011) er begge deler essensielle for å kunne identifisere seg med et sted (Nordberg-Schulz, 1992; Wattchow & Brown, 2011). Liv håper at elevene etter å ha oppsøkt et sted flere ganger, etterhvert føler at stedet er «vårt» og at de ønsker å ta vare på det. Elevene vet hvordan det skal se ut der, og hvis noen har søplet det til vil det kanskje røre ved noen følelser i elevene. En del av «å bo» (Nordberg-Schulz, 1992) er å utvise respekt for omgivelsene og føle på et ønske om å ta vare på det. Min opplevelse er at lærernes undervisningsstil minner om hverandres på den måten at de alle har et underliggende ønske om å gi gode naturopplevelser til elevene. Lærerne er alle enige om at trygghet er viktig for læring, og at det er noe de håper de legger til rette for når de tar elevene med tilbake til steder de har vært tidligere. Det kommer for eksempel fram av denne uttalelsen til Liv: *«At dem har det fint og at dem opplever at det er fint å være ute og få lyst til å begynne med friluftsliv eller dra ut mer på tur, på egenhånd»*. Signe er tidlig i samtalen vår inne på hvordan trygghet og forutsigbarhet er viktig for hennes elevgruppe, og at denne rammefaktoren prioriteres høyt i planleggingsprosessen. Fokuset på «den gode naturopplevelsen» synes å bidra til elevenes opplevelse av å bli fortrolige i naturen, eller «insidere» som Relph (2008) kaller det.

6.0 Oppsummering og tanker om veien videre

Intensjonen med oppgaven har vært å bidra med kunnskap om nærmiljø og stedets betydning i friluftslivsundervisningen i faget kroppsøving. Til forskningen har jeg brukt kvalitative metoder. Feltnotater fra observasjon av tre friluftslivsturer og intervju av tre lærere og fire elever utgjør det empiriske materialet. I problemstillingen for oppgaven spør jeg hvordan et utvalg elever og lærere omtaler betydningen av nærmiljø og sted. Fra empirien har jeg diskutert det jeg anser som tre hovedtema. Hovedtemaene vil i dette kapitlet oppsummeres. Til slutt skriver jeg noen tanker om hvordan oppgavens funn kan bidra til fagfeltet, og deretter noen tanker om veien videre.

Valg av sted til friluftslivsundervisningen er ofte knyttet til andre faktorer enn stedets kvaliteter i seg selv. For eksempel tas det høyde for elevenes forutsetninger, samt forhold som vær og vind. Læringsmålene bestemmes og det utarbeides en plan for innholdet for dagene og oppleggene. Deretter velges stedet. I lærernes beskrivelser av stedene vi besøker legges det vekt på stedenes fysiske karakter. For eksempel at området er stort, åpent og oversiktlig. I stor grad virker det som om stedene som benyttes er valgt fordi de innfrir slike praktiske forhold. Hva et sted kan tilby av affordances ser ut til å bli lagt merke til først når behovet melder seg. At stedsvalg ofte ser ut til å være knyttet til praktiske hensyn ses i sammenheng med at lærerne har innholdsrike arbeidsdager og elevene sammensatte timeplaner som krever mye av tiden i en skolehverdag. Skolens beliggenhet er blant andre en betydningsfull rammefaktor for hvilke steder man har tid til å oppsøke i løpet av skoledagen. Kort reisevei anses som en praktisk rammefaktor, men er også avgjørende for at elevene skal få muligheten til å erfare og oppleve naturen. En lærer er inne på at de egentlig ikke oppsøker elevenes nærmiljø, ei heller skolens nærmiljø. Samtidig handler det om å vise elevene at man ikke trenger å dra langt for å oppsøke natur, og muligheten for gode naturopplevelser. Det skal føles overkommelig og enkelt å oppsøke friluftslivet.

Lærerne inkluderer ikke stedets historie, økologi eller kultur som del av undervisningen. Kunnskap om stedet har ikke vært tematisert på turene, men aktualiseres som en metode for å koble elevene på «turmodus», og kan for enkelte elever være et bidrag til relasjonsbygging mellom steder og mennesker. Ifølge Wattchow og Brown (2011) er det essensielt å ta utgangspunkt i stedkunnskap for å føre en stedsresponsiv pedagogikk. Noen av elevene bekrefter at faglige innslag knyttet til kunnskap om stedet kunne vært positive bidrag til undervisningen.

I tillegg til basisferdigheter er naturopplevelser en sentral innholdskomponent på friluftslivsturene. Lærerne har tanker om hvordan man skal ta hensyn til nærheten til nabolag for ikke å bli forstyrret. Et viktig poeng er at en ikke skal kunne se nabolaget fra der en er. To av lærerne har tanker om hvordan de skal legge til rette for naturopplevelser gjennom organisering og konkrete oppgaver. En av oppgavene er en sanseoppgave som oppfordrer til nærvær og ettertanke. I stor grad uttrykker elevene seg positivt til slike oppgaver. Likevel tyder det på at ulike sosiokulturelle faktorer, blant annet tidligere erfaringer, til en viss grad oppleves begrensende for bevegelsesfrihet og

de oppfattede aktivitetsmulighetene. To av elevene er vant til å dra på turer langt unna der de bor. De tror at å oppsøke steder lengre unna nærmiljøet tilbyr noe «annet» og noe «annerledes». En av dem mener steder i nærmiljø er godt egnet for å lære basisferdigheter, men det kan virke som om de gode naturopplevelsene forbindes med å reise lenger vekk og oppleve noe «annet».

På alle tre turene presenteres oppgaver, disse er av både deduktiv og induktiv karakter. Det er rammer rundt oppgavene, og beskrivelser av hva som skal gjøres. Samtidig gis elevene mye frihet, og det er åpent for at elevene i grupper kan tolke oppgavene. En av elevene fremhever en kunstopp-gave, den ga henne frihet i læringsprosessen. En annen elev virker å se «de store linjene» gjennom sanseopp-gaven, altså at hun får tenkt mer over sammenhenger i naturen. Hun sier hun får tenkt litt mer over: «... hvorfor vi er her og hva vi gjør», og virker å ha en åpenhet for at stedet i seg selv kan ha en mening. I tråd med undervisningsmetoder etter læreplanens ambisjoner, vil kreative og induktive oppgaver gi muligheter til å «... sanse, oppleve, lære og skape med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.1). Med fagfornyelsen skal slike undervisningsmetoder fremdeles ha en sentral plass. Det kan også tenkes at en blanding av induktive og deduktive oppgaver bidrar til å framheve «ting-opplevelsen» (Nordberg-Schulz, 1992), som innebærer å legge vekt på at elevene forstår sammenhengene i naturen.

Gjentatte besøk til samme stedet synes positivt, og både lærerne og elevene forbinder det med økt trygghet og tilknytning. Lærernes ønske er å bidra til at elevene forbinder stedet med gode opplevelser, i tillegg til at elevene blir kjent med stedet og gjenkjenner omgivelsene. En elev peker på at det også er viktig å variere hvilke steder og omgivelser man drar til. Det kan bli kjedelig å være for mye på et sted. Samtidig er det vel så viktig med variert innhold i undervisningen. En av lærerne har tanker om variasjon, og mener det viktigste er å variere opplegget. En annen av elevene føler ingen tilknytning til stedet de besøker. Stedet har både noen mangler for at han skal kunne like det, og preges av fotavtrykk fra andre. Dette ses i sammenheng med Nordberg-Schulz' (1992) tanker om at sted må tilby mennesker en forståelig orden og struktur for at en skal kunne identifisere seg med det. Det er mulig elevens opplevelse ville vært annerledes om det i forkant hadde vært lagt mer vekt på valg av sted, et bidrag for å redusere «nyhetsgapet» (Fiskum og Huseby, 2014), og overgangen mellom

skolekontekst og friluftslivskonteksten og de mulighetene som her er for både læring og opplevelse.

Denne oppgaven inkluderer to mulige kunnskapshull: elevenes stemmer i et friluftslivfaglig tema og nærmiljøet som en sentral del av undersøkelsesområdet. I tillegg belyser den en tilnærming til friluftsliv som vokser internasjonalt, og synes å være et tilsvar til et skolefriluftsliv som kan la seg gjennomføre innenfor gjeldende rammer og fremtidige ambisjoner i kommende læreplan. Oppgaven kan være et bidrag til lærerne som skal planlegge hvordan undervisningen framover skal ivareta fagfornyelsens ambisjoner, hvor turer i nærmiljøet i enda større grad blir aktualisert. Stedsbasert undervisning kan være en mulig inngang og egnet metode for å benytte seg av lokale steder og av nærmiljøet.

I mine øyne er det behov for mer forskning om hvordan steder og nærmiljø benyttes og oppleves av både elever og lærere. Selv om denne studien inkluderer elevenes perspektiver, er det kun et lite antall elevstemmer som er hørt. De tre hovedtemaene som er presentert i denne oppgaven, har slik jeg ser det, belyst områder det kan være interessant å undersøke videre. Når det gjelder valg av sted, framstår det i mitt materiale som et valg basert på praktiske hensyn. Det kunne vært interessant å følge en gruppe lærere som bevisst tok utgangspunkt i stedet når de planla undervisningen. I den sammenhengen ville det vært spennende å undersøke hvordan stedets kvaliteter ble benyttet, og om undervisningsmetoden gjør det enklere å ta i bruk lokale steder og nærmiljø. Flere uttalelser i mine undersøkelser er positive knyttet til at nærmiljø kan tilby gode naturopplevelser. Hva en god naturopplevelse er, vil variere fra individ til individ, og i skolen må lærere ta hensyn til en stor elevgruppe i undervisningsopplegget. Det kunne derfor vært interessant å fordype seg i tematikken om naturopplevelser, og undersøkt hvordan noen elever beskriver og uttaler hva en god naturopplevelse er for dem. Dette kunne blitt sett i sammenheng med hvordan nærmiljø tilbyr muligheter og eventuelt begrensninger. Flere anser det som positivt med gjentatte besøk til det samme stedet, men hva med elevene som ikke opplever det slik? Hvordan vil disse elevenes erfaringer bli med friluftslivsturer i skolen, om de forbinder stedene med begrensninger, at det er kjedelig og at de egentlig ikke ønsker å dra tilbake? En av mine informanter føler ikke tilknytning til stedet de besøker. En mulig forklaring jeg presenterer, er at opplevelsen er knyttet til elevens tidligere naturopplevelser og erfaringer. Det hadde

vært interessant videre å undersøke hvordan elevers tidligere erfaringer kan påvirke opplevelsen i nye naturomgivelser, og i hvilken grad lærerne kan ta hensyn til dette i undervisningen.

Informantene har bidratt med verdifull innsikt i hvordan de opplever betydningen av nærmiljø og av sted i friluftslivsundervisningen. Presentasjonen av deres erfaringer vil forhåpentligvis bidra til undring og refleksjon hos lærere som jobber med utviklingen av skolefriluftslivet.

Litteraturliste

- Abelsen, K., Arnesen, T.E. & Leirhaug, P.E. (2018). Friluftsliv i morgendagens skole - lite nytt under solen? *Norsk friluftsliv – Forskning i friluft 2018*. Hentet 01.06.2020 fra: https://www.researchgate.net/publication/335505533_Friluftsliv_i_morgendagens_skole_-_lite_nytt_under_solen_Paper_delivered_at_the_conference_Forskning_i_Friluft_2018_about_'Outdoor_education_in_the_Norwegian_school_of_the_future'
- Abelsen, K. & Leirhaug, P.E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2017;1 (3): 18-31. DOI: 10.23865/jased.v1.615
- Beames, S. & Brown, M. (2016). *Adventurous learning. A Pedagogy for a Changing World*. New York og London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget
- Fiskum, T. A. & Huseby, J. A. (2014). *Uteskoledidaktikk. Ta fagene med ut*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 111-117. DOI: 10.1023/A:1012576913074
- Fjørtoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children: Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48, 83-97. DOI: 10.1016/S0169-2046(00)00045-1
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gray, T. & Birell, C. (2015). Touched by the earth: a place-based outdoor learning programme incorporating the Arts. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15:4, 330-349, DOI: 10.1080/14729679.2015.1035293

- Grimen, H. & Ingstad, B. (2015). Kvalitative forskningsopplegg. I: P. Laake, B.R. Olsen & H.B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hardahl, L.K. (2020). Flertydighet: Pædagogiske intentioner og medbetydninger i bevægelse. I: O. Lund & J.O. Jensen (Red.) *Sans for bevægelse: Livsnerven i pædagogisk arbejde* (s. 77-93). København: Hans Reitzels Forlag
- Harris, F. (2017). Outdoor learning spaces- the case of forest school. *Area 2018*, 50: 222-231. DOI: 10.1111/area.12360
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 5(3), 29-37. Hentet 10.04.2020 fra: https://www.jstor.org/stable/41514683?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv - et hovedområde i kroppøvningsfaget? I: A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute!* (s. 129-151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klima- og miljødepartementet (2016). *Friluftsliv i nærmiljøet*. Hentet 15.04.2020 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/klima-og-miljo/friluftsliv/innsiktsartikler-friluftsliv/friluftsliv-i-narmiljoet/id2076269/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kyttä, M. (2002). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 109-123. DOI: 10.1006/jevp.2001.0249

- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 178-179. DOI: 10.1016/S0272-4944(03)00073-2
- Mikaels, J. (2018). Becoming a place-responsive practitioner: Exploration of an Alternative Conception of *Friluftsliv* in the Swedish Physical Education and Health Curriculum. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*. Vol. 10, No. 1, pp-3-19. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2018-V10-11-8146>.
- Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)*. Oppdragsrapport nr.1- 2018. Høgskolen i Innlandet.
- Mytting, I. & Bischoff, A. (2018). *Friluftsliv*. Oslo: Gyldendal.
- Nordberg-Schulz, C. (1992). *Mellom jord og himmel: en bok om steder og hus*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Repp, G. (1993). *Natur og friluftsliv i grunnskolen*. Rapport. Volda: Møteforskning.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. Sage Publishing.
- Rienecker, L., Jørgensen, P.S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriver på universitet og høyskole*. 2.utgave. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tan, T. S. M. & Atencio, M. (2016). Unpacking a place-based approach- "What lies beyond?" Insights drawn from teachers' perceptions of Outdoor Education. *Teaching and Teacher Education* 56 (2016) 25-34. DOI: 10.1016/j.tate.2016.02.001
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. 3.utgave 2009.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04)*. Hentet 15.04.20 fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Generell del av læreplanen. Det miljømedvitne mennesket*. Hentet 30.04.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-miljomedvitne-mennesket/>

Utdanningsdirektoratet (2019) *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 10.04.2002 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet 15.04.20 fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Kjerneelement (KRO01-05)*. Hentet 17.04.20 fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>

Vesaas, T. (1972). *Dikt i samling*. Oslo: Gyldendal.

Vygotsky, Lev (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E.B.H., Lee-Hammond, L., Lekies, K. & Wyver, S. (Eds.). (2017). *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. SAGE Publications Ltd

Wattchow, B. & Brown, M. (2011). *A Pedagogy of Place. Outdoor education for a changing world*. Melbourne: Monash University Publishing.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Svarbrev fra NSD

Vedlegg 3: Intervjuguide elever

Vedlegg 4: Intervjuguide lærere

Vedlegg 5: Observasjonsskjema

Vedlegg 6: Analyseskjema

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Betydningen av nærmiljøet i friluftslivsundervisningen”?

Dette er et spørsmål til deg/ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilken betydning nærmiljøet og steder har for undervisning i friluftsliv i Kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/ditt barn.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave ved institusjonen Norges Idrettshøgskole. Målet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere og elever omtaler stedene de oppholder seg på i friluftsliv i kroppsøving. Jeg vil undersøke om steder oppleves som betydningsfulle for naturopplevelse og undervisning. Jeg ønsker i prosjektet å løfte frem både læreres og elevers perspektiver for å belyse stedets betydning i undervisningssammenheng i friluftsliv.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet. Min veileder og ansvarlig for prosjektet er universitetslektor ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk Kristian Abelsen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du går i klassen jeg skal observere i friluftslivsundervisningen eller er lærer i klassen. Jeg ønsker deg som informant fordi du har kunnskap og erfaring som er relevant for meg i mitt arbeid med mine undersøkelser.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du/ditt barn velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg observerer deg/ditt barn i en kroppsøvingstime hvor temaet er friluftsliv. Observasjonene er en del av min datainnsamling til prosjektet og brukes også i arbeid med å utarbeide spørsmål til intervju. Jeg ønsker å være med som observatør på en av dagene dere allerede har planlagt å gjennomføre undervisning. Jeg vil ta notater underveis i mine observasjoner, men min tilstedeværelse skal ikke påvirke og komme i veien for undervisningen.

I etterkant av observasjonene ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med enkelte. De dette gjelder vil kontaktes med forespørsel om deltagelse på intervju. Intervjuet vil ta ca. 60 minutter. Svar under intervjuet vil registreres på en båndopptaker, transkriberes og

anonymiseres. Personopplysninger vil lagres adskilt fra datamaterialet. Vi avtaler et tidspunkt som passer for deg/ditt barn å gjennomføre intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du/ditt barn velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg/ditt barn vil bli anonymisert og kodet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/ditt barn hvis du/han/hun ikke vil delta eller senere velger å trekke seg/deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang til opplysningene du gir er jeg, Mari Hoel og min veileder, Kristian Abelsen.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Opplysningene dine vil anonymiseres. Spørsmålene som stilles omhandler dine opplevelser, tanker og erfaringer med steder og nærmiljøet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 29.05.2020. Etter prosjektslutt slettes personopplysninger om deg/ditt barn og opptak gjort under intervjuene. Alt datamateriale vil anonymiseres og kodes helt fra begynnelsen av prosjektet, og dataene jeg bruker i analysearbeidet inneholder ikke dine/ditt barns personopplysninger. Personopplysninger om deg/ditt barn lagres på et sted adskilt fra PC'en som brukes til skriving, og kun jeg, Mari Hoel, har tilgang til informasjonen om personopplysninger.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg/ditt barn basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektetansvarlig Kristian Abelsen på epost: kristian.abelsen@nih.no eller tlf: 23 26 23 99, eller masterstudent Mari Hoel på epost: marihoel20@gmail.com eller tlf: 91741018.
- Vårt personvernombud: personvernombud@nih.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristian Abelsen
Prosjektansvarlig/veileder

Mari Hoel
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Betydningen av nærmiljøet i friluftslivsundervisningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at opplysninger om meg/mitt barn behandles frem til prosjektets slutt 29.05.2020. Jeg samtykker til at jeg/mitt barn:

- deltar ved å bli observert
- deltar ved å bli intervjuet

Prosjektdeltaker

Foresattes signatur

Dato

Vedlegg 2: Svarbrev fra NSD

29.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Betydningen av nærmiljøet i friluftslivsundervisningen

Referansenummer

357294

Registrert

21.06.2019 av Mari Hoel - mari.hoel@osloskolen.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristian Abelsen, kristian.abelsen@nih.no, tlf: 23262399

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mari Hoel, marihoel20@gmail.com, tlf: 91741018

Prosjektperiode

14.08.2019 - 29.05.2020

Status

27.09.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

27.09.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 18.09.2019.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.09.2019. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

24.06.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.06.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 29.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Intervjuguide elever

Intervjuguide elever

Tema	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål/forklaring på vanskelige spørsmål
<p><u>Introduksjon</u></p> <p>Bakgrunn</p> <p>Informert samtykke</p>	<p>Kort gjennomgang av mitt forskningsprosjekt, hvor jeg blant annet forteller om prosjektets formål.</p> <p>Gjennomgang av informert samtykke som foreligger og gjentar for informanten at det er frivillig deltakelse og at han/hun når som helst kan trekke seg.</p>	
«Oppvarming»	<p>Når jeg sier friluftsliv, hva tenker du da?</p> <p>Liker du friluftsliv? Hva er det du liker med friluftsliv?</p> <p>Friluftsliv i skolen da, hva syns du om det?</p> <p>Har du vært mye/lite på tur tidligere?</p> <p>Når jeg sier natur, hva tenker du da?</p>	<p>Trygg? Føler deg hjemme? Vært før?</p>

	Hva er ditt forhold til naturen?	
Stedet fra observasjonsdagen	<p>Vi kan begynne med å ta utgangspunkt i det stedet vi var da jeg var med dere på tur.</p> <p>Hvordan vil du beskrive stedet?</p> <p>Hvorfor var dere akkurat her tror du?</p> <p>Hadde du noe forhold til stedet fra tidligere?</p> <p>Føler du deg kjent på stedet?</p> <p>Hvordan kommer du deg dit? Hvor lang tid tar det?</p>	<p>Terreng? Formasjoner? Naturens elementer?</p> <p>Før du var der med skolen?</p> <p>Er det nærme skolen? Nærme der du bor?</p>
<u>Undervisningen</u>	<p>Hvordan forberedte du deg til turen?</p> <p>Hvordan lærer du i friluftsliv?</p> <p>Hva lærte du denne dagen?</p>	<p>Var det noe du måtte gjøre før turen, enten hjemme eller på skolen?</p> <p>Eventuelt, hva tenker du var meningen at dere skulle lære?</p> <p>Lærer/elev?</p>

	<p>Fikk dere være med å bestemme innholdet eller opplegget denne dagen?</p> <p>Syns du det er annerledes å ha undervisning ute på dette stedet, enn inne på skolen?</p> <p>Kan du beskrive friminuttene når dere har friluftsliv?</p> <p>Syns du det er mange regler når dere er på tur?</p>	<p>Hva er forskjellen? Lærer du noe annet? Lærer du på en annen måte?</p> <p>Hva liker du best å gjøre når dere har friminutt?</p> <p>Syns du det er viktig?</p>
<p><u>Stedets muligheter</u></p>	<p>Var det greit å gjøre de tingene vi gjorde der vi var, passet aktivitetene til stedet?</p> <p>Var det noe som var spesielt bra?</p> <p>Var det noe som ikke fungerte bra?</p> <p><u>Til elever ved en av skolene</u></p> <p>Dere hadde mange forskjellige poster med oppgaver denne dagen. Hvilke poster likte du du best?</p>	<p>Enkelt? Vanskelig? Fordeler og ulemper med akkurat dette stedet?</p> <p>Passet det at postene var akkurat der de var, eller burde de vært et annet sted?</p>

	<p>På området dere var, var det noen steder du likte bedre å være?</p> <p>Hvis du var lærer, og du skulle valgt et sted for undervisning, hva ville du vært mest opptatt av?</p>	<p>La du kanskje merke til noe i naturen som ikke læreren la merke til?</p>
<p><u>Nærmiljø</u></p>	<p>Hva vet du om stedet vi var på denne dagen? Har dere snakket noe om den naturen eller det området?</p> <p>Hva legger du i ordet «nærmiljø»?</p> <p>Beskriv ditt nærmiljø.</p> <p>Er det viktig med natur i et nærmiljø?</p> <p>Likte du stedet vi var denne dagen?</p>	<p>Historie/økologi/kultur</p> <p>Nei: skulle du ønske dere lært mer om dette?</p> <p>Var det stedet vi var på i ditt nærmiljø?</p> <p>Positivt? Negativt?</p>
<p><u>Til elever ved en av skolene</u></p>	<p>Dere skulle møte opp nede ved klubbhuset. For å komme oss opp til stedet fikk dere en oppgave. Kan du si litt om oppgaven dere fikk?</p>	

	<p>Kan du si noe om hvordan du opplevde denne oppgaven?</p> <p>Ved klubbhuset var det en bål plass mellom trærne hvor jeg så at andre elever hadde undervisning. Tror du det hadde blitt annerledes for deres dag med friluftsliv, om dere hadde gjennomført opplegget her?</p> <p>Jeg gikk meg en tur da jeg var med på opplegget første gangen, og veldig nærme stedet vi var på er det et nabolag og et jorde. Tenkte du over hvor nærme dere var nabolag?</p> <p>Har du vært på andre turer i friluftsliv med skolen før?</p> <p>Hva syns du om å ha friluftsliv nærme skolen?</p>	<p>Hva var meningen med denne oppgaven tror du?</p> <p>Hva har dere gjort da? Vært lengre unna? Hva liker du best?</p>
<p><u>Stedets ånd</u></p>	<p>Først vil jeg du skal se for deg et hvilket som helst sted som betyr mye for deg. Hvorfor velger du å se for deg dette stedet?</p>	<p>Er det et sted du har vært mange ganger? Kun en gang? Minner? Tilknytning?</p>

	<p>Kan du beskrive stedet du ser for deg?</p> <p>Hva er forholdet ditt til dette stedet?</p> <p>Det stedet dere var på tur denne dagen. Har du vært der mange ganger?</p> <p>Dere har vært der noen ganger i undervisningen. Vil du si at du har blitt knyttet til stedet?</p> <p>Hva skjer når dere går tilbake til det samme stedet?</p> <p>Hvordan følte du deg da vi var på tur med klassen?</p> <p>Hva ønsker du at du skal oppleve når dere har friluftsliv?</p> <p>Hvordan følte du deg etter turen?</p>	<p>Med skolen? På egenhånd?</p> <p>Negativt? Positivt? På samme måte som på stedet du beskrev tidligere?</p> <p>Var det noe som var annerledes? La du merke til noe? Følte du noe annet?</p> <p>Tror du at du følte det noe annerledes enn de andre som var der?</p> <p>Forskjellig type natur? Har du noen forventninger?</p> <p>Er dette noe du vil gjøre mer av? Igjen? Ikke igjen?</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<u>Avslutning</u>	Takker informanten for deltakelse i prosjektet.	
-------------------	-------------------------------------------------	--

Vedlegg 4: Intervjuguide lærere

Intervjuguide lærere

Tema	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål/forklaring på vanskelige spørsmål
<p><u>Introduksjon</u></p> <p>Bakgrunn</p> <p>Informert samtykke</p>	<p>Kort gjennomgang av mitt forskningsprosjekt, hvor jeg blant annet forteller om prosjektets formål.</p> <p>Gjennomgang av informert samtykke som foreligger og gjentar for informanten at det er frivillig deltakelse og at han/hun når som helst kan trekke seg.</p>	
«Oppvarming»	<p>Når jeg sier friluftsliv, hva tenker du da?</p> <p>Hva er det du liker med friluftsliv?</p> <p>Hva synes du om friluftsliv i skolen?</p> <p>Har du vært mye på tur gjennom livet?</p> <p>Hva tenker du når jeg sier natur?</p>	

	Hva er ditt forhold til naturen?	Trygg? Føler deg hjemme? Vært før?
Stedet fra observasjonsdagen	<p>Vi kan begynne med å ta utgangspunkt i det stedet vi var da jeg var med dere på tur.</p> <p>Hvordan vil du beskrive stedet?</p> <p>Hvorfor var dere akkurat her?</p> <p>Hadde du noe forhold til stedet fra tidligere?</p> <p>Føler du deg kjent på stedet?</p> <p>Hvordan kommer du deg dit? Hvor lang tid tar det?</p>	<p>Terreng? Formasjoner? Naturens elementer?</p> <p>Før du var der i skolesammenheng?</p> <p>Er det nærme skolen? Nærme der du bor?</p>
<u>Undervisningen</u>	<p>Hvordan forberedte du deg til opplegget denne dagen?</p> <p>Hvordan underviser du i friluftsliv?</p> <p>Hva var læringsmålet denne dagen?</p>	

	<p>Fikk elevene være med å bestemme opplegget denne dagen?</p> <p>Har du undervisning inne på skolen i tillegg? Syns du det er annerledes å ha undervisning ute enn inne på skolen?</p> <p>Kan du beskrive friminuttene når dere har friluftsliv? Hva gjør elevene?</p> <p>Syns du det er mange regler når dere er på tur?</p>	<p>Hva gjør du?</p> <p>Syns du det er viktig?</p>
<p><u>Stedets muligheter</u></p> <p><u>Spørsmål til lærere ved en av skolene</u></p>	<p>Var det greit å gjøre de tingene vi gjorde der vi var, passet aktivitetene til stedet?</p> <p>Var det noe som var spesielt bra?</p> <p>Var det noe som ikke fungerte bra?</p> <p>Dere hadde mange forskjellige poster med oppgaver denne dagen.</p>	<p>Enkelt? Vanskelig? Fordeler og ulemper med akkurat dette stedet?</p> <p>Passet det at postene var akkurat der de var, eller burde de vært et annet sted?</p>

	<p>Hvilke poster likte du du best? Hva fungerte best?</p> <p>Var det noe spesielt med området vi var du la merke til?</p> <p>Hvis du skulle gjennomført opplegget på nytt. Ville du endret på noe?</p>	
<p><u>Nærmiljø</u></p>	<p>Hva vet du om stedet vi var på denne dagen?</p> <p>Hva legger du i ordet «nærmiljø»?</p> <p>Beskriv ditt nærmiljø.</p> <p>Er det viktig med natur i et nærmiljø?</p> <p>Liker du stedet vi var denne dagen?</p>	<p>Historie/økologi/kultur</p> <p>Var det stedet vi var på i ditt nærmiljø? I skolens nærmiljø?</p> <p>Positivt? Negativt?</p>
<p><u>Spørsmål til lærere ved en av skolene</u></p>	<p>Dere skulle møte opp nede ved klubbhuset. For å komme seg til stedet vi skulle være fikk elevene en oppgave. Kan du si litt om oppgaven?</p>	

	<p>Kan du si noe om hvordan du opplevde denne oppgaven? Ble det som du hadde tenkt?</p> <p>Ved klubbhuset var det en bål plass mellom trærne hvor jeg så at andre elever hadde undervisning. Tror du det hadde blitt annerledes for deres dag med friluftsliv, om dere hadde gjennomført opplegget her?</p> <p>Jeg gikk meg en tur da jeg var med på opplegget første gangen, og veldig nærme stedet vi var på er det et nabolag og et jorde. Tenkte du over hvor nærme dere var nabolag?</p> <p>Har du vært på andre turer i friluftsliv med skolen før?</p> <p>Hva syns du om å ha friluftsliv nærme skolen?</p>	<p>Hva var meningen med oppgaven?</p> <p>Hva har dere gjort da? Vært lengre unna? Hva liker du best?</p>
<p><u>Stedets ånd</u></p>	<p>Først vil jeg du skal se for deg et hvilket som helst sted som betyr mye for</p>	<p>Er det et sted du har vært mange ganger? Kun en gang? Minner? Tilknytning?</p>

	<p>deg. Hvorfor velger du å se for deg dette stedet?</p> <p>Kan du beskrive stedet du ser for deg?</p> <p>Hva er forholdet ditt til dette stedet?</p> <p>Det stedet dere var på tur denne dagen. Har du vært der mange ganger?</p> <p>Dere har vært der noen ganger i undervisningen. Vil du si at du har blitt knyttet til stedet?</p> <p>Hva skjer når dere går tilbake til det samme stedet?</p> <p>Hvordan følte du deg da vi var på tur med klassen?</p> <p>Hva ønsker du at elevene skal oppleve når dere har friluftsliv?</p>	<p>Bare med skolen? På egenhånd?</p> <p>Negativt? Positivt? På samme måte som på stedet du beskrev tidligere?</p> <p>Var det noe som var annerledes? La du merke til noe? Følte du noe annet?</p> <p>Tror du at du følte det noe annerledes enn elevene?</p> <p>Forskjellig type natur? Har du noen forventninger? Har elevene?</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	Hvordan følte du deg etter turen?	
<u>Avslutning</u>	Takker informanten for deltakelse i prosjektet.	

Vedlegg 5: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Tid	Overordnet tema	Tema/aktivitet	Observasjon	Tolkning/vurdering
	Det fysiske stedet	Hvordan ser det ut der vi er? (Menneskelig påvirkning, bær, er det noe spesielt her? Tre typer, terreng, elementer, lysforhold)		
		Hvordan brukes stedet? (Samlingspunkter, hvor sitter man? Hvor gjøres aktiviteter?)		
		(Info: hvordan kom de seg hit? Avstand fra skolen)		
	Hvordan stedet brukes	Hvilke aktiviteter gjør de? (hva er læringsmålet?)		
		Passer aktivitetene til stedet? (eller kan de skje hvilket som helst sted?)		

		Er det læreren som styrer, eller får elevene holde på på egenhånd?		
		Stedets historie/økologi/kultur, er det en del av opplegget?		
	Elevene	Trives de? (kroppsspråk og hva de sier)		
		Er de komfortable?		
		Vet de hva de skal gjøre? (hvordan beveger de seg og forholder seg til naturen?)		
		Hvis de har fritid, hva gjør de?		
		Påvirkes de av regler? (Kan jeg se det?)		

Eksempel på observasjon:

Tid	Overordnet tema	Tema/aktivitet	Observasjon	Tolkning
10.00	Hvordan stedet brukes	Hvilke aktiviteter gjør de? (Hva er læringsmålet?)	Elevene samler ved, kvister og brennbart materiale. De setter opp et bål. De arbeider i grupper på 3.	Elevene har forstått hva som trengs av materiale for å lage bål. De vet hvordan de setter opp et bål fordi de gjør det uten lærerens hjelp.

Vedlegg 6: Analyseskjema

Analyseskjema- nærmiljø- elevene

Hovedpoeng 1 – Hva er et nærmiljø?	
Teori	
Tidl. forskning	
Sitater J1:	
Andre ting	
Teori	
Tidl. forskning	
Sitater G1:	
Andre ting	
Teori	
Tidl. forskning	
Sitater J2:	
Andre ting	
Teori	
Tidl.forskning	
Sitater G2:	
Andre ting	
Hovedpoeng 2 – Er natur viktig i et nærmiljø?	
Teori	
Tidl. forskning	
Sitater J1:	
Andre ting	
Teori	
Tidl. forskning	
Sitater G1:	
Andre ting	
Teori	
Tidl. forskning	
Sitater J2:	
Andre ting	
Teori	
Tidl.forskning	
Sitater G2:	
Andre ting	
Hovedpoeng 3 – Hvordan er det å ha friluftsliv i skolens nærmiljø?	
Teori	
Tidl. forskning	
Sitater J1:	
Andre ting	
Teori	
Tidl. forskning	
Sitater G1:	
Andre ting	
Teori	
Tidl. forskning	

Sitater J2:	
Andre ting	
Teori	
Tidl.forskning	
Sitater G2:	
Andre ting	
Hovedpoeng 4 – Hvorfor var dere akkurat der dere var?	
Teori	
Tidl. forskning	
Sitater J1:	
Andre ting	
Teori	
Tidl. forskning	
Sitater G1:	
Andre ting	
Teori	
Tidl. forskning	
Sitater J2:	
Andre ting	
Teori	
Tidl.forskning	
Sitater G2:	
Andre ting	