

Erlend Valseth Pedersen

Elevers erfaring med friluftsliv i kroppsøving

En studie som undersøker elevers erfaring med friluftsliv i kroppsøving. En analyse med utgangspunkt i John Deweys teori om erfaring.

Skrevet som et bidrag til aksjonsforskningsprosjektet «Et annerledes kroppsøvingfag».

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2021

Sammendrag

Tema i denne oppgaven er elevers erfaring med friluftsliv i kroppsøving. Forskning viser at elever møter lite friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen gjennom skolegangen og det er ballaktiviteter og idrettsaktiviteter som dominerer innholdet i undervisningen. Derfor har jeg valgt å undersøke hva elever i Vg1 uttrykte av erfaring etter å ha hatt et høyere antall undervisningstimer med friluftsliv i kroppsøving enn det som ser ut til å være normalen. Oppgaven bygger på en spørreundersøkelse som inngikk som en del av prosjektet «Et annerledes kroppsøvfag». Spørreundersøkelsen ble besvart av de deltagende elevene. Spørsmålene var knyttet til undervisningen de hadde hatt i kroppsøving i løpet av skoleåret. Det er spørsmålene som angår friluftsliv som danner grunnlaget i denne oppgaven. Spørreundersøkelsen har en blanding av åpne og lukkede spørsmål. Dette gjør at jeg også fikk kvalitative- i tillegg til kvantitative data.

Funnene fra datamaterialet har blitt kategorisert inn i ulike kategorier utformet etter John Deweys perspektiv på erfaring. Kategoriene som blir brukt er «educative»-, «non-educative»- og «miseducative» erfaringer. Funnene har så blitt drøftet ved hjelp av Deweys erfaringsbegrep og tidligere forskning på friluftsliv i kroppsøving. Funn i denne oppgaven viser at en stor andel av elevene tilegnet seg «educative» erfaringer i friluftslivsundervisningen. Funn fra de lukkede spørsmålene indikerer at stor del av elevene har lært noe i friluftslivsundervisningen og at mange av elevene ser på friluftsliv som en viktig del av kroppsøvingen. Likevel viser de samme dataene også at en betydelig andel av elevene ikke ser på det som et viktig læringsområde i faget. Funn viser at elevene ikke har møtt tilstrekkelig med friluftsliv i tidligere skolegang. Elevene har lært å lage bål, lage te, knyte knuter og samarbeide. Svarene fra de åpne spørsmålene, har blitt satt opp mot Funnene fra i oppgaven indikerer at friluftsliv kan gi elevene verdifull læring i form av rene ferdigheter knyttet til friluftsliv, men også i form av sosiale egenskaper og bærekraft. Været tyder på å ha en viktig betydning for elevenes opplevelse av undervisningen og kan ut fra funn føre til «miseducative» erfaringer.

Nøkkelord: Kroppsøving, friluftsliv, erfaring, elever og videregående skole.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven	8
1.2 Oppgavens oppbygning	10
2. Kontekst og forskning innen friluftsliv i skolen	11
2.1 Friluftsliv og friluftsliv i kroppsøving	11
2.2 Kunnskapsløftet og føring for fremtidens skole	13
2.3 «Et annerledes kroppsøvingsfag»	15
2.4 Litteratursøk.....	16
2.5 Forskning på friluftsliv i kroppsøving	17
3. Teori.....	21
3.1 John Dewey og pragmatismen.....	21
3.2 Læring og erfaring hos Dewey	22
3.3 Kritikk av Dewey.....	25
4. Metode	27
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	27
4.2 Forforståelse	29
4.3 Kvantitativ- og kvalitativ forskning.....	30

4.4	Utvalg	31
4.5	Spørreundersøkelse som metode	32
4.6	Validitet og reliabilitet	33
4.7	Analysens oppbygning	35
4.8	Metodiske refleksjoner	36
4.9	Etiske overveielser.....	37
5.	Presentasjon av funn.....	39
5.1	Friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen	39
5.2	Educative erfaringer.....	41
5.3	Non-educative.....	44
5.4	Miseducative erfaringer	45
6.	Diskusjon	46
6.1	«Friluftsliv var gøy og noe annerledes»	46
6.2	«Det var kjedelig pga været».....	49
6.3	Læring om bål og «kunne det fra før»	53
6.4	Respekt for naturen.....	55
7.	Avslutning	56
7.1	Veien videre.....	58
	Litteraturliste	59
	Diagrammer	64
	Vedlegg.....	65

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en toårig mastergrad ved Norges idrettshøgskole og på et masterløp som har vært annerledes enn det jeg hadde sett for meg. Annerledes i form av at pandemien som har preget over halve studietiden min ved NIH, har gjort at tilgang til bibliotek, lesesal og diskusjon med medstudenter har vært begrenset.

Denne masteroppgaven markerer også slutten på en lang, innholdsrik, krevende, artig og lærerik skolegang. Utdannelsen jeg har tatt som Faglærer i kroppsøving og idrettsfag ved Høgskulen på Vestlandet og nå en mastergrad innen kroppsøving og pedagogikk ved NIH, har gitt meg verktøy som jeg kan bruke i senere arbeidsliv som kroppsøvingslærer. Den har ikke bare gitt meg kunnskap, men også selvtillit som vil gjøre at jeg kan undervise med tro på at det jeg gjør kan utgjøre en forskjell.

Jeg vil gjerne takke samboeren min Kristine for at hun har vært støttende og en god sparringspartner i en periode der hun selv har skrevet sin egen masteroppgave. Dette hadde vært utrolig kjedelig og vanskelig uten deg!

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Petter Erik Leirhaug, som har kommet med veiledninger, perspektiver og henvisninger til relevant litteratur. Grunnet Covid-19 har det ikke blitt noe fysisk møte til å diskutere funn og drøftinger, men du har likevel gitt meg tilbakemeldinger gjennom bruk av mail og Zoom.

Jeg vil også rette en takk til Kristian Abelsen som lot meg bli en del av prosjektet hans, «Et annerledes kroppsøvingsfag. Det gjorde at jeg fikk tilgang til forskningsdata innenfor en aktivitet som jeg har blitt opptatt av i tiden som student.

Drøbak, mai 2021

Erlend Valseth Pedersen

1. Innledning

Friluftsliv synes å ha gode kvaliteter ved seg knyttet til skole og opplæring. Samarbeid, samhold, økt elevmedvirkning og bærekraft er noe av det elever trekker fram og får utfordret seg på (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28-29; Abelsen et al., 2019, s. 48; Backman, 2011, s. 284; Leirhaug et al. 2020, s. 238; Sølvik, 2013, s. 232). Friluftsliv er et av hovedområdene i kroppsøving med kompetansemål gjennom hele skolegangen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2-3). Likevel har friluftsliv blitt pekt på som noe elevene i liten grad møter i kroppsøvingundervisningen og noe elevene ønsker seg mer av i undervisningen (Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018, s. 61-62).

Masteroppgaven er en oppgave i idrettsvitenskap og er skrevet ved institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier ved Norges idrettshøgskole. Den har sitt utspring i forskningsprosjektet «*Et annerledes kroppsøvingsfag*», som har til formål å utforske en modell for kroppsøvingfaglig utvikling der dans og friluftsliv vektlegges i undervisningen. Det er et samarbeidsprosjekt mellom Norges Idrettshøgskole og tre utvalgte videregående skoler. Dette prosjektet ble gjennomført etter gjeldende læreplan, kunnskapsløftet (LK06) (Utdanningsdirektoratet, 2015), og ble utført innenfor etablerte skolerammer. Prosjektet ble startet og utformet med utgangspunkt i perspektivene som antydes i innledningens første avsnitt. I min masteroppgave har jeg stått fritt til å velge problemstilling og tema. Inspirert av at vi her hadde elever som faktisk hadde hatt friluftsliv i kroppsøving, ga meg motivasjon til å utforske hvordan elever hadde erfart dette. Det var også gjort og forberedt datainnsamling som kunne dokumentere noe av det jeg var interessert i. Problemstillingen det har blitt jobbet ut fra er:

Hva uttrykker elever i Vg1 av erfaringer etter å ha hatt 12 timer med friluftslivsundervisning i kroppsøving?

Som undertittelen på oppgaven viser, er dette en analyse med utgangspunkt i John Deweys perspektiv om erfaring. Læring og erfaring er begrep som i oppgaven derfor vil bli definert ut fra Deweys filosofi. Disse begrepene vil bli mer utfyllende behandlet senere i kapittel 3, *Teori*.

For å belyse problemstillingen benytter jeg meg av et spørreskjema hvor det innhentes data og elevutsagn. Spørreundersøkelsen kan gi meg innsikt i elevenes uttrykte erfaring og oppfatning av undervisningen de har hatt i friluftsliv. Deres uttrykte erfaring kan settes opp mot det som står i læreplanen vedrørende kompetansemål, formål og hovedområde for å se om de målene en har satt for elevene, kan oppnås. Jeg kommer også til å sette det opp mot tidligere forskning slik at jeg kan se om funnene i denne oppgaven skiller seg ut fra denne forskningen eller om funnene viser noen av de samme tendensene.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Friluftsliv er en sentral del av faget kroppsøving i LK06. Det ser også ut til å få en viktig rolle i fremtiden da fagfornyelsen ser ut til å videreføre friluftsliv som en del av kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Friluftslivs sentrale plass i LK06 vises tydelig gjennom at en finner det i både formålet med kroppsøving og som et eget hovedområde med kompetanseformuleringer (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2-3). Det er et betydelig antall kompetansemål som omhandler friluftsliv/natur gjennom hele skolegangen. Det er flere kompetansemål som angår friluftsliv etter 4. årssteget, seks ulike kompetansemål spesifisert under «friluftsliv» etter endt 7. årsteg, på ungdomskolen er det tre kompetansemål som står under «friluftsliv» og på videregående skole er det ett kompetansemål angående friluftsliv per år (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4-7). Til tross for de gode intensjonene i læreplanen har jeg gjennom min tid som elev i den norske skolen, som student på faglærer i kroppsøving og idrettsfag og nå master i kroppsøving og pedagogikk, en forforståelse om at friluftsliv er et undervisningsområde i faget som får liten oppmerksomhet fra lærere og lærerutdannere. Selv har jeg følt at fokuset ikke har vært på at elevene skal utvikle egenskaper og lære direkte ferdigheter for å klare seg i naturen, men at selv der friluftsliv har vært på timeplanen, har det vært noe en bare har gjennomført siden det står i læreplanen. Det har blitt praktisert gjennom en liten tur i kroppsøvingstimen der en gikk til et sted, for så å ha noen aktiviteter i det området en gikk til.

Tidligere forskning viser at noen av disse tankene kan stemme. Det hevdes at undervisningspraksisen i faget prioriterer variasjon av innhold fremfor å gå i dybden og at elevenes aktivitet er viktigere enn at de lærer noe i undervisningen

(Annerstedt, 2008; Dowling, 2010). Annen forskning viser at undervisningen i faget i stor grad blir preget av annet innhold enn friluftsliv. Spesielt idretten og dens tankesett står sterkt i kroppsøvingsfaget (Borgen & Engelsrud, 2015; Moen et al., 2018; Larsson & Redelius, 2004; Säfvenbom et al., 2014; Wiken, 2011).

Det kan derfor tyde på at det er et misforhold eller en dissonans mellom intensjonene i læreplanen, som tegner et bilde av at friluftsliv er sentralt og viktig med klare læringsmål, og det som lærerne praktiserer (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28; Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 142). En forskningsrapport om kroppsøving i den norske grunnskolen viser at norske elever mener at de har lite undervisning i friluftsliv og at de lærer lite om hvordan en skal klare seg ute i naturen gjennom den undervisningen de blir eksponert for i skolen (Moen et al., 2018, s. 40). Annen forskning som har sett på omfanget av friluftslivundervisning i kroppsøvingsfaget, viser at omfanget er så snevert på ungdomsskolen og videregående skole at det ikke kan forventes at elevene klarer å oppnå kompetansemålene som relateres til friluftsliv (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 146).

I mitt masterprosjekt har jeg valgt å undersøke elevers erfaring med friluftsliv som læringsområde og aktivitet i kroppsøving. Dette kan belyses ved å få tak i elevenes egne uttrykte erfaringer. Jeg ønsker med dette å tilegne forskningsfeltet ny kunnskap og om hvordan elevene erfarer friluftslivsundervisningen og se om funnene i denne oppgaven kan si noe om hvordan friluftsliv kan bli en mer sentral del av faget kroppsøving. For å få mulighet til å utforske dette ble jeg en del av prosjektet «Et annerledes kroppsøvingsfag».

Dette prosjektet ble utarbeidet og gjennomført med bakgrunn i dokumentasjon av en ofte manglene gjennomføring av friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget. Prosjektet representerte en unik mulighet til å undersøke hva elevene som faktisk har hatt en betydelig mengde friluftsliv i kroppsøving, lærer og erfarer ved slik undervisning.

På bakgrunn av dette har jeg valgt å se på elevers erfaringer knyttet til den økte mengden med friluftslivundervisning de har fått gjennom aksjonsprosjektet «Et annerledes kroppsøvingsfag».

1.2 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven har en tradisjonell oppbygning der forskning innen friluftsliv i skolen først vil bli presentert i kapittel 2. Her presenteres tidligere forskning for å skape en oversikt over hvilken plass friluftsliv har i samfunnet og i skolen. Tidligere forskning som er relevant for min problemstilling vil også bli presentert. Videre i kapittel 3, vil Deweys teori om læring og erfaring bli presentert som et sentralt teoretisk rammeverk for denne oppgaven.

I kapittel 4, metodekapittelet, vil metoden som er benyttet bli presentert og det vil også bli redegjort for metodiske- og etiske refleksjoner. Analysens oppbygning vil også bli gjort rede for i dette kapittelet.

Kapittel 5 omhandler analysen av datamateriale som ble uthentet. Her blir funnene presentert før de i kapittel 6, blir drøftet med teori, tidligere forskning som har blitt presentert i kapittel 2 og egne refleksjoner.

Oppsummering kommer i kapittel 7 der viktige funn og refleksjoner vil bli trukket fram, samt et blick mot friluftslivets plass i fremtidens skole og mulige fremtidige prosjekt.

2. Kontekst og forskning innen friluftsliv i skolen

I dette kapittelet skal det først ses på friluftsliv i et historisk og kulturpolitisk perspektiv. Dette gir en pekepinn på hvordan friluftsliv har fått sin posisjon i skolen og hvilke praksiser som har vært gjeldende. Videre vil det ses nærmere på hvordan friluftsliv er presentert i læreplanene og dermed hvilken plass friluftsliv er forventet å ha i skole og kroppsøving. Prosjektet «Et annerledes kroppsøvingsfag» omtales deretter med hva som er bakgrunnen og formålet med prosjektet, før jeg redegjør for søkeprosessen etter relevant litteratur. Kapittelet avrundes med å oppsummere status i faget, hva forskningen har av funn og hva denne forskningen eventuelt har funnet av problemområder.

2.1 *Friluftsliv og friluftsliv i kroppsøving*

Det norske friluftslivet kan dateres langt tilbake (Breivik, 1978, s. 7). En kan tenke på alt fra fiske, jakt og sanking av det naturen har å by på som en tidlig del av friluftsliv. Gunnar Breivik (1978) deler friluftsliv inn i to ulike grupperinger. Den ene er de aktivitetene som er nevnt ovenfor, dog kun hvis de drives som en aktivitet der gleden er vel så viktig som utbytte. På den andre siden trekker han fram blant annet skigåing, turgåing og klatring. Han presiserer videre at konkurranser ikke er friluftsliv (s. 8). Det vil si at en tur på ski er friluftsliv, men det er ikke verdenscupen i ski.

Selv om friluftsliv kan dateres langt tilbake, kan en si at det først er på 1800-tallet friluftsliv blir en særlig viktig del av den norske kulturen. Dette har sammenheng med at befolkningen i Norge var ute etter å skape en felles norsk nasjonal identitet. Der ruvende fjell før var sett på som skremmende, ble det nå en romantisk tanke om at dette var vakkert og noe særegent for Norge (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 14). Den første foreningen som ble viktig for spredningen av friluftsliv som en aktivitet som ikke bare ga mat, men en egenverdi, var Den Norske Turistforening som ble stiftet i 1868 i Kristiania. I begynnelsen var det for velstående byfolk, men det spredde seg raskt til å bli en folkelig aktivitet. Spesielt ved hjelp av nasjonalsymbolet Fridtjof Nansen var friluftsliv blitt rene eksemplet på hva det ville si å være fra Norge (Loland, 2013, s.125).

Det norske fjellandskapet og turene stod spesielt sentralt i Den Norske Turistforeningens visjon om at friluftsliv var en del av den norske identiteten (Meld. St. (2015-2016), s. 14).

Friluftslivsaktiviteter har vært noe en kan gjøre uten spesielle midler og utstyr. Likevel har de senere års utvikling av aktiviteter i friluft gjort at det har vært en økt spesialisering og dermed et økt behov for mer avansert utstyr (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 14-15). Det er likevel viktig å presisere at den vanligste aktiviteten i alle aldersgrupper er å gå tur (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 17).

Friluftsliv blir definert som «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse». Stortingsmeldingen presiserer at det er viktig å ha en slik definisjon for å bevare friluftslivets kjerneverdier og adskille det fra andre aktiviteter. Videre presiseres det at opphold i grøntområder og parker i bymiljøer også blir omfattet av denne definisjonen (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10). Friluftsliv er et satsingsområde for regjering i arbeidet med blant annet en forbedret folkehelse.

Regjeringen ønsker å bevare friluftsliv ved å: «Ivareta det norske friluftslivets historiske og tradisjonelle egenart og særpreg, samtidig som det åpnes for nye friluftslivsaktiviteter og nye måter å utøve friluftsliv på» og «Ivareta friluftsliv som en levende og sentral del av norsk kulturarv og nasjonale identitet, og som en viktig kilde til høyere livskvalitet og bedre helse.» (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 18).

Relatert til definisjonen er det viktig å presisere at skole ikke er fritid, men det gir likevel mening å bruke stortingsmeldingen hvis en ser på den utvidende forståelsen over, da skolen fremmes som en god arena for å innfri ønsket til regjeringen (Abelsen et al., 2019, s. 45). Derfor vil forståelsen i denne oppgaven ta utgangspunkt i hvordan friluftsliv kan leses ut av læreplaner og skoledokumenter. Det vil også tas utgangspunkt i elevenes egen forståelse og den undervisningspraksisen som ser ut til å være gjeldende.

Friluftsliv har vært en del av skolen i lang tid. Friluftsliv i form av det å bruke naturen og lære verdier knyttet til friluftsliv, har vært til stede i skolen gjennom hele 1900-tallet (Augestad, 2003). Det kom ikke inn i læreplanene før Mønsterplanen fra 1974 kom (KUF, 1974).

Fra den gang har det blitt videreført i de senere læreplanene og da Kunnskapsløftet kom i 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2015) var friluftsliv fortsatt en del av faget med flere kompetansemål som omhandlet friluftsliv eller naturferdsel. I de nyeste læreplanene fra 2020 er friluftsliv en viktig del av kroppsøvingen med kompetansemål, kjerneelement og tverrfaglige temaer som alle angår friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

2.2 Kunnskapsløftet og føring for fremtidens skole

På bakgrunn av denne oppgavens formål, ser jeg det på som sentralt å se på hvordan friluftsliv er offentlig definert og hvordan det blir presentert i læreplanen. Siden prosjektet ble gjennomført under da gjeldene læreplan, vil det være læreplanen fra 2006 som blir brukt i denne oppgaven. Likevel vil også fagfornyelsen kort bli presentert siden det kan gi noen blikk mot hvordan friluftsliv blir i fremtidens skole.

I læreplanen for kroppsøving blir friluftsliv nevnt ved flere anledninger i sentrale deler av læreplanen i kroppsøving. Det kommer blant annet til syne i formålet til kroppsøvingsfaget gjennom at kroppsøving er «... *et allmenndannende fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørselsglede ...*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). For å oppnå denne gleden av å være i aktivitet skal en ha «... *rørslelek, allsidig idrett, fair play, dans og friluftsliv ...*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Ved å lese disse formuleringene i formålet, ser en at friluftsliv blir eksplisitt nevnt som en form for undervisning elevene skal ha i kroppsøvingsfaget i skolen.

Videre kommer friluftslivs rolle fram når en ser at ett av tre hovedområder i kroppsøvingsfaget i videregående skole er friluftsliv sammen med idrettsaktivitet og trening og livsstil. Om friluftsliv som hovedområde står det:

Hovedområdet friluftsliv omfattar kompetanse som trengst for å kunne ferdast i og verdsetje opphald i naturen. Det skal leggjast vekt på lokale friluftstradisjonar, bruk av nærmiljøet og korleis ein kan orientere seg og opphalde seg i naturen til ulike årstider. (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2-3).

For hvert av de ulike årstrinnene i den videregående skolen er det egne kompetansemål. I kompetansemålene for kroppsøving er det ett kompetansemål som omhandler friluftsliv på hvert av de ulike trinnene.

Etter Vg1 er kompetansemålet at elevene skal kunne «praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6). Etter Vg2 er kompetansemålet at elevene skal kunne «bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7). Når elevene har gjennomført Vg3 er det som mål at elevene skal kunne «planleggje og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måtar å orientere seg på» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7).

I arbeidet med fagfornyelsen og i den nye læreplanen for kroppsøving (LK20), har friluftsliv fortsatt en sentral plass i faget (Abelsen et al., 2019, s. 48; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Blant annet heter et av kjerneelementene i kroppsøving *Uteaktiviteter og naturferdsel*. Under kjerneelementet står det:

Elevane skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktivitetar under vekslende årstider. Naturopplevingar og trygg og berekraftig ferdsel er sentralt. I kroppsøving skal elevane få oppleve ulike kulturar innanfor friluftsliv, inkludert aktivitetar knytte til samisk kultur (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3).

I læreplanen for kroppsøving (LK20) er det to kompetansemål etter Vg1 som omhandler friluftsliv: «bruke kart og digitale verktøy på ein måte som sikrar trygg ferdsel for seg sjølv og for andre» og «bruke lokale tradisjonar for ferdsel i naturen under vekslende årstider» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020b) kan to av de tre tverrfaglige temaene som er en del av læreplanen, knyttes opp mot kompetansemål innen friluftsliv etter Vg1. Både *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Temaet *Demokrati og medborgerskap* handler i kroppsøving om:

I kroppsøving handlar det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap om å fremje evne til samspel i aktivitetar og refleksjon over kva eiga deltaking og eigen innsats inneber for samspel og læring i faget. Faget skal medverke til at elevane får kunnskap om og forståing av demokratiske verdiar og spelereglar gjennom medverknad og medansvar i deltaking og samarbeid. Faget skal òg gi rom for å øve opp kritisk tenking og lære å handtere meiningsbrytingar og respektere usemje (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3).

Dette kan ifølge *Støtte til læreplan* (Utdanningsdirektoratet, 2020b) kobles opp mot kompetansemålet som går på «trygg ferdsel for seg selv og andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Det andre temaet: *Bærekraftig utvikling* handler i kroppsøving om:

I kroppsøving handlar det tverrfaglege temaet bærekraftig utvikling om naturopplevingar med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel. Faget skal medverke til forståing for at vala den enkelte gjer, har betydning og konsekvensar for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda både lokalt, regionalt og globalt (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3)

Dette temaet kan ifølge *Støtte til læreplan* (Utdanningsdirektoratet, 2020b) knyttes opp mot begge kompetansemålene på friluftsliv etter Vg1.

2.3 «Et annerledes kroppsøvingsfag»

I arbeidet med å finne et problemområde til masterprosjektet fant jeg fort ut at jeg ville forske på noe innen friluftsliv i skolen. I en samtale med to mulige veiledere, ble jeg introdusert for prosjektet «Et annerledes kroppsøvingsfag». Det var et aksjonsforskningsprosjekt som hadde til formål å utforske en modell for kroppsøvingsfaglig utvikling der dans og friluftsliv ble vektlagt i undervisningen. Etter en pilot med en lærer og to skoleklasser på Vg1 året i forkant, hadde prosjektet oppstart høsten 2018, da med seks lærere og seks klasser ved tre videregående skoler. En del av aksjonen innebar å bruke 12 undervisningstimer i kroppsøving til friluftsliv og 12 til dans. Prosjektet ble gjennomført ved tre videregående skoler i løpet av skoleårene 2018/2019 og 2019/2020. I skoleåret 2019/2020 ble prosjektet kun utført på to av de tre skolene. Prosjektet ble gjennomført etter gjeldende læreplan (LK06) og ble utført innenfor etablerte skolerammer. Det endelige prosjektet innebar altså at kroppsøvingen i Vg1 skulle inneholde 12 timer med friluftslivsundervisning og det er elevenes rapporteringer av erfaringer med denne undervisningen som legges til grunn i denne oppgaven. Antall timer vil være en betydelig økning fra det som ser ut til å være tilfelle i dag. Friluftsliv hadde en felles ramme for planlegging som innebar forberedelse, to økter med frie sammenhengende undervisningstimer, og etterarbeid. Undervisningen skulle gjennomføres i egnet nærmiljø og være lite ressurskrevende. Ut over krav om dialog med forskerne, stod lærerne selv ansvarlig for å planlegge og gjennomføre friluftslivsopplegget.

2.4 Litteratursøk

For å finne relevant litteratur til oppgaven valgte jeg å sette opp noen inkluderingskriterier. Det ble først søkt etter norske studier for å se om det var gjort noen liknende forskning i Norge tidligere. Det ble også søkt etter internasjonale studier som skulle ha nordisk eller engelsk språk. At litteraturen skulle være fagfellevurderte artikler var et annet inkluderingskriterium samtidig som det ble inkludert studier fra relevante forskningstidsskrift.

Etter å ha utarbeidet inkluderingskriterier, fant jeg søkeord jeg skulle bruke i søket etter litteratur. De ordene jeg brukte i Oria for å finne norsk forskning var «friluftsliv*», «kroppsøving*» «erfaring*» og «læring*». I tillegg til å søke i Oria, benyttet jeg meg av internasjonale databaser som Web of science. Her benytter jeg følgende søkeord: «physical educat*», «friluftsliv», «outdoor educat*» «experience*» og «learn*». Jeg inkluderte begrepet «friluftsliv» i de engelskspråklige databasene på grunn av at det er et skandinavisk begrep som også blir brukt av forskere i for eksempel Sverige i tillegg til Norge. Kroppsøvingen i Sverige er ganske lik den vi har i Norge, derfor ville funn av studier i Sverige være interessant. Samtidig kan det gi et litt annet perspektiv og en annen tyngde å inkludere internasjonale studier.

Etter denne søkeprosessen satt jeg igjen med mange artikler. Etter søket i Oria satt jeg igjen med 33 artikler som møtte inkluderingskriteriene. Jeg selekterte videre med å lese fort gjennom treffene for å se om de hadde relevans for den tematikken jeg skulle ta for meg. Da denne prosessen var ferdig satt jeg igjen med åtte artikler. Noen av dem frafalt da de ikke ga oppgaven noe utover i skriveprosessen. Ved å bruke alle de overnevnte søkeordene i Web of Science endte jeg kun opp med to studier. Dette var veldig snevert grunnet inkluderingen av begrepet «friluftsliv», men siden friluftsliv er en såpass særnorsk aktivitet med slik historisk tilknytning, valgte jeg å søke med et såpass snevert søk.

2.5 *Forskning på friluftsliv i kroppsøving*

Det er forsket på friluftsliv i kroppsøving i Norge tidligere, men det som finnes er snevert. Forskning på friluftsliv fastslår at det trengs mer forskning på dette feltet. Forskningen peker på at det trengs mer forskning på hva elevene lærer og opplever i friluftslivundervisningen (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 26-29). Artikkelen er en oversikt over det som er gjort tidligere av forskning på feltet. I hovedsak ser den på norsk forskning, men inkluderer også skandinavisk forskning da det kan anses som nærliggende den norske friluftslivundervisningen og tradisjoner innen dette. Funnene i oversikten viser at det trengs mer forskning på hva elevene lærer og opplever i friluftslivundervisningen. Videre mener forfatterne av artikkelen at det trengs å utarbeide friluftslivdidaktisk teori (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 26-29).

Det er også noen tidligere masteroppgaver som har kommet fram til at det trengs en bedre friluftslivdidaktikk gjennom at elever på videregående skole synes det er vanskelig å forstå hva det er meningen at de skal lære i undervisningen i friluftsliv (Bamle, 2009; Wiken, 2011, s. 50). Disse funnene er ikke gjort av etablerte forskere og kan derfor være av dårligere kvalitet. Likevel er de inkludert grunnet lite forskning på feltet og at en da kan betrakte masterstudenter slik Jorunn Spord Borgen og Gunn Helene Engelsrud (2015) skriver «som kunnskapsprodusenter på feltet» (s. 66). Kristian Abelsen og Petter Erik Leirhaug (2017) kommer med funn om at friluftslivundervisning i skolen kan gi en god mulighet til lærdom i form av samarbeid, samhold og andre sosiale kompetanser som for eksempel demokrati og rettferdighet (s. 28-29).

Erik Backman (2011) har en studie fra Sverige der han gjorde en dokumentanalyse av læreplanen for å se hvordan friluftsliv var representert der. Han analyserte også lokale pensumplaner som var sendt inn i et prosjekt med navn SIH-prosjektet i 2007 (s. 275). Funnene hans viser at friluftsliv så ut til å ha en liten rolle satt opp mot andre typer innhold i kroppsøvingsfaget. Funnene tydet også på at selv om læreplanen inneholder obligatoriske læremål som omhandler friluftsliv, er det noe som er lett å utelate fra undervisningspraksisen (Backman, 2011, s. 283-284). Håkan Larsson og Karin Redelius (2004) har også funn som antyder at emner i kroppsøving kan bli utelatt selv om de står i læreplanen. Anne Reidun Wiken (2011) har liknende funn.

I sin studie, der elevene selv rapporterte hva de lærte i kroppsøving, fant hun ut at friluftsliv er en av tre aktiviteter elevene sier de lærer minst om (s. 60). Dette kan ha sammenheng med at det er noe som blir utelatt fra undervisningen.

Backman (2011) kan vise til liknende resultater som Abelsen og Leirhaug (2017) når det kommer til hva elevene kan tilegne seg av egenskaper og ferdigheter ved undervisning i friluftsliv. I Backmans forskning vises det tegn til lærdom av sosiale kompetanser i undervisning i friluftsliv (s. 284).

En annen artikkel som ble inkludert etter søkeprosessen heter «*Friluftsliv – et hovedområde i kroppsøvingsfaget?*». Den har sett på friluftslivs rolle i læreplanen gjennom at det er et av hovedområdene i LK06. Forfatterne av denne artikkelen ser på den formelle læreplanen og setter den deretter opp mot den operasjonaliserte læreplanen. Ved å gjøre dette ønsker de å se på om omfanget av friluftslivundervisning på de ulike trinnene i skolen er forenelig med det som står i den formelle læreplanen. De ser også på om det er rimelig å si at elevene har nok undervisning til å kunne nå det som er kompetansemålene i faget (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 130).

Funnene til forfatterne viser at mengden undervisning en har til å nå kompetansemålene er varierende fra trinn til trinn. De mener at mengden undervisning i friluftsliv på 1 – 4. trinn ser ut til å være omfattende nok til at elevene skal ha mulighet til å nå målene. Videre herfra ser det derimot mer tvilsomt ut. Fra 5-7. trinn mener forskerne at det begynner å bli tvilsomt at mengden undervisning er omfattende nok til å nå målene. Når en kommer til ungdomstrinnene og videregående skole, mener de at omfanget er så snevert at en ikke kan forvente at elevene skal kunne oppnå kompetansemålene innen friluftsliv (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 146). Tall fra undersøkelsen som er gjort i denne artikkelen viser at under 20% av elevene har hatt noen annen form for undervisning i friluftsliv enn det å ha en tur- eller aktivitetsdag (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 142). Dette betyr at det kun er en liten del som får den undervisningen som er målet gjennom den formelle læreplanen. Den operasjonaliserte læreplanen gir derfor lite grunnlag for at elevene skal klare å utvikle nok kompetanse innenfor friluftsliv til å nå kompetansemålene som er satt i den formelle læreplanen. Dette vil også gjøre at det som blir presentert i hovedområde for kroppsøvingsfaget blir vanskelig å oppnå.

Lærerne som har vært delaktig i studiene, mener det er rammene som begrenser omfanget av friluftsliv i kroppsøvfaget (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 142-143).

I en landsdekkende forskningsrapport, «*Når ambisjon møter tradisjon*», vises et bilde av hvilket omfang friluftslivundervisning har i kroppsøvfaget. I rapporten, som hadde formål om å undersøke erfaringer og opplevelser knyttet til kroppsøvfaget i grunnskolen (Moen et al., 2018, s. 17), har elevene blant annet fått spørsmål om hvor ofte de har ulike aktiviteter. På spørsmål om hvor ofte de har aktiviteter ute i naturen eller friluftsliv svarer 58,8% at de sjelden eller aldri har dette (Moen et al., 2018, s. 40). Det at nesten seks av ti elever svarer dette viser at friluftsliv ikke har en så viktig rolle i kroppsøvfaget i praksis. På spørsmål om de lærer å være ute i naturen i kroppsøvingstimene, er svarprosenten på at de er litt uenig eller helt uenig i denne påstanden, 49,6% (Moen et al., 2018, s. 56). Videre kommer det fram at elevene ønsker mer undervisning ute i naturen. Samtidig svarer elevene at det er noe av det de har minst av. Ut fra dataene i rapporten er det her det er størst forskjell på ønsket og faktisk undervisning (Moen et al., 2018, s. 61-62). I resultatdelen av rapporten mener forfatterne at friluftsliv er en av få aktivitetsformer i kroppsøvfaget som er nedprioritert eller utelatt (Moen et al., 2018, s. 71). Den aktiviteten som elevene selv sier at de har mest av er ballspill (Moen et al., 2018, s. 41).

Hva så med friluftsliv i fremtidens skole og i den nye læreplanen? Artikkelen *Friluftsliv i morgendagens skole – lite nytt under solen?* var en del av en samling av artikler som ble gitt ut under konferansen *Forskning i Friluft 2018*. Artikkelen ser på friluftslivs rolle i utkastene av fagfornyelsen og vil med det se om det den nye læreplanen kan gi håp om et mindre sprik mellom den formelle- og den operasjonaliserte læreplanen (Abelsen et al., 2019). Artikkelen kan ikke fastslå noe om et mindre sprik siden den er skrevet under utviklingen av fagfornyelsen. Ut fra utkastene de tok utgangspunkt i, hadde målformuleringer knyttet opp mot friluftsliv økt fra omtrent 30% i LK06 til drøyt 40% i disse utkastene (Abelsen et al., 2019, s. 48). Dette viser at plassen til friluftsliv er der, men om det betyr at friluftsliv blir en større del av timeplanen når fagfornyelsen innføres vet vi ikke. Forfatterne av artikkelen legger fram noen punkter for hvordan de mener at undervisningen i friluftsliv kan forbedres.

Blant punktene er styrking av læreres kompetanse på området og utarbeidelse av friluftslivdidaktisk teori (Abelsen et al., 2019, s. 44). De mener også at en kan oppnå læring om bærekraft og klimautfordringer, samt glede og læring i naturen, gjennom å utarbeide pedagogiske praksiser der førstehåndserfaringer, møtet med naturen, det sosiale og noe de kaller «opplevelsesbasert læring» står i sentrum. Likevel mener de at dette er noe som er krevende å utarbeide (Abelsen et al., 2019, s. 48).

Friluftsliv virker å ha gode kvaliteter ved seg hvis en tar den presenterte forskningen til grunn. Flere artikler fremhever sosiale egenskaper som noe friluftslivundervisning har en god mulighet til å gi elevene (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28-29; Backman, 2011, s. 284). Videre peker den inkludere forskning tydelig på at det har vært et misforhold mellom det som har vært intensjonen i læreplanen og det som har vært inkludert av friluftsliv i timeplanen (Backman, 2011; Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018).

I den videregående skolen kan tall også vise at det er lite trolig at elevene har mulighet til å jobbe med og oppnå kompetansemålene i friluftsliv gjennom den undervisningen de har eller ikke har (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 146). Det virker også å være et ønske fra elevenes side at det skal være mer friluftsliv i kroppsøving (Moen et al., 2018).

3. Teori

I dette kapittelet blir det teoretiske grunnlaget i oppgaven redegjort for. For å kunne forstå den større helheten og sammenhengen datamaterialet inngår i, så jeg på det som relevant å bruke teori om erfaring siden det er noe som har blitt benyttet i tidligere friluftslivspedagogiske sammenhenger (Vikene, et al., 2016; Hallandvik & Høyem, 2019; Martin et al., 2017; Priest & Gass, 2018).

Teoriene bygger i all hovedsak på John Deweys erfaringslære, og jeg har valgt å forholde meg til Dewey direkte og benytter noen av hans begreper for å strukturere oppgavens analyse og funn. I det følgende vil først Dewey presenteres med en liten gjennomgang av det som gjerne kalles hans filosofiske retning, pragmatismen. Deretter presenteres Deweys læringsteori med de sentrale begrepene, *education*, *experience* og *habit*. Til slutt vil det inkluderes kritikk av Deweys læringsteori.

3.1 John Dewey og pragmatismen

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk pedagogisk filosof som blir sett på som en av de viktigste sådan. Dewey blir plassert innenfor den filosofiske retningen pragmatismen og blir også sett på som en av flere som dannet denne filosofien sammen med Charles Peirce og William James (Filosofi.no, 2021). Pragmatisme kommer av ordet «pragma» som på gresk betyr «handling» (Myhre, 1972, s. 17). Pragmatismen er en praktisk handlingsfilosofi som skal løse hverdagslige problemer og på denne måten brøt den med tidligere filosofi som ofte skulle besvare de fundamentale og eksistensielle spørsmålene i livet (Myhre, 1972, s. 11). Dewey utviklet pragmatismen i en sosiologisk og positivistisk retning der prøving og feiling var sentralt for å finne sannheten. Denne sannheten er ikke en type sannhet som for alltid er gyldig og fastlagt. Derfor var det viktig for Dewey at en var villig til å endre sine synspunkter på hva som er sant ut fra de erfaringene en gjør (Myhre, 1972, s. 25).

3.2 Læring og erfaring hos Dewey

Education var et av begrepene Dewey benyttet seg av i sin læringsteori. Det norske språket har ikke et ord som dekker det engelske ordet education på en tilstrekkelig måte. Det kan oversettes til blant annet «utdanning», «danning» og «opplæring» (Ordnett, 2021). I denne oppgaven vil education bli oversatt til utdanning grunnet at prosjektet foregår i en utdanningskontekst i den videregående skolen. Vekst er et begrep som også kommer til å inngå under dette begrepet. Dewey brukte også begrepet experience. Experience kan oversettes til både erfaring og opplevelse (Ordnett, 2021). Dette begrepet har jeg valgt å oversette til erfaringer på norsk, siden det er elevers erfaringer jeg er ute etter i denne oppgaven.

Utdanning eller læring er en livslang og kontinuerlig prosess ifølge Dewey (1997) og foregår som endring gjennom erfaring (s. 33-50). Han ser på erfaring som kunnskap og ferdigheter en tilegner seg i gitte situasjoner som en igjen tar opp igjen og skaper forståelse i senere situasjoner (Dewey, 1997, s. 44). Han mener videre at erfaring er noe som berører og endrer hele individet og ikke bare er et instrument for forståelse. For å begripe denne endringen av individet innfører han begrepet «habits» (Dewey, 1997, s. 35). Dette er et begrep som er gjenkjennbart også hos Pierre Bourdieu. Hans begrep «habitus» handler også om hvordan en responderer til situasjoner i dagliglivet. Ens habitus blir hele tiden rekonstruert etter hva en erfarer gjennom interaksjon med for eksempel familie og skole og gir grunnlag for hvordan en møter senere situasjoner (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 134). «Habit» kan en oversette til vane på norsk, men denne oversettelsen gir ikke nok mening til det Dewey mener med «habits» og jeg vil derfor benytte meg av «habits» som begrep videre i oppgaven. Det Dewey (1997) mener ligger i denne endringen i «habits» er som nevnt ovenfor kunnskap og ferdigheter tilegnet i tidligere situasjoner, men også senere påvirkninger fra andre situasjoner virker inn på denne (s. 35).

Dewey (1996) hevder at erfaringer har et aktivt og et passivt element ved seg. Det aktive elementet av erfaringer handler om det å forsøke eller eksperimentere, med andre ord å prøve og feile. Det vil si ting en gjør gir erfaringer. På den andre siden har vi det passive elementet av erfaringer. Her er det det en blir utsatt for, kall det gjerne de konsekvensene en får av handlingen sin.

Erfaringene en da får, er det som gjør at en kan endre adferd. En handler i forhold til det en har erfart tidligere og kan gjøre en endring i adferden slik at en skal få en annen konsekvens eller en lik konsekvens hvis det er det en ønsker (s. 53).

Et eksempel på dette er hvis en stikker en finger inn i et levende lys. Hvis en ikke vet hva konsekvensene av det er på forhånd, si et lite barn, vil en stikke fingeren inn uten å vite at en vil brenne seg. Ved at en brenner seg vil en forbinde det å stikke fingeren inn i en flamme med smerte. Likevel er det to mulige utfall her. Enten kan det være at barnet ikke gjør det siden det feilet, eller så kan barnet reflektere over dette og det er først da Dewey vil si at barnet *lærte* noe. En forbinder at det å stikke fingeren inn i en åpen flamme vil gi en konsekvens som er at en brenner seg og vil på bakgrunn av dette mest sannsynlig ikke gjøre det mer. En endrer dermed adferd gjennom de erfaringene en har gjort seg. Det er refleksjonen av handlingen som gjør at vi forandrer oss. Derfor er det ikke erfaringene i seg selv som lærer oss noe, men refleksjonen rundt erfaringene (Dewey, 1996, s. 53).

Et annet eksempel for å tydeliggjøre den andre måten å lære på, prøve og feile, er hvis en skal lage et bål og en ikke får det til. Gjennom at en feiler, kan det være at en tenker at dette ikke fungerte og dermed ikke gidder å prøve mer. Her er det ingen refleksjon inne i bildet og en tilegner seg ikke kunnskap, men en gjør seg en erfaring som kan gjøre at en unngår å prøve mer. Ved å trekke inn refleksjon her kan en prøve å endre adferd slik at en kan klare det hvis en prøver igjen. For eksempel kan det være at en brukte ved som var litt fuktig eller at en kun brukte stor ved som ikke er egnet til oppfyring. Ved refleksjon kan det være at en kutter opp mindre fliser slik at det er lettere å få det til neste gang. For elever gjelder derfor at de må forstå sammenhengen mellom handlingen de gjør og den konsekvensen den gir. Først da vil eleven i en skolesammenheng kunne gjøre seg erfaringer som bidrar til ønsket vekst (Imsen, 2005, s. 38). På bakgrunn av dette vil det være viktig at lærere legger opp til innhold og aktiviteter som kan jobbes med på flere nivåer slik at det treffer elevene som er på ulikt nivå. Det er også avgjørende at elevene får tid til å mulighet til å prøve, feile og reflektere slik at de kan oppleve mestring og læring.

Dewey (1997) skiller mellom tre ulike typer erfaringer, «educative», «miseducative» og «non-educative» (s. 91). Denne skilnaden av ulike erfaringer vil stå sentralt i denne oppgaven. Erfaringer som bidrar til ønsket vekst kalles «educative» (Dewey, 1997, s. 91). Hva som er ønsket vekst styres blant annet av hva som samfunnet ser på som sentralt av verdier og mål. I en utdanningssituasjon som denne oppgaven studerer vil det være hva læreplanen har satt som mål som vil være det en ser på som ønsket.

Dewey (1997) hevder at all vekst krever erfaring, men at ikke alle erfaringer gir vekst (s. 25). Noen erfaringer kan føre til feillæring og dermed skade individets utvikling og vekst. Dette kalles en «miseducative» erfaring (Dewey, 1997, s. 25). Miseducative» erfaringer kan også oppstå hvis erfaringene elevene gjør seg, hindrer eleven i å gjøre fremtidige erfaringer (Dewey, 1997, s. 46). Dette kan for eksempel være hvis en elev har en dårlig opplevelse med friluftsliv i kroppsøving siden eleven ikke opplever mestring og det som blir undervist derfor føles meningsløst. Da eleven møter det i senere situasjoner, vil elevens «habit» være negativt innstilt og ha en holdning om at dette er meningsløst.

Situasjoner der en ikke tilegner seg noen form for lærdom kalles «non-educative» (Dewey, 1997, s. 46-47). Et eksempel på en situasjon der er erfaring er «non-educative» er hvis en elev kommer i en situasjon der eleven ikke forstår betydningen av det som skjer. Eleven registrerer at det er en «situasjon», men eleven tilegner seg ingen lærdom siden han/hun ikke forstår den. Et eksempel på dette kan være hvis en elev føler at det som blir gjennomgått i undervisningen er noe eleven kan fra før og derfor ikke lærer noe nytt. Undervisningen er da på et for lavt nivå for eleven. Hvis en elev over lengre tid kun opplever «non-educative» erfaringer i undervisningen, vil det over tid kunne bety at utviklingen til eleven vil stagnere (Dewey, 1997, s. 46). Dette kan bli «miseducative» erfaringer da undervisningen til slutt kan føles som meningsløs og deretter hindre fremtidig vekst. For at elevene ikke skal møte slike situasjoner i undervisningen i friluftsliv i kroppsøving, er det viktig at elevene møter undervisning som er tilpasset deres nivå og behov (Dewey, 1997, s. 45).

3.3 Kritik av Dewey

Selv om læringsteorien til Dewey er utbredt i friluftslivspedagogikken og har vært viktig for utformingen av blant annet de norske læreplanene, er det flere som er kritisk til måten Dewey ser på læring. Dewey forutsetter at individet skal være aktivt i læringsprosessen. Prøving og feiling blir sett på som en sentral del av læringsprosessen. Avgjørende for å kunne lære på denne måten, er at individet trenger en indre motivasjon og en nysgjerrighet til å finne ut av og løse problemer (Imsen, 2005, s. 176). En må ha lyst til å lære.

Det kan være at dette ikke treffer alle elever og at det er noen elever som er mer opptatt av den belønningen de får, si i form av en karakter eller skryt av lærer. I behavioristisk læringsteori er det nettopp belønningen som står i fokus. I en slik læringssituasjon vil lærerens rolle være å legge opp til oppgaver som elevene skal løse (Imsen, 2005, s. 176). Det er altså en ytre motivasjon for å klare en oppgave. Ved en slik læringsteori vil en elev kanskje føle på at det er mer håndfast hva eleven skal klare gjennom at kunnskapen allerede er der, men at en gjør oppgaver for å tilegne seg den. I læringsteorien til Dewey er en mer ute etter å utforske og finne kunnskapen på egenhånd.

Det kan også være andre kritikker som er verdt å ta med. Dewey gjør på den ene siden erfaring til alt som har en sammenheng med interaksjon mellom miljø og individ. Derfor kan det bli vanskelig og skille ut hva som er vesentlige erfaringer annet enn fra et individnivå. Dette gir mening i mitt prosjekt, men hvis en skal se på skolesystemet i Norge med lærere som skal følge en læreplan og ut fra den legge til rette for erfaringer som bidrar til ønsket vekst, vil det ikke ta utgangspunkt i et individnivå. Dette tar utgangspunkt i et system der det er fastsatte mål for hvilken kompetanse elevene skal jobbe med og oppnå. Derfor kan Dewey sitt syn i et slikt tilfelle bli sett på som litt for «smalt». Her er altså kunnskapen delvis produsert i form av det som skal gjøres er der. Det skal fortsatt gjøres og erfares av elevene, men det ligger en tanke der om hva de skal gjøre. Dette er trekk som delvis likner på en behavioristisk tradisjon (Imsen, 2005 s. 176).

Til slutt kan en trekke inn at noen mener det også er andre veier til læring. En kan også lære av andres erfaringer i form av å bruke språket, talen. Språket er et redskap som brukes til å tilegne oss felles kunnskap og kultur (Imsen, 2005, s. 282). Ved et slikt syn på læring vil læring skje sammen med andre, mens ved Dewey sitt perspektiv på læring vil læring skje ved at det er en interaksjon mellom individ og miljø.

4. Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for den fremgangsmåten jeg har benyttet meg av for å belyse forskningsspørsmålet. Først presenteres den vitenskapsteoretiske plasseringen og min forforståelse til feltet og hva dette vil ha å si for mitt prosjekt. Deretter kommer en gjennomgang av hva som kjennetegner kvalitative og kvantitative metoder og hvordan det er med å styre valget av metode. Etter dette vil utvalget blir redegjort for og deretter vil den valgte metoden bli presentert. Oppgavens validitet og reliabilitet vil så bli gjort rede for før analysens oppbygning blir gjennomgått. Avslutningsvis vil metodiske refleksjoner og etiske overveielser bli gjort rede for.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

En skiller ofte mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap når en kommer til forskning (Johannessen et al., 2016, s. 27). I naturvitenskapen er en ute å finne kausale sammenhenger og finne årsaksforklaringer der en har en årsak som gir en virkning (Johannessen et al., 2016, s. 27). Samfunnsvitenskap handler om å forske på menneskers meninger og handlinger i ulike typer samfunn. Både for hver enkeltperson, grupper i samfunnet og samfunnet som helhet (Grønmo, 2004, s. 6; Johannessen et al., 2016, s. 27). Samfunnsvitenskapen innebærer også den teorien og de resultatene som denne forskningen resulterer i (Grønmo, 2004, s. 27).

Denne oppgaven vil bli skrevet i en samfunnsvitenskapelig vitenskapstradisjon. Innenfor samfunnsvitenskapen er positivismen viktig gjennom at en skal forske på faktisk gitte empiriske fenomener i samfunnet. Undersøkelsene skal være systematiske og en må forske på fenomener som faktisk eksisterer og som kan observeres i samfunnet (Grønmo, 2004, s. 9). Kritikken mot positivismen innen samfunnsvitenskap har blant annet gått på hvordan en benytter kvantitative metoder innen samfunnsvitenskapen. De mener at det er for likt det en bruker av metoder i naturvitenskapen og at det ikke kan benyttes innen samfunnsvitenskapen (Grønmo, 2004, s. 10). Posivismen har en tanke om at det ikke har så mye å si om det er en kvantitativ eller en kvalitativ metode som brukes for å fremskaffe dataene, men at det handler om hvordan dataene fortolkes. En kan bruke både kvantitative og kvalitative metoder så lenge en fortolker det innenfor rammene til positivistisk samfunnsvitenskap.

Med et positivistisk samfunnsvitenskapelig syn tenkes det at metodene kan komplementere hverandre da noen metoder passer bedre til å fremstille visse typer data. Videre er det forskningsspørsmålet som bestemmer hvilken metode som bør benyttes (Grønmo, 2004, s. 11).

For å finne en dypere mening i svarene til elevene må jeg fortolke dem. Derfor vil denne oppgaven plasseres innenfor et fortolkende paradigme og videre ha en pragmatisk tilnærming. Et paradigme vil si den måten en forstår verden på og de grunnleggende premissene en legger for hva som er forskning og vitenskap. Det vil også si noe om hvilke metoder og praksiser som er best for å få svar (Gilje & Grimen, 1993, s. 87). Prosjektet ønsker å bidra til å få en større forståelse av hva elever erfarer ved å ha friluftsliv i kroppsøving. Målet er å presentere elevenes egne perspektiver av hva de har erfart i friluftslivsundervisningen.

Pragmatismen er en filosofi der en ønsker å løse praktiske problemer (Myhre, 1972, s. 11). Det er de praktiske konsekvensene av en handling som er svaret på om en tanke er korrekt eller ikke. Tankene er bare en veiledning for hvordan vi skal handle og en idé har kun mening hvis den fører til en konsekvens av betydning (Myhre, 1972, s. 17). Pragmatismen søker etter konkrete ting og handlinger, ikke det svevende og verbale (Myhre, 1972, s. 19). For min del betyr det at jeg må se etter det som er praksisen i faget og det som elevene uttrykker at de har erfart. Jeg må se etter praktiske sammenhenger mellom den undervisningen de har hatt og de erfaringene de uttrykker. Er det slik at undervisningens tanke gir en praktisk konsekvens hos elevene?

Selv om oppgaven vil ha en pragmatisk tilnærming vil fortolkningen ha noen hermeneutiske preg. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på fortolkning. Tilnærmingen legger vekt på at det ikke finnes egentlige sannheter, men at en kan tolke fenomener på ulike nivåer. En kan kun finne ut mening hvis en setter seg inn i den sammenhengen det en forsker på er en del av og en vil da kunne forstå helheten (Thagaard, 2018, s. 37). Dette vil ha betydning da jeg skal tolke elevenes utsagn og min egen forforståelse. Likevel tar jeg ikke i bruk hermeneutikken i sin helhet da jeg skal analysere innenfor en teoretisk ramme og ikke finne mening av enkeltutsagnene elevene uttrykker ved å se de i lys av helheten.

4.2 Forforståelse

En vil alltid ha en forforståelse i møte med situasjoner og en vil bruke tidligere oppfatninger til å tolke hva som er rett. Det er derfor viktig at jeg er bevisst i min rolle som forsker i dette prosjektet samt være bevisst på at mine forforståelser kan forme hvordan prosjektet blir. Samtidig er det viktig å sette seg inn i tidligere forskning på det feltet en skal forske på for at en skal kunne trekke gode slutninger og for at en skal kunne sette sin egen forskning inn i en større sammenheng (Johannessen et al., 2016, s. 34-35).

I dette prosjektet er det elevens erfaring knyttet til friluftsliv i kroppsøving som er tema. Jeg har god kunnskap innen det feltet som skal forskes på gjennom at kroppsøving og friluftsliv er noe jeg har vært opptatt av og interessert i lenge. Jeg har alltid likt å være aktiv og kroppsøving var et favorittfag på skolen. Friluftsliv hadde jeg en oppfatning av at var en tur, der vi tente opp bål og grillt pølser ute i naturen. På videregående gikk jeg på idrettslinje. Her erfarte jeg ulike friluftslivsturer der jeg overnattet i snøhule og lavvo. En annen viktig ting jeg ble oppmerksom på, var at friluftsliv ikke nødvendigvis trengte å være ut på tur, men også at man kunne jobbe tverrfaglig med andre fag, ute. Etter videregående skole tok jeg faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag i Bergen. Nå som student på masterstudie i kroppsøving og pedagogikk ved NIH vil jeg si at jeg har god kunnskap innen feltet kroppsøving og friluftsliv. Det har også bidratt til at jeg har mange tanker om hvordan faget og friluftslivsundervisningen bør være. Med dette tatt i betraktning vil det være viktig å møte resultatene og analysen med et åpent sinn, synliggjøre og begrunne de valgene jeg tar i analysen med teori slik at oppgaven er troverdig og kan støttes av eksisterende forskning. Samtidig er det slik at en ofte velger ut resultater og funn som en selv finner interessant (Johannessen et al., 2016, s. 35).

4.3 Kvantitativ- og kvalitativ forskning

Valg av metode i alle forskningsprosjekt avhenger av hva som er formålet med forskningen. På den ene siden har vi kvantitativ forskning som anvender tall (Johannessen et al., 2016, s. 237). Slik forskning egner seg godt hvis en vil *kartlegge* fenomener eller utbredelse av ulike ting (Johannessen et al., 2016, s. 28). En slik tilnærming tillater et stort utvalg og gir mange respondenter.

Dette fører igjen til at en får store data og kan bidra med å identifisere sosiale fenomener samfunnet. Et eksempel på en kvantitativ tilnærming er en spørreundersøkelse med lukkede svaralternativer. På den andre siden har vi kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning anvender tekst og egner seg godt hvis en skal forske på fenomen som en ikke vet så mye om eller hvis det er noe en ønsker å vite mer om, på et dypere plan (Johannessen et al., 2016, s. 28). Eksempler på kvalitative design er intervju og observasjon. Innenfor disse metode vil en komme mer i dybden og der kvantitativ forskning kan identifisere sosiale fenomen, kan kvalitativ forskning i større grad finne en forståelse om hvorfor disse fenomenene oppstår (Thagaard, 2018, s. 11).

Metoden jeg har valgt å bruke har blitt styrt av at det er et samfunnsvitenskapelig prosjekt, da det innenfor samfunnsvitenskapen er metoder som en ser på egnet til å innhente kunnskap om ulike aspekter (Grønmo, 2004, s. 27). Videre er metodevalget styrt av problemstillingen min og det faktum at prosjektet mitt var en del av et større forskningsprosjekt. Det at forskningsprosjektet allerede var i gang gjorde at det forelå et datamateriale som allerede var delvis samlet inn. Dette masterprosjektet vil benytte seg av både kvalitativ og kvantitativ metode, da det er data fra spørreundersøkelse som ligger til grunn. Data fra spørreundersøkelsen var både kvantitative og kvalitative.

4.4 Utvalg

Utvalget som ble rekruttert i dette forskningsprosjektet var til sammen seks lærere på tre videregående skoler i Oslo-regionen. Prosjektet hadde oppstart med seks Vg1 klasser i skoleåret 2018-2019. Strategisk rasjonale for å velge elever ved Vg1 var en antagelse om at disse elevene ikke er farget av tidligere skoleerfaringer ved de aktuelle skolene og at de ville ha mindre kjennskap til hvordan undervisningen i friluftsliv i kroppsøvningsfaget er på videregående skole, enn det elever på Vg2 eller Vg3 ville ha hatt.

Undervisningspraksisen ville uansett vært ny for dem og en hadde derfor en antagelse om at de ville være mer åpne for den aktuelle praksisen dette prosjektet ville gi.

I skoleåret 2018-2019 var det seks ulike Vg1 klasser fordelt på tre ulike skoler som var med på prosjektet. I skoleåret 2019-2020 var det to klasser med på prosjektet.

Skoleklassene som var med på den siste delen av undersøkelsen var fra to av de samme skolene som skoleåret før.

Grunnet færre deltagende klasser under det andre året av prosjektet var det flere respondenter på undersøkelsen i 2019 enn den fra 2020. Selv om datainnsamlingen foregikk på to ulike tidspunkt ble dataene behandlet som at det var et utvalg som ble undersøkt. Det var ingen drastiske endringer av opplegg i løpet av de to årene og utvalget ble derfor sett på som åtte klasser.

Utvalget som dannet empirigrunnet er de i overkant av 260 elevene som har deltatt i friluftslivundervisningen. Av disse leverte totalt 193 elever svar på spørreskjema (91 jenter, 100 gutter og 2 annet).

4.5 Spørreundersøkelse som metode

Metodevalget ble styrt av at det var et samfunnsvitenskapelig prosjekt. Innenfor samfunnsvitenskapen er det metoder en ser på som egnet å bruke for å innhente kunnskap om ulike aspekter (Grønmo, 2004, s. 27). Allerede i arbeidet mot og formuleringen av problemstillingen for denne oppgaven ble det lagt føringer for metodebruk. Ved at jeg ønsket en bred forståelse av elevers erfaring knyttet til det å ha friluftslivundervisning i kroppsøving og det faktum at masterprosjektet mitt er en del av et større forskningsprosjekt. Ut fra dette ble det gjort en vurdering på at en spørreundersøkelse som kombinerte åpne og lukkede spørsmål ville være gunstig for å fremskaffe relevante data ved at de åpne spørsmålene gjorde at en også kunne innhente kvalitative data.

Spørreskjemaet som ble brukt i foreliggende oppgave er en videreutvikling av det som ble brukt i pilotstudien i 2017/2018, men det samme som ble brukt det første året av prosjektet (2018/2019). Undersøkelsen ble utformet i det digitale spørreverktøyet SurveyXact. Det ferdige spørreskjemaet er utformet slik at det er 31 lukkede spørsmål der elevene får oppgitt svaralternativer og ni åpne spørsmål der elevene selv må formulere egne svar. Av de lukkede spørsmålene brukes kun to i mitt prosjekt. Disse er «Friluftsliv i kroppsøving er viktig» og «I år har jeg lært friluftsliv i kroppsøving». Eksempler på andre påstander er «Dans i kroppsøving er viktig», «I år har jeg lært ballspill i kroppsøving» og «Jeg får vist kompetansen min kroppsøving». Det er mulig for elevene å krysse av på at de er «helt enig», «enig», «verken enig eller uenig», «litt uenig» eller «helt uenig» med påstanden de blir presentert.

Av de ni spørsmålene som er av åpen karakter, er det følgende tre spørsmål som er mest relevant for å besvare min problemstilling:

- Skriv om hvordan det var å ha friluftsliv i høst.
- Lærte du noe nytt i friluftslivsundervisningen? Beskriv hva du lærte.
- På hvilke måter gjorde naturen dere besøkte i undervisningen inntrykk på deg?

Svarene som kommer fram fra de åpne spørsmålene vil bli analysert gjennom en teoretisk orientert analyse.

Det faktum at jeg kom inn i prosjektet «Et annerledes kroppsøvfingsfag» da det allerede hadde pågått en stund, førte til at dataene fra spørreundersøkelsen etter prosjektets første år allerede var samlet inn. Derimot var jeg selv med på å samle inn empirien og gjennomføre spørreundersøkelsen etter det andre året av prosjektet, da jeg var ute på to deltakende skoler og samlet inn dataene. Jeg velger å gi en detaljert beskrivelse av den delen av undersøkelsen der jeg selv var delaktig i innhentningen. Undersøkelsen ble gjennomført på skolene med elevene i slutten av skoleåret 2019/2020. Metoden egnet seg godt da den ble gjennomført i en tid der Covid-19 var nødvendig å ta hensyn til, men altså etter den første fullstendige nedstengingen av skolene som ble innført 12. mars 2020. I gjennomføring av spørreundersøkelse var både antall elever og avstand lett å regulere og overholde. Slik ble spørreundersøkelsen på den ene skolen gjennomført: Én halvdel av klassen gjennomførte spørreundersøkelsen på PC eller mobil sammen med meg i et klasserom. Den andre halvdel den hadde volleyball i idrettshallen sammen med kroppsøvfingslærer. Halvveis ut i kroppsøvfingstimen byttet vi slik at den andre halvdel kom opp til meg og gjennomførte undersøkelsen. På den andre skolen ble spørreundersøkelsen gjennomført av hele klassen samtidig i et klasserom på PC eller mobil. Grunnen til at det var hel klasse her var fordi det noen dager i forveien hadde blitt lov å ha en hel klasse i samme klasserom igjen. Spørreundersøkelsen etter det første året av prosjektet ble gjennomført av de respektive lærerne, da også på PC eller mobil.

4.6 Validitet og reliabilitet

Validitet sier noe om gyldigheten og relevansen til forskningsmetoden en benytter for å forske på et tema og de tolkningene en gjør (Grønmo, 2004, s. 231). Innen validitet skiller en mellom intern- og ekstern validitet. Den interne validiteten går ut på at prosjektet lar seg gjøre og svare på med den metoden en har valgt å benytte. Det vil si at en kan si at de dataene en samler inn kan gi riktige årsakssammenhenger og konklusjoner innenfor de rammene metoden setter (Grønmo, 2004, s. 233). Dataene i dette prosjektet vil kunne gi korrekte konklusjoner og årsakssammenhenger for det jeg har vært ute etter å finne ut av: Hva elevene uttrykker av erfaring gjennom å ha hatt friluftslivsundervisningen. Dette vil jeg kunne få data til å analysere gjennom den metoden som har blitt gjennomført her. Likevel er det et bias som er viktig å være klar over at finnes.

Det at elevene vet at de er med på et prosjekt og deltar i en spørreundersøkelse, kan gjøre at de svarer på en måte som nødvendigvis ikke er det de helt oppriktig mener. Det kan være at elever svarer det som høres riktig ut.

Den eksterne validiteten handler om overførbarheten eller det at resultatene kan generaliseres ut fra de resultatene en får fra undersøkelsen. For at et forskningsprosjekt skal kunne sies å være ekstern valid, må resultatene også være gyldige utenfor forskningssituasjonen (Grønmo, 2004, s. 233). De må være gyldige i den reelle samfunnssituasjonen som i dette tilfellet vil si skolehverdagen til elever på videregående skole og nærmere bestemt deres erfaring med kroppsøvingsundervisning innen friluftsliv. Vanligvis vil kvantitative dataene ha sterkere ekstern validitet enn det kvalitative dataene vil ha. I denne oppgaven handler det først og fremst om hvordan disse elevene uttrykker å ha erfart gjennom deltakelsen i den friluftslivsundervisningen de møtte, og det er kun et par enkle påstander som utgjør det kvantitative materialet. Likevel er det slik at de kvantitative dataene vil kunne vise en tendens til hva elevene synes om friluftsliv i kroppsøvingsfaget, mens de kvalitative kun vil gi uttrykk for hva hver enkelt elev mener om spørsmålene de har blitt presentert. Videre er det slik i prosjektet at lærerne, i samråd med forskergruppen, har stått fritt til å planlegge undervisningen sin selv, og at det derfor er lite sannsynlig at alle lærere har den samme undervisningen. Derfor vil elever i prosjektet ha ulikt grunnlag for sine erfaringer, og elever utenfor dette prosjektet vil heller ikke få de samme erfaringene, da undervisningen ikke er lik og da de ofte ikke har den samme mengden med friluftslivsundervisning.

Reliabilitet regnes som en forutsetning for prosjektets totale validitet og sier noe om hvor pålitelig noe er. Det er to hovedgrupper innen reliabilitet, *stabilitet* og *ekvivalens*. Hvis en bruker samme undersøkelsesmetode flere ganger, på ulike tidspunkt, skal en kunne få samme data (Grønmo, 2004, s. 222). Dette er det som kalles *stabilitet*. Ekvivalens går ut på at det skal være samsvar mellom datainnsamlingene når de gjøres samtidig selv om det er forskjellige folk som utfører arbeidet (Grønmo, 2004, s. 223).

I dette prosjektet der det er benyttet en spørreundersøkelse til å innhente data, er det tatt hensyn til reliabilitet på en god måte, både når det gjelder stabilitet og ekvivalens.

I hovedsak skyldes dette at det benyttes et fastsatt spørreskjema der en vil få de samme datainnsamlingene selv om en gjør det på ulike tidspunkt. Det kan også gjøres av forskjellige personer, noe som styrker ekvivalensen. Det ble gjort i dette prosjektet da jeg kun var med på innsamlingen av spørreundersøkelsene gjort i 2020 og de ble gjennomført på to ulike skoler på to ulike tidspunkt.

4.7 Analysens oppbygning

Da analysearbeidet startet gikk jeg inn i datamaterialet for å se om jeg kunne identifisere noen kategorier som kunne være gode å bygge opp analysedelen etter. Datamaterialet er på totalt 43 sider der mesteparten av sidene går med til elevenes frie tekstsvaer. Det er ikke alle spørsmålene i undersøkelsen som ble benyttet da det ikke er relevant for mitt prosjekt. Grunnen til dette var at spørreundersøkelsen var utformet for å fange opp helheten i prosjektet «Et annerledes kroppsøvfingsfag» og at den også var laget for danseundervisningen som var en del av aksjonen i «Et annerledes kroppsøvfingsfag».

Analyseprosessen ble delt inn i tre faser. Den første fasen gikk til å lese gjennom datamaterialet grundig og samtidig se etter interessante utsagn og sitater. Selv om jeg i denne fasen leste og var åpen for hva elevutsagn kunne fortelle meg, gikk jeg bevisst deduktivt til verks med hva som kunne inngå i de ulike kategoriene jeg bestemte meg for å benytte i presentasjonen av elevsvaer.

De kategoriene jeg valgte å benytte meg av bygger på den sorteringen Dewey brukte om ulike typer erfaringer, nemlig *educative*-, *miseducative*- og *non-educative* erfaringer (Dewey, 1997, s. 91). Ved å benytte en slik kategorisering i analysen, vil tendensene i de ulike svarene bli fremhevet. En bakside er at det kan gjøre det vanskeligere å se andre perspektiver siden en leter aktivt etter noe som passer inn i sine valgte kategorier (Thagaard, 2018, s. 154).

Da jeg hadde lest datamaterialet begynte jeg på den andre fasen av analysen. Her fargekodet jeg svarene i den åpne delen av datamaterialet for å få mer overblikk og struktur over materialet. De fargekodningene jeg gjorde var sitater og utsagn som kunne kvalifisere seg under de ulike kategoriene til Dewey.

I den lukkede delen av datamaterialet ble alt som omhandlet friluftsliv sett på som nyttig å inkludere videre i analysen. Disse vil bli presentert i en egen kategori i kapittel 5 *Presentasjon av funn*, kalt «friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen».

Den tredje fasen av analysen var da jeg begynte å analysere datamaterialet og egne analyser ved bruk av tidligere forskning og teori. I hovedsak jobbet jeg fortsatt med en deduktiv tilnærming her, ettersom jeg benyttet Deweys teoretiske perspektiv for å analysere datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 154). I tillegg til dette analyserte jeg ved hjelp av den forskningen som har blitt redegjort for i kapittel 2. I denne delen av analysen organiserte jeg diskusjonen under ulike underoverskrifter som ble utformet etter ulike funn i den andre delen av analysearbeidet.

4.8 Metodiske refleksjoner

Det har allerede blitt reflektert kort noen steder over den metoden som har blitt benyttet i dette prosjektet. Blant annet om den valgte metoden var best egnet til å fremskaffe data om elevers erfaringer knyttet til dette prosjektet. Igjen vil jeg understreke at det er valgt å benytte spørreskjema med bakgrunn i at jeg ønsket en bred forståelse med flere respondenter enn det jeg ville fått ved å for eksempel gjennomføre kvalitative intervjuer. Ved å bruke et spørreskjema fikk jeg tilgang til bredden av elever som hadde deltatt i friluftslivsundervisningen og jeg fikk data som gjorde at problemstillingen kunne besvares med det innsamlede materialet.

Ved at det ble benyttet spørreundersøkelse, fikk jeg ikke den samme dype meningen bak elevenes erfaring av undervisningen i friluftsliv som jeg kunne fått ved å benytte meg av en kvalitativ intervjusituasjon. Samtidig ga spørreundersøkelsen meg en dypere mening gjennom at noen av spørsmålene som elevene responderte på var åpne tekstsvaer der elevene skrev åpne svar som kan gi en dypere mening. På bakgrunn av det mente jeg at den metoden som ble benyttet, ga datamateriell som kunne brukes til det jeg ønsket å finne mer ut av.

Lærerne har som tidligere nevnt, hatt ansvar for hva elevene har hatt av opplegg i undervisningen. Derfor vet jeg ikke eksakt hva elevene har hatt i friluftslivsundervisningen, når de hadde det eller hvilket vær de hadde.

Jeg vet at de planla undervisningen ut fra gjeldende læreplan på det tidspunktet prosjektet ble gjennomført. Det vil si at elevene skulle ha friluftsliv i nærmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6). Det at jeg ikke vet noe om dette er ikke noe som er negativt siden jeg har vært ute etter å få fram elevenes erfaring med det opplegget de har vært en del av, men hvis jeg hadde hatt mulighet til å beskrive opplegget kunne det ha bidratt til fyldigere og mer interessante friluftslisdidaktiske funn.

En viktig refleksjon som ble gjort både på et tidlig tidspunkt i prosjektet mitt, men også i ettertid, var at metoden var gunstig med tanke på koronasituasjonen vi har hatt i Norge siden mars 2020. Da jeg var så etter mulige prosjekter våren 2020 hadde jeg en bekymring om hvordan det skulle bli å få innpass hos en eventuell skole for å gjennomføre et prosjekt.

Heldigvis kom jeg innenfor et allerede eksisterende prosjekt. Metoden jeg endte opp med å gjøre, gjorde at det var lettere å overholde avstandsregler i innsamlingsprosessen enn det ville vært ved å benytte meg av en annen metode som for eksempel intervju.

4.9 Etiske overveielser

Det er ulike etiske retningslinjer en må følge når en skal drive med forskning. Det er viktig å være klar over at ulike teoretiske ståsteder kan føre til ulike tolkninger. Jeg må derfor være nøye med å presisere at mine tolkninger bygger på en bestemt teori slik at andre kan se hvilken teori jeg har tolket ut fra (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 10). Hvilke hensyn en må ta avhenger av hvilken type forskning en skal gjøre og hvilke metoder en benytter seg av.

Generelt sett tar en spørreundersøkelse hensyn til de etiske retningslinjene på en god måte. Ofte gjøres dette gjennom at respondentene anonymiseres. Dette gjelder også for mitt prosjekt. Ved å gjøre dette vil ingen kunne gå inn og se hvem som har respondert hva. Når en skal behandle data som innebærer personopplysninger, er en pliktig til å melde dette inn til NSD, Norsk senter for forskningsdata (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Prosjektet mitt ble innlemmet som en del av «Et annerledes kroppsøvingsfag». I mitt tilfelle var metoden til prosjektet allerede meldt inn og godkjent av NSD da ble det brukt en spørreundersøkelse som allerede var en del av hovedprosjektet.

I tillegg til godkjenning fra NSD, ble det innhentet informert samtykke (vedlegg 1) fra både elever, lærere og skoleledere til å delta i aksjonsforskningsprosjektet. Et informert samtykke er at de som er med får informasjon over hva deres deltakelse i prosjektet innebærer og at de samtykker til dette (Thagaard, 2018, s. 23). Siden elevene allerede hadde skrevet under på informert samtykke, kunne jeg komme fort i gang med prosjektet.

Ved bruk av det aktuelle spørreskjemaet som er benyttet, er det heller ikke samlet inn personopplysninger ut over hvilken skole de tilhører og av hvilket kjønn de er. Dette gjør at elevene holdes anonyme gjennom at det ikke er mulig å spore svarene deres tilbake til dem. Prosjektet er derfor innenfor retningslinjene til NSD.

Et annet hensyn en må ta er korrekte henvisninger til andre forskere og verk en benytter i oppgaven. Ifølge Thagaard (2018), bør en etterstrebe en god henvisningsskikk (s. 21). I denne oppgaven er referansestilen APA 7th benyttet. For å følge denne har jeg benyttet APA-veiledningen til NIH (Norges idrettshøgskole, 2021).

Denne gjør at en lett kan gå inn i de kildene jeg har referert til og se om det som blir referert til i teksten, faktisk stemmer. Ut over det som tidligere er sagt om reliabilitet og validitet, vil dette vil være positivt for oppgavens troverdighet ved at oppgaven blir mer transparent og etterprøvbart.

5. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil funnene fra analysen bli presentert i ulike kategorier. Først vil funnene fra de lukkede avkryssningsspørsmålene i spørreundersøkelsen bli presentert i et avsnitt. Deretter vil det komme tre kategoriserte deler basert på analyse av de åpne spørsmålene. Analysen av dataene ga svar som kunne sorteres inn i en kategorisering som er bygd opp etter den sorteringen Dewey brukte for å skille ulike former for erfaring: *educative*-, *non-educative*- og *miseducative erfaringer*.

Funnene vil deretter bli drøftet i kapittel 6 *Diskusjon* der teori fra Dewey, tidligere forskning og egne tanker vil bli anvendt.

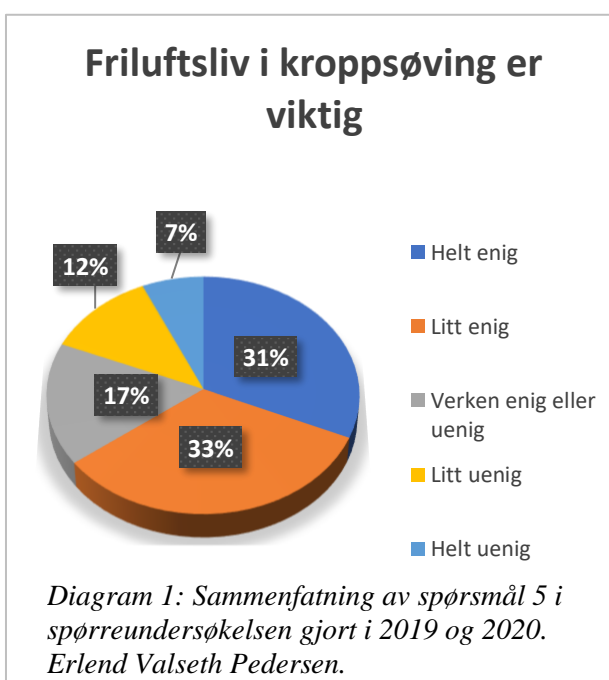
5.1 Friluftsliv i kroppsøvningsundervisningen

Blant datamaterialet som ble samlet inn, var det ulike påstander elevene responderte på. To av påstandene elevene møtte i undersøkelsen gikk på hva de tenkte om friluftsliv i kroppsøvningsfaget og om de selv følte at de hadde lært noe friluftsliv i kroppsøvningsfaget. Svarene på disse spørsmålene ble satt opp i diagrammer som ble utformet ut fra om elevene hadde svart «helt enig», «litt enig», «verken enig eller uenig», «litt uenig» eller «helt uenig».

På påstanden *Friluftsliv i kroppsøving er viktig* kan en på diagram 1 se at 31% av elevene så på friluftsliv som en viktig aktivitet i kroppsøvningsfaget ved å svare «helt enig» på påstanden.

En kan også ta med svaralternativet «litt enig» og vil da se at det er 64% av elevene som syntes at friluftsliv var viktig i kroppsøvingen.

Hvis en ser på motsatt ende av skalaen, «helt uenig» og «litt uenig», viser den den at 19% av elevene ikke mente at friluftsliv var viktig i



kroppsøvningsfaget. Det er også verdt å legge merke til at 17% av elevene svarte «verken enig eller uenig» i om friluftsliv var viktig i kroppsøving.

På påstanden *I år har jeg lært friluftsliv i kroppsøving* viser tabell 2 at prosentandelen som svarte «helt enig» var på 54%. Hvis en legger sammen denne med «litt enig» lander en på 87% som er «helt enig» eller «litt enig» i denne påstanden.

På motsatt ende av skalaen, «helt uenig» og «litt uenig» var det en prosentandel på 4%. Det var 9% av elevene som ga et nøytralt svar om at de verken var enig eller uenig i at de har lært noe om friluftsliv.



Som en kan se på de to svarkategoriene «litt uenig» og «helt uenig» var begge på 2%. Likevel ser «helt uenig» ut til å være en større andel av diagrammet. Grunnen til dette er at diagrammet har rundet opp til nærmeste hele tall. Det egentlige tallet her var 1,6% på «litt uenig» og 2,1% på «helt uenig». Andelen som svarer «verken enig eller uenig» på denne påstanden var 9%.

På undersøkelsen fra 2019, er det en liten andel flere som er på «litt uenig» (2%) og «helt uenig» (2%) sammenlignet med undersøkelsen fra 2020 der ingen har svart «litt uenig», men 2% har svart «helt uenig». På svaralternativene «helt enig og «litt enig» var det litt flere i 2020 enn det var i 2019.



Diagram 3: Svar på spørsmål 11. 2019. Erlend Valseth Pedersen



Tabell 4: Svar på spørsmål 11. 2020. Erlend Valseth Pedersen

5.2 *Educative erfaringer*

Analysen viste flere ulike svar som kvalifiserte inn under kategorien «educative erfaringer». «Educative» erfaringer er den betegnelsen Dewey (1997) bruker om erfaringer som kan bidra til vekst (s. 21). Flere av elevene uttrykte at friluftslivundervisning førte til at de ble nødt til å samarbeide og derfor ble det også noe som styrket det sosiale felleskapet i klassen. En elev skrev: *«Det var gøy og lærerikt, synes også det skapte flere minner og samhold i klassen. Klassemiljøet ble sterkere og bedre.»*. En annen elev trakk fram både samarbeid og et sosialt aspekt, men også at friluftslivundervisningen er et område i faget der en kan få vist noe en ikke får gjort ellers i faget. Eleven skrev:

Det var favoritt delen min av kroppsøving, fordi at man både var i aktivitet, lærte åssen man skulle lage ulike typer bål og vi fikk vist kunnskap som man kanskje ikke så ofte får gjort i faget ellers. Samt som det var veldig sosialt og man måtte samarbeide.

En annen elev uttrykte seg slik:

Det synes jeg også var morsomt, å variere. Vi har ikke hatt så mye sånn på ungdomsskolen så det var gøy å gjøre noe sånn i gymmen. Her følte jeg vi stilte på veldig ulikt nivå, men ettersom vi er flinke til å hjelpe hverandre synes jeg ikke det ble noe negativt.

Denne eleven uttrykte at det føltes ut som at elevene stilte litt mer ulikt enn ellers da de hadde friluftsliv, men at dette ikke virket å være et problem siden det gjorde at elevene var gode til å hjelpe hverandre. Et annet elevsvar viste mye av det samme som overnevnte og mente at dette var noe som kunne utfordre elevene:

Friluftsliv var noe nytt. I både grunnskolen og ungdomsskole hadde vi ikke noe som tilnærmet seg friluftsliv i kroppsøving som i videregående. Det var gøy med teoretisk og praktisk undervisning. Vi fikk lært nyttig informasjon og utfordret oss i våre evner innenfor tema. Vi ble også forklart hvorfor det er viktig med at det vi gjør, for å unngå katastrofer og holde naturen ren og bærekraftig.

Det var flere sitater fra elevene som bygde opp under at friluftslivundervisningen var noe annerledes, nytt og gøy. Et knippe svar i denne retningen er: «*Friluftsliv var gøy. Det var kult ha en annen slags gym, og det var sosialt for klassen.*», «*Friluftsliv var gøy og noe annerledes*», «*Det var veldig gøy og nytt. Jeg har aldri hatt friluftsliv i gym før, derfor var det veldig spennende, men samtidig veldig fornuftig å lære.*», «*Det var gøy og lærerikt, synes også det skapte flere minner og samhold i klassen. Klassemiljøet ble sterkere og bedre.*» og «*Det var spennende å ha friluftsliv i høst, og det var noe jeg ikke hadde vært så mye borte i før.*».

Jeg velger å trekke fram et sitat som skilte seg ut fra resten. Sitatet er fra en elev som har endret sitt syn på friluftsliv gjennom undervisningen:

Tidligere har jeg vært veldig lite interessert av natur, og veldig lite glad i å gå på tur. Men nå har jeg lært meg å sette pris på naturen på en annen måte, en bedre måte. Jeg føler nå at jeg har fått en del kunnskap som kan gjøre det lettere for meg om jeg ønsker å gå en tur i fremtiden, og dermed også gjøre det bedre.

Flere av elevene uttrykte at de hadde lært ulike ting i undervisningen.

Mange av elevene trakk fram at de har lært hvordan de kan lage bål, men også andre former for lærdom. Elevene uttrykte: «*Lærte ulike båltyper og hvordan man skal bygge opp et bål. Også hvilke type ved man skal bruke og hvordan man skal finne den riktige veden*», «*Jeg lærte å tenne bål, hogge og finne ved*», «*Jeg lærte om ulike typer bål*», «*Lærte forskjellige knuter og ble enda bedre på å tenne bål.*», «*Jeg lærte blant annet hvordan man følger et kompass, forskjellige tresorter og hvordan man kan lage te av ting man finner ute i naturen*» og:

Vi lærte å bruke kompass, noe jeg trengte å friske opp på, og kart. Vi lærte også å lage bål og å utnytte det vi hadde rundt oss til å f.eks. lage te. Vi lærte også å sette pris på naturen rundt oss.

Det overnevnte sitatet avslutter med «*Vi lærte også å sette pris på naturen rundt oss.*». Dette er noe som andre elever også har uttrykt at de har lært noe om. Respekt for naturen og sporløs ferdsel gikk igjen i flere av svarene.

Blant annet uttrykte en elev: «Lærte å lage ordentlig bål, hvordan bruke naturen miljøbevisst og hvordan man skal etterlate en bål plass». En annen elev uttrykte: «Vi lærte også om sporløs ferdsel og respekt for naturen.».

På et annet spørsmål var det flere svar som pekte i den samme retningen som disse svarene. Her ble elevene spurt om hvilke inntrykk naturen de besøkte i undervisningen gjorde på dem. Her synes det å være flere svar som kan tyde på at forurensing og natur var noe som gjorde inntrykk på dem: «Vi forurenser altfor mye.», «Vi forurenser altfor mye og ødelegger naturen», «Jeg synes området vi var i var så fint at det var viktig for meg å ikke forsøple og at vi holdt området fint til de neste som skulle oppholde seg der.», «Det var mye søppel i naturen og det ga en innvirkning på meg hvordan verden ser ut i dag.», «Jeg vet ikke hvordan jeg skal beskrive det, men man begynner å reflektere om hva som kan skje med naturen hvis vi forsetter å kaste søppel og forurense.» og «Jeg ble mer oppmerksom på miljø og hvordan vi så lett forsøpler.»

Det er en helt klar overvekt av elevenes svar som kvalifiserer til å komme inn under «educative» erfaringer. Det er mange elever som har erfart mestring gjennom å lage bål, men også det å knyte knuter og lage te. Navigering er noe annet som blir trukket frem som noe de har lært mer om. Flere har også erfart at undervisningen i friluftsliv har bidratt til et sterkere samhold i klassen og at det har utfordret dem til å samarbeide. Det trekkes også fram som noe annerledes og gøy. Elever har også uttrykt at de har lært mer om betydningen forsøpling har for naturen og dens eksistens.

5.3 Non-educative

Når elevene ikke ser en mening i det de møter i undervisningen kan det fort være at elevene ikke gjør seg noen erfaringer som bidrar til vekst. Dette kalles for «non-educative» erfaringer. Denne erfaringen skader ikke utviklingen til eleven direkte, men den bidrar heller ikke til ønsket vekst.

Analysen viser at det er få elevsvar som kvalifiserer til dette. Likevel er det noen elevsvar som kan indikere «non-educative» erfaringer. Flere elever uttrykker at friluftsliv er noe de har kjennskap til fra før av og derfor kunne det meste som ble gjennomgått i undervisningen.

Blant annet skrev en elev: *«Jeg lærte ikke noe særlig nytt egentlig ettersom jeg har en ganske aktiv familie så det vi lærte hadde jeg for det meste lært fra før.»* Andre eksempler er: *«Jeg lærte ikke så mye nytt. Føler jeg hadde god friluftslivkunnskap fra før av.»*, *«Nei egentlig ikke så mye, men fikk friska opp sikkerhetskunnskapen.»*, *«Jeg lærte ikke noe jeg ikke kunne fra før av.»*, *«Nei, det var ikke så veldig mye nytt, men det var fint å få gjort det igjen.»* og *«Lærte grunnleggende ting som jeg merket ikke hadde noe spesiell verdi for meg. Hvis fokuset skal være å gå ut i naturen så bør det bli satt ut flere dager til dette.»*

Det kom også fram noen få svar som handlet om at naturen ikke gjorde så mye inntrykk på elevene. Blant annet skrev en elev: *«Vi gikk 50m unna en skoleparkeringsplass, absolutt null inntrykk»*. Området der undervisningen finner sted kan se ut til å ha betydning for hvordan noen av elevene ser på undervisningen. Elevene ga uttrykk for at de ikke så meningen da undervisningen foregikk så nærme «sivilisasjonen» og det vante.

5.4 Miseducative erfaringer

«Miseducative» erfaringer er den tredje kategorien i analysen. «Miseducative» erfaringer er erfaringer eleven gjør seg som skader utviklingen til eleven gjennom at de kan hindre eleven i å forsøke å gjøre seg liknende erfaringer senere i livet. Dette kan gjøre at deres «habit» i møte med friluftslivundervisning, vil være at friluftsliv for eksempel føles meningsløst (Dewey, 1997, s. 46). Elevene kan også få en slik erfaring hvis eleven gjentatte ganger har «non-educative» erfaringer i møte med friluftsliv.

I analysen ble det identifisert en type erfaringer som kan kvalifisere til «miseducative» erfaringer. Da friluftslivundervisning i all hovedsak skjer utendørs, kan kanskje været bli en viktig faktor. En kan si at noe av det en bør lære om friluftsliv for eksempel er hvordan en skal kle seg opp til ulikt vær. Ut fra svarene til elevene synes været å være en avgjørende faktor for hvordan undervisningen oppleves. En elev skrev dette om hvordan det var å ha friluftsliv: *«Det var interessant, men litt avhengig av været.»*.

Ut fra hva eleven skriver virker eleven på den ene siden positiv til det å ha friluftsliv, men på den andre siden at det kan avhenge av om været er fint eller ikke. Denne eleven fikk mest sannsynlig ikke skade på utviklingen sin da eleven virket positiv til å ha friluftsliv gjennom at det interesserte eleven så lenge været var på lag. Det virket som om noen av de andre elevene ble mer påvirket av det dårlige været.

En elev uttrykte dette om været: *«Syns det var litt kjedelig, har kanskje noe med at det var dårlig vær hver gang vi var ute.»*. En annen elev deler samme erfaring og uttrykte dette: *«Det var kjedelig pga været. Hadde vært bedre å hatt det på våren da det er litt varmt og ikke dårlig vær.»*. Ut fra de presenterte sitatene fra de to elevene synes været og ha en sentral rolle for hvorvidt elevene syntes friluftslivsundervisningen er interessant eller ikke. Elevene synes opplagt friluftslivsundervisningen er bedre når været er fint. Ut fra spørreundersøkelsen peker flere av elevsvarene på at de har hatt undervisning i kaldt vær, eller det de betegner som «dårlig vær».

6. Diskusjon

Formålet med oppgaven er å finne ut hva elevene har uttrykt av erfaring etter å ha hatt 12 timer friluftslivsundervisning i kroppsøving. Analysen har i hovedsak vært bygd på Deweys kategorisering av erfaringer. I dette kapitlet vil funnene som er redegjort for i kapittel 5 bli drøftet og diskutert under fire tematiske underoverskrifter som kom til syne etter funn fra undersøkelsen. Funn og elevsvar vil bli drøftet og diskutert med støtte i tidligere forskning og teori.

6.1 «*Friluftsliv var gøy og noe annerledes*»

Den første påstanden elevene responderte på var *Friluftsliv i kroppsøving er viktig*. Her kom det på den ene siden fram at en stor andel mente at friluftsliv er viktig i kroppsøvingen. På den andre siden derimot var det nesten en av fem elever som mente at det ikke var en viktig del av kroppsøvingen. Svarene fra elevene gir ikke direkte mulighet til å svare på hva som gjør at elevene mener om noe er viktig eller mindre viktig i kroppsøving. Kan det være at de ikke har hatt noe friluftsliv tidligere og nettopp derfor ser på det som en aktivitet som ikke er viktig i kroppsøving?

Noen svar fra elevene kan gi mening til en slik tanke. Ifølge læreplanen skal elevene ha møtt i friluftsliv rikelig i løpet av sin tidligere skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2015). Likevel viser funn fra elevsvarene at timeplanen ikke ser ut til å samsvare med læreplanen. En av elevene skrev rett ut at «[...] *Vi har ikke hatt så mye sånn på ungdomsskolen [...]*» og kan tyde på at denne eleven har hatt en skolegang uten noen særlig form for friluftsliv i kroppsøvingen. Det kan også tenkes at flere av elevene heller ikke har møtt det så mye da denne eleven mest sannsynlig har gått i samme klasse med flere av elevene han/hun nå går i klasse med tidligere i skolegangen.

Hvis det er tilfelle at elevene har hatt lite friluftsliv opp igjennom skolegangen sin, har ikke elevene møtt det læreplanen sier de skal møte og de har heller ikke fått muligheten til tilegnelse av det Dewey (1997) kaller for «educative» erfaringer. Tidligere forskning gjort av Kjersti Mordal Moen et al. (2018), viste at 58,8% av elevene aldri eller sjelden hadde undervisning ute eller i naturen. Liknende funn har også Larsson & Redelius (2004) og Wiken (2011, s. 60).

Leirhaug og Trond Egil Arnesen (2016) fant ut at elever i videregående skole ikke hadde tilstrekkelig nok med undervisning i friluftsliv til å kunne forvente at de kunne oppnå kompetansemålene i faget (s. 146). Det kan se ut som at mine funn viser en liknende tendens som det tidligere forskning har sett. Annen forskning peker på at innholdet i kroppsøving ofte består av ballspill eller rene idrettsaktiviteter (Backman, 2011; Borgen & Engelsrud, 2015; Larsson & Redelius, 2004; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014).

Det kan derfor være at elevene kan ha fått en formening om at friluftsliv er noe som ikke hører hjemme i kroppsøvingsundervisningen, hvis det er slik at elevene ikke har møtt friluftsliv i tidligere skolegang. Det kan være at de ikke ser på friluftsliv som noe sentralt i faget. For at dette skal kunne endres vil elevene være nødt til å møte friluftsliv gjennom hele skolegangen sin. Ved at elevene møter dette jevnlig gjennom hele skolegangen, vil det kunne endre elevenes «habit» da denne er formet av tidligere erfaringer, samtidig som den er en del av en kontinuerlig prosess som også påvirker nåværende- og fremtidige erfaringer (Dewey, 1997). Ved å ha det jevnlig kan det være at de vil se på friluftsliv som noe som er sentralt i faget.

Flere av elevene uttrykte at undervisningen de hadde møtt i kroppsøving var annerledes enn det de hadde møtt i tidligere skolegang. Sammen med at undervisningen har vært annerledes trekker de også fram at det har vært gøy. Interessant og gøy er to faktorer som kan tenkes å gi elevene en motivasjon til å gi en innsats i det som gjennomgås i undervisningen. Hvis det er slik, kan det tenkes at det ligger til rette for at elevene kan tilegne seg det Dewey (1997) kaller «educative» erfaringer. Det vil også være bra hvis elevene møter friluftsliv, slik at de møter et enda bredere spekter av aktiviteter og bevegelsesformer i faget. Dette kan bidra til å gi elevene en god oversikt over hva som finnes der ute av måter å aktivisere seg slik at de kan finne noe som passer for dem. Dette kan bidra til å gi livslang bevegelsesglede, slik læreplanen ønsker (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ut fra elevsvarene kan det virke som nettopp at det er annerledes og føles nytt, gjør det interessant og gøy. Friluftsliv var den aktiviteten som hadde høyest sprik mellom hva elevene møtte i undervisning og hva de ønsket (Moen et al., 2018, s. 61-62).

Med andre ord, elevene møter minst av det de ønsker mest. Ut fra mine funn synes elevene å være positive til friluftsliv i kroppsøving og det er en aktivitet de gir uttrykk for at de har lyst til å ha. Det er også en aktivitet de synes er gøy, når de først møter den i undervisningen.

En annen vinkling av denne saken kan være at det, hvis det er slik at det er gøy siden det føles nytt, nødvendigvis ikke er de elevene som har det gøyest som lærer mest. Det kan det være at de ikke tilegner seg så mange erfaringer rundt det som læreren legger opp til i undervisningen. Det kan være at det at elevene har det gøy, kan forstyrre det som er målet med timen. Likevel kan det ut fra svarene i undersøkelsen se ut som at elevene som har hatt disse 12 timene med undervisning, har lært noe. Det kan tyde på at følelsen av at det er annerledes heller har gitt en motivasjon. Så lenge motivasjonen til å lære er der, vil det kunne gi elevene erfaringer som kan bidra til vekst hvis de selv er utforskende. Gjennom å være aktive vil elevene få erfaringer gjennom å prøve og feile. Det er dette Dewey kaller for det aktive elementet av erfaring (Dewey, 1996, s. 53).

En relativt stor del av elevsvarene pekte i en retning som viste liknende tendenser angående det sosiale aspektet som tidligere forskning også har identifisert (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28-29; Backman, 2011, s. 284). I lys av svarene elevene ga, kan utvikling av sosiale egenskaper som samarbeid og godt samhold i klassen være noe friluftsliv kan bidra med. Dette er viktige egenskaper for elevene og det er også gode grunner til å inkludere friluftsliv som en sentral del av kroppsøvingsundervisningen. Det kan også være noe av det som har bidratt til at elevene har uttrykt at friluftslivsundervisningen har vært gøy. Det at elevene ble nødt til å samarbeide, kan ha gjort at elever som har strevd med å få til noe har fått hjelp av medelever. Hvis elevene får til dette på en god måte, kan det løfte elever som ellers synes at friluftsliv er en vanskelig aktivitet. Da vil enda flere elever kunne få oppleve mestring som igjen kan øke motivasjon for å prøve ut friluftsliv i senere anledninger. Et av sitatene som ble presentert lød: «*Her følte jeg vi stilte på veldig ulikt nivå, men ettersom vi er flinke til å hjelpe hverandre synes jeg ikke det ble noe negativt*». Her uttrykker eleven det som er diskutert ovenfor. Det kan derfor se ut til at elevene har klart å få med seg andre elever selv om det har vært ulikt nivå på elevene. Ut fra disse funnene kan det være at elever som har sett på friluftsliv som vanskelig, kanskje endrer deres «habit» gjennom at de får «educative» erfaringer (Dewey, 1997).

Gjennom at friluftsliv ser ut til å ha disse kvalitetene innenfor samarbeid, kan friluftslivsundervisning i kroppsøving ses på som en god arena for å jobbe med det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* som kom i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3).

6.2 «Det var kjedelig pga været»

Været er en ytre faktor som ut fra svarene til elevene virker å spille en ganske stor rolle for hvilke erfaringer elevene gjør seg i friluftslivundervisningen. I sitatene som kvalifiserte til å komme under «miseducative» erfaringer, kan det se ut som at været har vært en faktor som har gjort at noen av elevene ser på det som meningsløst å holde på med friluftsliv siden det er dårlig vær. Hvis elevene ser på innholdet i kroppsøving som meningsløst kan det føre til at elevene gjør seg erfaringer som kan skade elevens utvikling (Dewey, 1997). Dette er riktignok noe som kunne ha kommet under «non-educative», men disse sitatene skiller seg likevel fra de sitatene som ble plassert under «non-educative» erfaringer. Måten de er forskjellige på er at de i større grad kan tenkes å endre elevens «habit» slik at et møte med friluftsliv i senere anledninger kan bli påvirket. Hvis det er slik at det påvirker fremtidige erfaringer, er det en «miseducativ» erfaring (Dewey, 1997). Der noen elever mente at de allerede kunne det som ble gjennomgått, kan det være at det nødvendigvis ikke endrer deres «habit» siden de ikke så på det som meningsløst, men heller bare en situasjon der de ikke tilegner seg læring.

Med de sitatene som kom under «miseducative» erfaringer kan det derimot tenkes at elevene har fått en «habit» som er farget av deres erfaring med dårlig vær i undervisningen. Hva om det er slik at elever får erfaringer som er preget av at det var kaldt og dårlig vær og at de derfor forbinder friluftsliv med et slags ubehag. Kan det være at deres «habit» i møte med friluftsliv i fremtiden vil være at de unngår det siden de forbinder det med noe ubekvent? Hvis det er tilfellet, vil det de har erfart i undervisningen være «miseducative» erfaringer (Dewey, 1997). Det vil være negativt for elevene som erfarer det på denne måten da det kan se ut som de går glipp av mye fint slik elevsvarene under «educative» erfaringer tilsier. Hvis det er slik at de unngår friluftsliv på grunn av dette vil de også miste muligheten til å gjøre seg «educative» erfaringer i fremtiden som kunne ha endret deres «habit» til en mer positivt innstilt holdning.

Dette vil også være et nederlag sett opp mot at kroppsøvingsundervisningen skal bidra til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

Været er en faktor ved friluftslivundervisningen en ikke kan gjøre noe med og det kan godt være at disse elevene ville ha vært mer positivt innstilt hvis det hadde vært «bedre vær». Likevel kan det se ut til at været er en så sentral del og det vil derfor være en viktig faktor å ha i bakhodet når en skal være ute i friluftsliv og ikke minst når en skal utarbeide en pedagogisk praksis for friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Det kan være at været har vært med på å gjøre slik at noen av elevene fikk færre erfaringer som kan bidra til vekst. Likevel kan det være at de som så på undervisningen som gøy, ikke trakk lærdom fra undervisningen på alle områder. Undervisningen ble beskrevet som annerledes og gøy. Det kan være at elevene gikk glipp av verdifull læring om friluftsliv. Det at de hadde det gøy i undervisningen trenger ikke å være ensbetydende med at de lærte noe. Det kan være de ikke gjorde seg «educative» erfaringer, da «educative» erfaringer er det som læreplanen ser på som ønsket vekst. Noen av aspektene ved friluftsliv som er viktig å få lærdom om, er for eksempel hvordan en skal klare seg utendørs gjennom å vite hvordan en skal kle seg. Å gjøre seg «educative» erfaringer om bekledning kan ha vært lettere for elevene som hadde friluftsliv i «dårlig vær» da det var mer avgjørende for dem der og da.

Det kan være at en elev som blir nødt til å kle seg for å klare å holde seg tørr og varm, kan ha en større mulighet til å tilegne seg erfaringer som kan bidra til vekst. Enten gjennom at eleven kan tenke at en hadde nok klær til et slikt vær, eller at en hadde hatt behov for mer. En slik situasjon kan ses på som «kjip» der og da, men det kan være at den vil gjøre at elevene tilegner seg enda flere dyrebare erfaringer som kan bidra til refleksjon i ettertid og dermed en endring av «habit» og læring. Hvis læreren legger opp til refleksjon, for eksempel gjennom en oppgave i etterkant, kan en slik erfaring gjøre elevene bedre rustet til neste gang de møter en slik situasjon gjennom at læreren setter i gang en refleksjonsprosess. Dewey mener at en lærer gjennom forståelse av sammenhengen mellom handlingen og de konsekvensene som kommer av handlingen (Imsen, 2005, s. 38). Det er ikke erfaringene i seg selv som lærer oss noe, men refleksjonen rundt erfaringene (Dewey, 1996, s. 53). Da kan det være at elevene selv tenker at de har lært noe i undervisning og at det ikke kun var en dårlig opplevelse.

En slik erfaring kan være svært gunstig å ha tilegnet seg hvis en kommer opp i en liknende situasjon en annen gang senere i skolegangen eller på et annet tidspunkt i livet. Da vil en, hvis en har reflektert over de erfaringene en gjorde seg, kunne gjøre justeringer slik at en møter situasjonen på en annen og kanskje bedre måte. En elev som kun har hatt pent vær i undervisningen, vil med større sannsynlighet ikke være like godt rustet for en slik situasjon. I hvert fall ikke med kun denne undervisningen i beregningen. Med dette i tankene kan også denne situasjonen med «dårlig vær» ha gitt erfaringer som har bidratt til vekst, «educative» erfaringer. Det er viktig å presisere at det mest sannsynlig er elever som har hatt det gøy, selv om de har hatt regn og kulde i undervisningen. Blant annet ut fra elevsvarene kan det tenkes at flere elever har hatt det gøy siden det er forholdsvis få svar som nevner «dårlig vær», mot «annerledes» og «gøy». Flere av disse elevene går i samme klasse og svarene tilsvarer ikke at en hel klasse har vært misfornøyd. Ved en slik tolkning vil det si at enten fint eller dårlig vær er ensbetydende med «educative»- eller «miseducative» erfaringer. Elever kan få de ulike typene erfaringene uansett vær, men det kan se ut til at det er viktig å ta været i betraktning i planlegging og gjennomføring av undervisning. Ved dårlig vær kan det se ut til å være gunstig å legge opp til refleksjon slik at elevene kan gjøre endringer ved fremtidige møter med friluftsliv. Ved at elevene reflekterer vil de kunne tilegne seg erfaringer gjennom det passive elementet av erfaring (Dewey, 1996). Disse erfaringene, som kommer av refleksjonen av de erfaringene en gjorde seg gjennom det aktive elementet av erfaring, vil kunne gjøre at elevene er bedre rustet til neste gang de møter et slikt vær og at de er mer åpne for å møte friluftsliv i fremtiden.

Et annet type utsagn som har litt av de samme trekkene som været, er beliggenheten til skolen eller valg av undervisningsområde. Jeg tenker at det kan virke vanskeligere for en lærer å legge opp til friluftslivsundervisning der elevene møter «rå natur» hvis skolen ligger midt i en by og omgitt av asfalt og bebyggelse på alle kanter. Det som er faren er hvis lærere har en slik oppfattelse og derfor utelater friluftsliv fra timeplanen sin. Det kan tenkes at dette er lettere for skoler som ligger nærmere skog og mark. Da kan det være lettere å ta spontane turer ut i skogen hvis det er en solfylt dag og det kan være at det er en lavere terskel for å planlegge slik undervisning siden det vil være mindre planlegging med for eksempel transport.

Noe av det samme kan det se ut som skjer når det er friluftsliv i nærmiljøet som er målet. Her kan det se ut som at noen av elevene har vært mye på stedet før og at det ligger tett inntil en parkeringsplass. Det kan virke som at noen av elevene derfor ser på det som kjedelig og meningsløst. Det er som at det ikke er like spennende for dem og at de har en oppfatning om at friluftsliv er noe annet en å dra ut i nærmiljøet. Likevel er det jo slik at mange av elevene har lært mye selv om de bare var i nærheten av det vante. Det kan derfor virke ut som undervisningen er det sentrale her. Det vil være viktig at lærerne klarer å legge opp til en undervisning der elevene får utfordret seg selv og at de kan tilegne seg kunnskap slik at de kan få erfaringer som bidrar til vekst, selv om det kun er i nærmiljøet.

Det at så mange elever har slike erfaringer i dette prosjektet, kan gi en klar indikasjon på at det er mulig å legge opp til undervisning som gir mulighet til at elevene tilegner seg slike erfaringer. Abelsen & Leirhaug (2017) konkluderte med at det var behov for å utarbeides en friluftslivsdidaktisk teori (s. 26-29) da masteroppgavene til Bamle (2009) og Wiken (2011) hadde funn som viste at elevene synes det er vanskelig å forstå hva de skal lære i friluftsliv på videregående. Abelsen et al. (2019) mener det vil være utfordrende å få utarbeidet en slik didaktikk (s. 48). Likevel kan det se ut som at opplegget som har vært undervist i dette tilfellet, har fungert. Abelsen et al. (2019) peker på styrking av lærernes kompetanse på feltet som en annen måte undervisningen i friluftsliv kan bli bedre på (s. 44). Ved å ha utarbeidet en slik teori på hvordan en kan undervise i friluftsliv i kroppsøving, ville flere elever ha fått muligheten til å tilegne seg erfaringer som kunne ha bidratt til vekst.

Noen av elevene uttrykte at beliggenheten til undervisningen var noe som gjorde at inntrykkene deres av naturen ikke ble noe spesiell. De mente at det ikke var langt nok unna det vante. Ved å se på læreplanen og kompetansemål for Vg1, ser en at elevene skal kunne «praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6). Ifølge Melding 18 til Stortinget (2015-2016) kan alt opphold i parker og grøntområder, regnes som friluftsliv (s. 10). Det kan derfor være at elevene ikke har god nok kunnskap om hva som inngår i friluftsliv og hva som står om det i læreplanen. Det kan se ut som at noen av elevene tenker at friluftsliv er å dra ut langt inn i skogen. Utsagnene til et par av elevene kan tolkes dit.

Nærheten til det vante og at det var «50m» unna en parkeringsplass var ikke det disse elevene så på som friluftsliv. Det kan også hende at noen lærere også ser på det slik. Det har jeg ikke noe data til å kunne fastslå, men det kan være en faktor i hvorfor elever har møtt friluftsliv i så liten grad i tidligere skolegang.

6.3 Læring om bål og «kunne det fra før»

På den andre påstanden elevene krysset av på ble de spurt om de hadde lært noe i friluftslivsundervisningen de hadde hatt i året som var. Her var det en stor andel (87%) som mente at de hadde lært noe i friluftslivsundervisningen. Dette viser at en stor del av elevene har lært noe og mest sannsynlig møtt noe som utfordrer dem på deres nivå. På dette avkrysningsspørsmålet var det en ørliten forskjell fra det ene året til det andre når det kom til andel enig/uenig. Undersøkelsen fra 2019 og 2020 er slått sammen i diagram 2, men i diagram 3 og 4 er dette synlig. Det kan ses på som en ubetydelig forskjell, men det kan også være at lærerne som har hatt friluftslivsundervisningen har lært noe fra det første året av prosjektet og derfor har forfinet opplegget sitt. Dette kan ha gjort at de har møtt elevene på en enda bedre måte i undervisningen og at dette har gjort at flere er enige i påstanden i 2020. Det er likevel viktig å presisere at dette er en marginal forskjell som ellers er ubetydelig.

Det at mange elever har lært noe i friluftslivsundervisningen kommer også fram gjennom svarene deres som kvalifiserte seg under kategorien «educative» erfaringer. Her uttrykte en stor andel av elevene at de hadde lært noe, blant annet bålfyring og sosiale ferdigheter. Kunnskap om og ferdighet i å lage bål var det som oftest kom fram i elevsvarene. Dette er en «educative» erfaring der elevene har gjort seg en erfaring innen det som var ønsket at de skulle få erfaring av. Det har med all sannsynlighet vært et av målene læreren deres har hatt med undervisningen og når elevene uttrykker at de har lært å fyre opp bål, vil den erfaringen de har hatt ført til ønsket vekst. Det å fyre opp bål kan være en veldig viktig egenskap å ha hvis en skal ut på tur når det er kaldt eller hvis en bare skal lage bål for kosens skyld. Det kan være at lærdommen elevene har fått har gjort at de har endret deres «habit» i møte med friluftsliv. Som den eleven som uttrykte at synet på friluftsliv hadde endret seg og at eleven nå hadde tilegnet seg kunnskap og følte derfor at det var lettere å dra på en tur i fremtiden.

Denne eleven har endret sin «habit» i fra å være lite interessert i møte med friluftsliv, til å sette pris på det og være med åpen i møte med slike situasjoner. Dette er et godt bilde på hvordan Dewey (1997) ser på erfaringer som en kontinuerlig prosess som endrer ens «habit».

Selv om det var en overvekt av elevene som uttrykte at de hadde lært noe i undervisningen, var det også elever som uttrykte at de ikke fikk noe ut av undervisningen. Elevene mente at de kunne det som ble gjennomgått og at de derfor synes det var litt kjedelig og at de ikke fikk noen spesielle erfaringer i møte med friluftsliv. Disse utsagnene ble kategorisert under «non-educative» erfaringer i *Funn og analyse* kapitlet. Ved å møte en slik undervisning over tid vil utviklingen til elevene kunne stagnere (Dewey, 1997, s. 46). Derfor er det viktig at en i kroppsøvfaget utvikler en god pedagogisk praksis slik at det blir undervisning der alle elevene møter noe som utfordrer dem på deres nivå. Ut fra svarene i undersøkelsen kan det se ut som at de elevene som uttrykker at de er turvandt, ikke møter noe nytt eller noe som utfordrer dem. Det kan tyde på at læreren ikke tilpasser undervisningen nok for de som allerede har en del kunnskap på området. Ved at en feiler på dette som lærer vil det kunne hindre elevene fra å tilegne seg «educative» erfaringer. Hvis elevene ikke møter noe som kan utfordre dem over en lengre periode, kan en risikere å stoppe opp elevenes videre utvikling. Da vil eleven i ytterste konsekvens få endret sin «habit» slik at unngår friluftsliv i fremtiden. Det kan derfor være at læreres kompetanse innenfor friluftsliv må heves for at også de elevene som er turvandt, skal få noe å utfordre seg på i undervisningen. Det er nettopp det Abelsen et al. (2019) trekker fram som noe som kan forbedre undervisningen (s. 44). Da vil elevene som har god kunnskap på feltet, ha noe å utfordre seg på og de vil være aktive i egen læringsprosess. Da vil elevene kunne fortsette å tilegne seg erfaring gjennom det aktive elementet av erfaring (Dewey, 1996).

6.4 Respekt for naturen

En annen uttrykt erfaring som ble kategorisert under «educative» erfaringer var lærdom om miljø og bærekraftig utvikling. Natur og miljø har vært og er en viktig del av samfunnet i dag og det vil mest sannsynlig bare bli viktigere og viktigere. I LK06 er ikke bærekraftig utvikling og miljø en sentral del av læreplanen i kroppsøving. Det som er inkludert her er sporløs ferdsel. Likevel er det noe som har vært viktig i samfunnet i den tiden denne læreplanen har vært gjeldene. Derfor kan være at elevene har tilegnet seg erfaringer som har bidratt til vekst gjennom at det er noe storsamfunnet har sett på som viktig. I LK20 har det derimot fått en helt sentral plass. Ikke bare inngår det i et av kjerneelementene i kroppsøvingsfaget, men også som et eget tverrfaglig tema for hele opplæringen, *Bærekraftig utvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3).

At kroppsøving kan ha en sentral rolle innenfor dette, kan ha blitt vist gjennom det noen av elevene uttrykte. Elevsvar antydte at det var mye søppel ute i naturen og at det startet en tankeprosess over hvordan naturen vil bli hvis en ikke gjør noe med forsøpling og forurensing.

En annen side av saken «beliggenhet», er at de bynære områdene kan ha en bedre mulighet til å gi elever førstehåndserfaringer med nettopp bærekraftig utvikling. Det kan være at det er lettere å vise hva forsøpling, forurensing og eventuelt utbygging, gjør med natur- og friluftsområder. Det kan være at elever som har undervisning i slike områder lettere kan se med egne øyne hvilken miljøpåvirkning vi mennesker har på naturen. Det vil være en forskjell i hvilken grad en kan se og finne miljøforurensing i en park sentralt i Oslo og det en ser ved å ta en klasse med ut på tur i et skogsområde. Igjen vil fokuset læreren legger opp til i undervisningen være viktig for hvilken type erfaring elevene tilegner seg.

7. Avslutning

Denne masteroppgaven har forsøkt å svare på problemstillingen: «*Hva uttrykker elever i Vg1 av erfaringer etter å ha hatt 12 timer med friluftslivundervisning i kroppsøving?*». Jeg benyttet en spørreundersøkelse for å få et bredt grunnlag av svar om hva elevene som hadde hatt denne friluftslivsundervisningen uttrykte av erfaring.

Funne fra spørreundersøkelsen ble presentert i fire ulike kategorier. Tre av kategoriene var utformet etter Deweys inndeling av ulike typer erfaringer. Her ble det skilt mellom, «educative»-, «non-educative»- og «miseducative» erfaringer. Funn i denne oppgaven støtter tidligere forskning i at friluftsliv er et læringsområde og aktivitet som for kroppsøving og skole har flere gode kvaliteter ved seg. Mine funn viser at elevene har gjort seg ulike typer erfaringer, og analysen får fram svar i undersøkelsen som kvalifiserer for alle de tre ulike kategoriene av erfaringer. Funnene viser en klar overvekt av «educative» erfaringer. En stor del av elevene peker på at de hadde lært noe i friluftslivsundervisningen. Funnene viser at det som var mest fremtredende, var elevens uttrykte læring av å fyre opp bål. Videre viser funnene at elevene synes undervisningen i friluftsliv gjorde at klassen fikk et bedre samhold og at de ble nødt til å samarbeide. Dette var noe flere så på som positivt og det gjør også at friluftsliv kan bli en aktuell arena for å jobbe med det tverrfaglige temaet, *Demokrati og medborgerskap*. En del av elevene uttrykte videre at undervisning i friluftsliv var noe som de opplevde nytt og at det var noe de ikke har hatt så mye av tidligere. Disse funnene indikerer det samme som tidligere funn innenfor friluftsliv i skolen også har funnet.

Været og beliggenheten kan ut fra funnene i oppgaven ses på som noe som påvirker hvilke erfaringer elevene gjør seg i undervisningen. Flere elever uttrykte erfaringer som tydet på at været hadde farget mye av opplevelsen de hadde av friluftslivsundervisningen. Noe av det samme kom fram i diskusjonen om hvor friluftslivsundervisningen fant sted. Det som likevel kom fram i diskusjonskapittelet gjennom mine tolkninger, var at det også kunne være positive sider ved dette. Mine tolkninger ga et syn på at det i slike situasjoner der for eksempel været blir en sentral del av undervisningen, vil være spesielt viktig at læreren legger til rette for at elevene til tross for været kan få noe positivt ut av undervisningen.

At lærer aktivt la til rette for refleksjon både underveis og i ettertid ble trukket fram som noe som kunne bidra til dette. Elever som i utgangspunktet hadde erfaringer som ble kategorisert som «miseducative», kunne i etterkant tenkes å få «educative» erfaringer ved at de gjorde seg erfaringer som bidro til vekst. Selv om det ikke er de samme erfaringene som de andre elevene gjorde seg, betyr det nødvendigvis ikke at de ikke kan gjøre seg andre «educative» erfaringer. Spesielt kan dette tenkes med de elevene som måtte reflektere over bekledning. Disse elevene vil ha fått en bedre førstehåndserfaring med hva riktig bekledning har å si når en er ute i friluft.

Noe annet viktig som kom fram i diskusjonen av funnene, er at det vil være viktig at lærerne legger opp til at elevene skal få «educative» erfaringer som bidrar til vekst innen friluftsliv. Dette kan være utfordrende å få til for alle elever hele tiden, men en bør strebe etter å legge opp til en undervisning der alle elevene møter noe som er tilpasset deres nivå. Ved at alle elevene får noe som er tilpasset dem, vil de kunne prøve og feile. Dette vil i syn av Dewey sitt perspektiv på erfaringer, bidra til at elevene kan tilegne seg erfaringer som bidrar til ønsket vekst. Dette er like viktig i friluftsliv som det er i resten av skolehverdagen. Forskjellen på friluftslivundervisning og undervisning i andre fag i skolen, er at undervisningen foregår utendørs. I avsnittet over ble funnene knyttet til været oppsummert. Måten lærerne kan oppnå at elevene tilegner seg ønskede erfaringer, kan være ved å legge opp til en undervisningstime med teori der en har en gjennomgang av bekledning. Dette kan være nyttig hvis det er slik at undervisningen kommer på en dag der det er regn, mye vind eller regn. Da vil elevene kunne ha mulighet til å tilegne seg «educative» erfaringer som igjen kan endre deres «habit» slik at de kanskje ser mer positivt og prøver å gjøre seg nye erfaringer i møte med friluftsliv i fremtiden.

7.1 Veien videre

Friluftsliv skal fortsatt være en sentral del av faget kroppsøving i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Derfor vil det være viktig at lærere ser til slike erfaringer som elevene her har uttrykt, slik at de kan ta elevenes tanker og erfaringer i betraktning når de skal planlegge fremtidig undervisning i friluftsliv. Friluftsliv sin rolle i kroppsøving har også fått andre ben å stå på i forhold til under LK06.

De tverrfaglige temaene *Bærekraftig utvikling* og *Demokrati og medborgerskap* er begge temaer som etter funn i denne oppgaven, kan bli jobbet med på en god måte i friluftslivundervisningen i kroppsøving. Så gjenstår det å se om dette kan bidra til at det blir et mindre sprik mellom læreplanen og timeplan i fremtiden.

Beliggenhet og vær er noe som har blitt belyst ut fra elevsvarene i denne oppgaven. Dette er også noe en må ta i betraktning når en skal planlegge friluftslivsundervisning i fremtiden. Ved dårlig vær vil det være viktig at lærer bevisstgjør elevene på antrekk og refleksjon rundt dette. Både ved å ha en bevisstgjøring angående dette i forkant av undervisningen, men også ved å planlegge for refleksjonsoppgaver i selve friluftslivsundervisningen.

Noe som kan være interessant å se på for fremtidig forskning, er om og eventuelt hvordan friluftsliv blir praktisert under den nye læreplanen i kroppsøving. Forskningen som viser til at det har vært lite friluftsliv i kroppsøving har vært gjort da LK06 var den gjeldende planen. Hvordan det blir nå etter fagfornyelsen med LK20 som gjeldene læreplan, er et område som nå trengs å forskes på.

Litteraturliste

- Abelsen, K., Arnesen, T. E. & Leirhaug, P. E. (2019). *Friluftsliv i morgendagens skole – lite nytt under solen?* Norsk friluftsliv – forskning i friluftsliv 2018.
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*, 1(3), 18-31.
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Annerstedt, C. (2008). Physical Education in Scandinavia with focus on Sweden – a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-218.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Telemark.
- Backman, E. (2011). Friluftsliv: a contribution to equity and democracy in Swedish Physical Education? An analysis of codes in Swedish Physical Education curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 269–288.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2010.500680>
- Bamle, A.B. (2009). *Fra læreplan til læring: en kvalitativ undersøkelse av sammenhengen mellom læreplanens intensjoner og undervisningsaktivitetens realiteter*. [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvningsfaget? *Bedre skole*, nr. 2, 62-67.

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992) *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press
- Breivik, G. (1978). To tradisjoner i norsk friluftsliv. I G. Breivik & H. Løvmo (Red.), *Friluftsliv – fra Fridtjof Nansen til våre dager*, 7-18. Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi* (4. utg.).
https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf?fbclid=IwAR1zAP2JkzOFXdCnU5-9DmXLBtNMRmTS2ulii_AY1Up2VcEvE5Q6jdDYH9w
- Dewey, J. (1996). John Dewey. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster*, 41-66. Ad Notam Gyldendal
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvfingsfaget: Problematisk, ikke automatisk. I K. Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv*, 205-218. Tapir forlag
- Filosofi.no (2021). *Pragmatismen*. <https://filosofi.no/pragmatismen/>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Hollandvik, L., Høyem, J. (red.) (2019). *Friluftslivspedagogikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.). Universitetsforlaget.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- KUF (1974). *Mønsterplanen 1974*. Aschehoug.
- Larsson, H. & Redelius, K. (red.) (2004). *Mellan nytta och nöje: Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Idrettshögskolan.
- Leirhaug, P.E. & Arnesen, T.E. (2016). Friluftsliv – et hovedområdet i kroppsøvingfaget? I A. Horgen, M.L. Fasting, T. Lundhaug, L.I. Magnussen, & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*, 129-152. Fagbokforlaget.
- Leirhaug, P. E., Grøteide, H., Høyem, H., & Abelsen, K. (2020) Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmeistring i vidaregåande skule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(03), 226-240.
<http://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>
- Loland, S. (2013). *Idrett og samfunn*. (6. utg.). Gyldendal.
- Martin. B. Cashel, C. Wagstaff, M. & Breunig, M. (2017). *Outdoor leadership theory and practice*. Human Kinetics.
- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/9147361515a74ec8822c8dac5f43a95a/no/pdf/stm201520160018000dddpdfs.pdf>
- 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). <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Norges Idrettshøgskole (2021). *APA 7-veiledning*. <https://www.nih.no/tjenester-og-verktoy/bibliotek/om-biblioteket/apa/>

Norsk senter for forskningsdata (u.å.). *Fyller ut meldeskjema for personopplysninger*.

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyller-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>

Ordbnett (2021). *Stor engelsk ordbok*. Gyldendal. <https://www.ordnett.no>

Priest, S. & Gass, M. (2018). *Effective Leadership in Adventure Programming* (3.utg.). Human Kinetics.

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who Collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646.

Sølvik, R. M. (2013). *Friluftsliv som sosiale læringslandskap for ungdom i risiko: Eit fenomenologisk-inspirert kasusstudium*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kroppsøving* (KRO1-04).

<http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i kroppsøving*. (KRO01-05).

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Kompetansemål og vurdering* (KRO01-05).

<https://www.udir.no/1k20/kro01-05/kompetansemal-og-vurdering/kv186?TverrfagligeTema=true&curriculum-resources=true>

Vikene, O.L., Vereide, V., Hallandsvik, L. (2016). Ledelse og læring i friluftsliv I A. Horgen, M.L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen, & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv-pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*, 107–125. Fagbokforlaget.

Wiken, A. R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving? Hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er dette i tråd med Kunnskapsløftet 2006?* [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/171703>

Diagrammer

Diagram 1: Diagram viser en visuell fremstilling av tallene i spørreundersøkelsen gjort i forbindelse med «Et annerledes kroppsøvingsfag»: Spørsmål nr. 5: Friluftsliv i kroppsøving er viktig. Diagrammet er en sammenfatning av undersøkelsen fra 2019 og 2020. Erlend Valseth Pedersen

Diagram 2: Diagram viser en visuell fremstilling av tallene i spørreundersøkelsen gjort i forbindelse med «Et annerledes kroppsøvingsfag»: Spørsmål nr. 11: I år har jeg lært friluftsliv i kroppsøving. Diagrammet er en sammenfatning av undersøkelsen fra 2019 og 2020. Erlend Valseth Pedersen

Diagram 3: Diagram viser en visuell fremstilling av tallene i spørreundersøkelsen gjort i forbindelse med «Et annerledes kroppsøvingsfag»: Spørsmål nr. 11: I år har jeg lært friluftsliv i kroppsøving (2019). Erlend Valseth Pedersen.

Diagram 4: Diagram viser en visuell fremstilling av tallene i spørreundersøkelsen gjort i forbindelse med «Et annerledes kroppsøvingsfag»: Spørsmål nr. 11: I år har jeg lært friluftsliv i kroppsøving (2020). Erlend Valseth Pedersen.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informert samtykke



Vil du delta i forskningsprosjektet: "Et annerledes kroppsøving" – Skoleåret 19-20

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – til elever

En forskningsgruppe fra Norges idrettshøgskole (NIH), Høgskolen på Vestlandet (HVL) og Høyskolen Kristiania, vil i samarbeid med lærere på tre videregående skoler utforske en modell for kroppsøvingsfaglig utvikling hvor undervisning i dans og friluftsliv blir vektlagt. Prosjektgruppa består av prosjektleder Kristian Abelsen (NIH), Petter Erik Leirhaug (HVL), Hilde Rustad (HK), og Rune Snaprud (medforskende lærer). I tillegg vil det involveres masterstudenter med oppgaver innenfor prosjektets formål. Rune Snaprud er lærer i noen involverte klasser. For å unngå sammenblanding av roller vil han ikke gjøre forskningsarbeid på egen klasse. Han vil ikke ha tilgang til å identifisere egne elevers svar fra intervju og spørreskjema.

Formålet er å bidra med kunnskap som kan gi grunnlag for utvikling av kroppsøvingsfaget. Med læreplanen i kroppsøving som utgangspunkt legger prosjektet vekt på å utvikle og prøve ut faglige undervisningsopplegg i dans og friluftsliv, og undersøke hvordan dette oppleves og erfares av lærere og elever. Prosjektet bruker ulike metoder: observasjon av undervisning, spørreskjema og intervju med utvalgte elever. I forbindelse med undervisning i kroppsøving vil det kunne bli gjennomført observasjoner. Dere vil bli bedt om å svare på spørreskjema om undervisningen og kanskje bli spurt om å delta i intervju. Det er helt frivillig å delta, og det vil være mulig

å reservere seg fra deltakelse i hele og deler av prosjektet. Forespørsel om eventuelle intervjuer vil vi gjøre senere i skoleåret. Fram til prosjektets slutt, 31.12.2021, vil prosjektgruppen og nevnte masterstudenter ha tilgang til personopplysende data. I forbindelse med elektronisk spørreskjema vil vi benytte det webbaserte verktøyet SurveyXact.

Du har anledning til å få innsyn i alle personopplysninger som er registrert om deg. Du har anledning til å få rettet personopplysninger og eventuelt få slettet personopplysninger om deg. Du har anledning på å få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og - til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om deg vil da bli slettet. Du formidler ønske om å trekke deg til prosjektgruppen via din lærer eller på mail til prosjektleder (se mailadresse nedenfor). Alle data som innhentes vil ved formidling og publisering være anonymisert. Deltakelse eller ikke-deltakelse er som sagt helt frivillig, og vil på ingen måte virke inn på vurdering i faget (karakter), ei heller hvilke svar du oppgir i intervju eller spørreskjema. Vi vil at du skal svare ærlig og oppriktig. Svarene vil anonymiseres og dine svar vil ikke bli kjent for din lærer.

Alle personopplysende data vil bli slettet ved prosjektets slutt 31.12.2021. Prosjektet er i alle faser basert på informert samtykke ved datainnsamling og følger vanlige forskningsetiske retningslinjer slik de er gitt av *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH). Prosjektet meldes for godkjenning av NSD, personvernombudet for forskning. Ønsker du å vite mer om dine rettigheter, kan du ta kontakt med NSD eller personvernombud for forskning på NIH som er Karine Justad (karine.justad@nih.no).

Dersom du har noen spørsmål eller ønsker mer informasjon om prosjektet, ta gjerne kontakt. Vi setter stor pris på at vi kan gjennomføre prosjektet ved deres skole og at lærere og elever setter av tid og energi til å bidra til dette utviklingsarbeidet.

Med vennlig hilsen

Kristian Abelsen, prosjektleder

Mail: kristian.abelsen@nih.no / Tlf: 97748642

Samtykke til deltakelse i studiet

Elevers navn: _____

Kjønn: _____ (Mann/Kvinne)_

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om forskningsprosjektet: "Et annerledes kroppsøvingsfag". Jeg er klar over at det er frivillig å delta, og at jeg ved å gi beskjed til prosjektgruppen når som helst kan trekke meg dersom jeg ønsker det.

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

Sted: _____ Dato: _____

Signatur: _____