

Jonas Hermann Gøtz

Friluftsliv og kulturell bakgrunn

En kvalitativ studie av hvordan elever med en fremmedkulturell bakgrunn opplever friluftsliv-undervisningen i forhold til etnisk norske elever.

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2014-05-29

Sammendrag

Friluftsliv har en sentral plass i aktivitetslære på idrettslinjen. I følge den formelle læreplanen (K06) kan man se at lokale og nasjonale tradisjoner vektlegges. De siste årene har Norge blitt et mer mangfoldig samfunn (etnisk, kulturelt og religiøst). Et mangfoldig samfunn vil innebære nye muligheter, men også nye utfordringer (St. mld. nr. 30, kultur for læring, 2003-2004).

Målet med denne studien har vært å belyse elevenes opplevelser av friluftsliv-undervisningen i skolen. Jeg har tatt sikte på hvordan elever med en fremmedkulturell bakgrunn opplever friluftsliv-undervisningen i forhold til etnisk norske elever.

I denne studien har jeg valgt å begynne med å avklare sentrale begreper. Jeg gjorde dette for å presisere hva jeg forstår med begrepene og hvordan jeg ville bruke de i forhold til oppgaven. Andre teoretiske perspektiver jeg har brukt er Goodlad's læreplannivåer og Bourdieu's "verktøy". Habitus er et begrep som står sentralt i denne oppgaven. Min hensikt med habitus begrepet er å se på om elevenes tidligere kroppslige erfaringer, har noe å si for opplevelsen av friluftsliv i skolen.

Det er blitt anvendt en kvalitativ metode i denne studien. Jeg har utført intervju med fire elever med en etnisk norsk bakgrunn, og fire elever med en fremmedkulturell bakgrunn.

Hovedfunnene i denne studien er at elevene ser ut til å lære omtrent det samme, men det kan se ut som at elevene har en ulik oppfattelse av vanskelighetsgraden av aktivitetene. Videre forklarer alle elevene at de har et positivt inntrykk av å bedrive friluftsliv. Friluftsliv på vinteren er et punkt som kan forsterke forskjeller mellom elever med en fremmedkulturell bakgrunn og etnisk norske elever, på bakgrunn av manglende erfaringer med aktiviteter på snø og is. Elevene forklarer at de ikke oppfatter dette som urettferdig, men heller som en utfordring. Utfordringer ses på som positivt og vektlegges høyt av elevene.

Nøkkelord: Majoritet/minoritet – Innvandring/innvandrere – Fremmedkulturell – Kultur – Friluftsliv – Habitus – Felt – Kapital

Innhold

Sammendrag	1
Innhold.....	2
Forord	4
1. Innledning	5
1.1 Bakgrunn for oppgaven	5
1.2 Oppgavens hensikt.....	6
1.2.1 Tidligere forskning på området	6
1.3 Problemstilling	8
1.4 Disposisjon.....	8
2. Teori.....	11
2.1 Avgrensning og begrepsavklaring.....	11
2.1.1 Majoritet/minoritet.....	11
2.1.1.1 Innvandring og innvandrere.....	12
2.1.2 Kultur.....	13
2.1.3 Friluftsliv	15
2.2 Friluftsliv i skolen	19
2.2.1 Goodlad's læreplannivåer	21
2.2.2 Kunskapsløftet 06 (den formelle læreplanen).....	23
2.3 Bourdieu's verktøy	26
2.3.1 Habitus.....	26
2.3.2 Sosiale felt	28
2.3.3 Symbolsk kapital	29
3. Metode.....	31
3.1 Fenomenologisk fortolkningsramme	31
3.2 Min rolle som forsker.....	33
3.3 Metodisk sti valg - veien til målet	34
3.3.1 Intervju.....	34
3.3.2 Semistrukturert intervju - hvor fritt kan en samtale være?	35
3.3.3 Intervjuguide - en hjelpende hånd	36
3.3.4 Utvalg	37

3.3.5	Datainnsamling	38
3.3.6	Transkribering av data	39
3.4	Reliabilitet og validitet - hvor pålitelig er arbeidet?.....	40
3.5	Etikk - etiske overveielser	41
4.	Resultater	43
4.1	Elevenes Bakgrunn	43
4.1.1	Agims (s.1) bakgrunn	43
4.1.2	Pers (s.2) bakgrunn	44
4.1.3	Påls (s.1) bakgrunn	45
4.1.4	Samirs (s.2) bakgrunn	46
4.1.5	Armans (s.1) bakgrunn	46
4.1.6	Rafaels (s.2) bakgrunn	47
4.1.7	Bjørns (s.1) bakgrunn	48
4.1.8	Heidis (s.2) bakgrunn.....	49
4.2	Elevenes opplevelser av friluftsliv som del av aktivitetslære	50
4.2.1	Elevenes opplevelser av turene i friluftsliv som del av aktivitetslære.....	51
4.2.2	Hvordan opplever elevene teoridelen av friluftsliv som del av aktivitetslære?	56
4.2.3	Elevenes lærersyn	58
4.2.4	Skolestyring og friluftsliv	61
4.2.5	Karaktersetting på friluftsliv tur - positivt eller negativt	64
5.	Diskusjon	69
5.1	Elevenes tidligere erfaringer	69
5.2	Elevenes erfaringer med friluftsliv-undervisningen i skolen.....	71
6.	Oppsummering og konklusjon	80
6.1	Sentrale funn.....	80
6.2	Forslag til videre forskning.....	81
	Referanser	83
	Figuroversikt.....	87
	Vedlegg.....	88

Forord

Etter en interessant og lærerik prosess, begynner jeg å nærme meg slutten på masteroppgaven. Det vil nå være en fin anledning å reflektere rundt arbeidet jeg har gjort, og ikke minst gi en takk til de som har vært til hjelp i denne prosessen.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Ivar Mytting for gode råd og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for at du alltid tok deg tid til å diskutere oppgaven, på tross av en hektisk hverdag. For det andre vil jeg takke de lærerne som satt meg i kontakt med elevene deres, og elevene selv. Uten dere ville dette prosjektet ikke vært mulig.

Takk til familien min som har støttet meg gjennom denne prosessen og gjennom hele livet. Uten dere ville jeg ikke vært der jeg er i dag.

Jeg vil også takke min gode venn Jan Åge Kristensen for gode råd underveis i skriveprosessen, og interessante samtaler i løpet av studietiden på Norges Idrettshøgskole.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer Heidi. Du har oppmuntret meg og vært der for meg gjennom hele prosessen. Takk for korrekturlesning og tilbakemeldinger. Du er fantastisk!

Jonas Hermann Gøtz

Oslo, mai 2014

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Friluftsliv har vært en del av skolens læreplanverk siden Normalplanen 1939. Man kan ut i fra dette si at friluftsliv har en historisk plass i den norske skolen. Læreplanen som er gjeldende i dag er Kunnskapsløftet 06 (K06). Zoglówek og Rolland (2007) forklarer at K06 vektlegger friluftsliv høyere enn de tidligere læreplanene. K06 er en læreplan som gir konkrete retningslinjer for arbeidet i skolen. Det blir angitt forskjellige kompetansemål som eleven skal kunne etter endt semester. Det vil være skolen og lærerens tolkninger av kompetansemålene som vil komme til uttrykk i undervisningen.

Bischoff & Odden (2000) forklarer at skolen har vært opptatt av at friluftsliv skal brukes som pedagogisk arbeidsform og videreførelse av friluftsliv som kulturtradisjon. Målet er å lære elevene kunnskap og handlemåter. Videre forklarer Bischoff & Odden (2000) at målet med pedagogisk friluftsliv vil være at eleven får en mulighet til sosialisering, utvikling og reflektering mot et aktivt friluftsliv.

Norge har blitt et mer mangfoldig samfunn de siste årene, både etnisk, kulturelt og religiøst. (St. mld. nr. 30, kultur for læring, 2003-2004). Et mangfoldig samfunn innebærer nye utfordringer og nye muligheter. Man kan anta at skolen er den arenaen hvor det nye mangfoldet i samfunnet blir uttrykt sterkest (St. mld. nr. 30, kultur for læring, 2003-2004). En utfordring kan være at det er mer krevende for en lærer å forholde seg til ulikhet enn likhet. En annen utfordring kan være at undervisningen må ta hensyn til elevers ulike kulturelle bakgrunn. På en annen side kan det store mangfoldet i elevmassen representere en viktig ressurs (St. mld. nr. 30, kultur for læring, 2003-2004). For å utnytte ressursen på en positiv måte, må skolen gi alle elever uansett kulturell bakgrunn samme muligheter til gjensidig utvikling (St. mld. nr. 30, kultur for læring, 2003-2004). Virker skolen som en integreringsarena eller en diskrimineringsarena?

Hvis man ser dette opp mot formålet med friluftsliv som en del av aktivitetslære, kan man se at det vektlegges å ha fokus på en gjensidig utvikling av eleven:

”Opplæringen i programfaget skal fremme glede, spenning og utfordring, og bidra til opplevelser av mestring og utvikling av den enkeltes selvbylde.

Gjennom samarbeid og fellesskap skal friluftslivsaktiviteter gi opplevelser av, praktisk erfaring med og kunnskap om samspillet mellom mennesker og natur.” (Utdanningsdirektoratet 06, s 2)

Jeg synes det kan være interessant å se om elever med en fremmedkulturell bakgrunn opplever friluftsliv-undervisningen på en lik måte som de etnisk norske elevene gjør. Får elevene det samme utbytte når man har en annen kulturell bakgrunn?

1.2 Oppgavens hensikt

Min hensikt med denne oppgaven er to delt. Jeg ønsker å finne ut hvordan fremmedkulturelle elever opplever friluftsliv-undervisningen i skolen. Jeg vil prøve å forstå hvilken tilhørighet minoritetselevne har til en norsk tur-kultur, og om majoritets elever og minoritets elever erfarer det samme i friluftsliv-undervisningen.

Jeg vil også se på hva elevene lærer i forhold til kunnskapsløftet 06. Det blir her viktig å se på om skolen reproducerer ”gammel” kunnskap, eller om friluftsliv i skolen imøtekommer elever uansett kulturell bakgrunn.

1.2.1 Tidligere forskning på området

Åvangen (2008) skriver i sin oppgave om elever på den videregående skole og deres opplevelser, erfaringer og læringsutbytte gjennom obligatorisk friluftsliv-undervisning. Åvangens (2008) resultater viser til at disse elevene har hatt en oppvekst fylt med friluftsliv og at elevene sitter igjen med positive opplevelser og erfaringer. Elevene påpeker at de i noen områder føler at deres ferdigheter og kunnskaper er mangelfulle. Videre mener de at det er liten vekt på aktiv deltakelse i utviklingen av kunnskaper og ferdigheter, selv om dette står sentralt i læreplanen. Åvangen (2008) har gjennom sin studie tatt sikte på hva elevene skal lære i den nasjonale læreplanen, samt pedagogiske ideer og prinsipper for undervisning i friluftsliv. Jeg synes det kan være interessant å se dette i samsvar med hvilke opplevelser av faget minoritetselevne har i forhold til majoritetselevne. Hvordan er egentlig friluftsliv undervisningen for de som stiller med ”blanke ark”?

Naustdal (2012) skriver i sin oppgave om minoritetselevens erfaringer med friluftsliv. Denne oppgaven tar utgangspunkt i vurdering av elevene og hvilke erfaringer de har med karaktersetning på videregående. I oppgaven kommer det frem at elevene har et negativt

inntrykk av karaktersetningen. De begrunner det med å komme fra ungdomstrinnet hvor fokuset var og bare ha det gøy, til et slags jag etter å få en god karakter. Naustdal (2012) anvender i sin oppgave begreper fra Bourdieu for å se hvordan ungdommenes hverdagslige praksis er med på å produsere ulik kulturell kapital, og hvordan skolen er med på å reproducere denne kapitalen. Å se på elevenes opplevelser i forhold til etnisitet føler jeg kan være nyttig for å få frem om det er noen forskjeller i opplevelsen av friluftsliv undervisningen. Det å se på hva majoriteten og minoriteten opplever på en og samme gang, kan føre til et mer oversiktig bilde av deres opplevelser.

Foss (2011) ser i sin oppgave på elevens erfarte læreplan. Elevene uttrykker at de får bruk for mye av læringen videre og dem blir påvirket fra media (Lars Monsen, ingen grenser osv.). Noe som er interessant for min oppgave er at elevene virker veldig trygge og har masse erfaring med friluftsliv fra før. Hvor man kan antyde at primærsosialiseringen spiller inn en stor rolle på individet. En annen sak er at Foss (2011) ser på elevens erfarte læreplan i friluftsliv som valgfag. Det kan tyde på at elevene som velger faget har lyst til å drive med friluftsliv og dermed har en forforståelse av faget. Foss (2011) sier at undervisningen legger til rette for mer reproduksjon og utdyping enn utvikling og utfordring. Jeg vil i min oppgave ta sikte på om kunnskapen og ferdighetene i undervisningen, blir reproduisert i lys av elevens kulturelle bakgrunn.

Krange og Strandbu (2005) viser i sin oppgave til ungdommers endring i deltakelse i friluftsliv fra 1992 til 2002. Funnene var blant annet at ingen av guttene som ble intervjuet ga uttrykk for at foreldrenes holdninger, religion eller minoritetskulturens verdi syn hindret dem fra å bedrive friluftsliv-aktiviteter. De opplevde likevel at de hadde flere hindringer enn de norske guttene, noe som særlig handlet om utstyr og ferdigheter. Særlig ga vinteraktivitetene dårlig mestringsfølelse. De norske elevene beskrev i intervjuet at guttene med innvandrerbakgrunn hadde problemer å være med på turer på grunn av restriktive foreldre, religion og andre kulturelle barrierer. Jeg synes det kan være interessant å se på om elevens habitus spiller inn på elevens opplevelse av undervisning i friluftsliv, og om friluftsliv i skolen imøtekommer alle elever på lik linje.

1.3 Problemstilling

Gir forskjellighet i kulturell bakgrunn ulik opplevelse og utbytte av undervisningen i friluftsliv?

Med følgende underproblemstillinger:

- Hva er elevenes erfaringer fra undervisning i friluftsliv?
- Skiller fremmedkulturelle elever seg fra andre elever m.h.t. hvordan de opplever undervisningen og det læringsutbytte de får?

I underproblemstilling nummer en ønsker jeg å gjøre rede for hva elevene lærer og erfarer i friluftsliv-undervisningen. Jeg vil se dette opp mot hva som står i kunnskapsløftet 06, og om deres erfaringer samsvarer med hva som står i kunnskapsløftet 06.

I underproblemstilling nummer to ønsker jeg å se på om fremmedkulturelle elever opplever friluftsliv-undervisningen annerledes enn det de etnisk norske elevene gjør, og hva årsakene til det kan være.

1.4 Disposisjon

For å belyse problemstillingen vil det først og fremst være viktig å avgrense oppgavens kontekst og avklare begreper. Begreper som majoritet/minoritet, innvandring og innvandrere, kultur og friluftsliv er begreper jeg tar for meg først (Kapittel 2. Teori). Ettersom disse begrepene er nokså vide, føler jeg det vil være essensielt å presisere begrepene i forhold til denne oppgaven. Senere i teoridelen beskriver jeg hvilke føringer det er i friluftsliv i skolen, og hva som vektlegges i friluftsliv i skolen gjennom *Stortingsmelding nr. 30 kultur for læring*. Fra statens ideologi og formål, til lærerens forståelse og tolkninger, til hva elevene erfarer i undervisningen, vil være en lang prosess. For å se på disse nivåene trekker jeg frem Goodlad's læreplannivåer. Jeg beskriver disse nivåene kort, før jeg bruker Bostrøm's (2004) figur til å belyse gangen i læreplanutviklingen. Ettersom jeg vil se på elevers opplevelser av friluftsliv-undervisningen i forhold til hva som står i kunnskapsløftet 06, føler jeg det er en naturlig overgang fra Goodlad's læreplannivåer til å ta for meg den formelle læreplanen *Kunnskapsløftet 06*. Jeg tar for meg kompetansemålene i Kunnskapsløftet 06, før jeg tolker dem (Kapittel 2. Teori). Habitus begrepet vil være det mest sentrale begrepet fra Bourdieu, hvor hensikten vil være

å forstå elevenes opplevelser og gjøremåte. Jeg føler Bourdieu's begreper vil være treffende for å belyse problemstillingen på en best mulig måte.

Nå som jeg har lagt frem teorien som skal ligge til grunn for denne oppgaven, vil det være naturlig og snakke om hvordan jeg skal komme frem til en eventuell konklusjon. Jeg må velge en metode. Jeg valgte en kvalitativ metode for å undersøke hva elevene opplever i friluftsliv-undervisningen. For å få opplevelsene tydeligst frem, valgte jeg å utføre intervju med elevene. Utvalget består av fire etnisk norske elever og fire elever med fremmedkulturell bakgrunn. Skolene i denne oppgaven er på Oslos "vestkant", hvor elevene med en fremmedkulturell bakgrunn er minoriteten og de etnisk norske elevene er majoriteten. Dette var en av grunnene til jeg valgte å ta for meg "vestkant" skoler, for jeg ville at elevene med en fremmedkulturell bakgrunn skulle være tydelige minoriteter (Kapittel 3. Metode). Intervjuene ble skrevet ned ordrett og senere transkribert.

Når intervjuene var ferdig transkribert begynte jobben med å tolke og fremlegge data (Kapittel 4. Resultater) I denne delen av oppgaven deler jeg inn i to hovedområder. Hovedområde 1 omhandler elevenes bakgrunn med friluftsliv, og hovedområde 2 omhandler elevenes opplevelser av friluftsliv i skolen. Jeg deler inn i disse hovedområdene for å tydeliggjøre elevenes erfaringsbakgrunn. I hovedområde 2 deler jeg inn i flere kategorier for å få en oversiktlig beskrivelse av elevenes opplevelser. Her legger jeg frem temaer og sitater som retter seg inn på problemstillingen. Disse temaene vil være utgangspunkt for diskusjonsdelen.

Diskusjonsdelen tar utgangspunkt i resultatdelen. Det blir her også delt inn i to hovedområder. Hovedområdene vil omhandle elevenes erfaringsbakgrunn i og utenom skolen. I Hovedområde 1 snakker jeg om elevenes erfaringer med friluftsliv utenom skolen. Elevenes habitus og oppfattelse av friluftsliv vil stå i fokus. Hovedområde 2 vil være mer omfattende hvor min intensjon vil være å se på friluftsliv som del av aktivitetslære, forsterker skiller eller imøtekommer elever med en fremmedkulturell bakgrunn. Jeg ser på hva elevene erfarer i forhold hva som står Kunnskapsløftet 06 og i forhold til hverandre. Det store spørsmålet om opplevelsen eller utbytte i friluftsliv-undervisningen er ulik mellom elever med en fremmedkulturell bakgrunn og etnisk norske elever, vil diskuteres i denne delen.

Oppgaven vil til slutt ende med en oppsummerende konklusjon. Her vil jeg presiserer mine viktigste funn. Jeg vil også se på hva som kan være interessant å forske videre på.

2. Teori

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for hvordan jeg vil gå frem for å finne et svar på problemstillingen. Oppgavens teori vil være delt i tre, hvor jeg først vil gjøre rede for ulike begreper som er knyttet til oppgaven. Nøkkelord blir her *minoritet/majoritet, kultur og friluftsliv*. Senere i oppgaven vil jeg gå inn på friluftslivets plass i den norske skole, før jeg tilslutt skal se på noen av Bourdieu's verktøy.

2.1 Avgrensning og begrepsavklaring

Jeg vil innlede dette temaet med en begrepsavklaring av begrepet majoritet/minoritet. Majoritet/minoritet vil i denne undersøkelsen ta utgangspunkt i elevers etnisitet og deres kulturelle bakgrunn. Etter dette vil jeg gjøre rede for begrepene kultur og friluftsliv.

2.1.1 Majoritet/minoritet

I Norge er det hovedsakelig snakk om to former for etniske minoriteter. Det ene er urbefolkningen nord i landet, altså samene. Den andre er i hovedsak de minoritetene som vil være innvandrere, deres barn og barnebarn (Eriksen & Sørheim, 2003). I denne undersøkelsen vil jeg fokusere på innvandrere med en fremmedkulturell bakgrunn og jeg vil se på de strategier som stater har i forhold til behandling av minoriteter. Stater bruker generelt en eller flere hovedstrategier i behandlingen av minoriteter, og det er *segregering, assimilasjon* og *integrering*. Segregering går ut på at minoritetsgruppen vil bli fysisk atskilt fra majoriteten i samfunnet (Eriksen & Sørheim, 2003). Grunnen til en slik atskilling er som regel at majoriteten føler at minoriteten er mindre verdt, og derfor vil en se det som lite gunstig å blande disse kulturene (Eriksen & Sørheim, 2003). Assimilasjon kan være påtvunget eller selvvalgt og handler om at minoriteten smelter sammen med majoriteten, assimilasjon vil i noen tilfeller være umulig. Eriksen og Sørheim (2003) forklarer dette med et eksempel at hvis etnisitet bygger på utseende og det er radikale forskjeller ved utseende mellom de forskjellige gruppene, vil det i dette tilfellet være umulig med assimilasjon. Den siste typen strategi er integrasjon og handler om deltakelse i samfunnet. (Eriksen & Sørheim, 2003) Politiske myndigheter anser ofte integrasjon som målet. En generell tendens i flere minoritetssituasjoner er at gruppen føler et press fra staten om å innordne seg

majoriteten. Dette kan oppfattes som en trussel til identiteten og kulturen til gruppen. (Eriksen & Sørheim, 2003)

Det vil i denne oppgaven være hensiktsmessig å forholde seg til innvandrere med en fremmedkulturell bakgrunn, hvor intensjonen ofte går ut på å skille folkegrupper fra hverandre. Informantene med en fremmedkulturell bakgrunn vil ikke være fra den vestlige delen av Europa. Jeg velger å tydeliggjøre begrepene innvandring og innvandrere.

2.1.1.1 Innvandring og innvandrere

En innvandrer blir definert i følge Store Norske Leksikon (SNL) som en person som flytter fra et land til et annet med intensjoner om varig opphold. Statistisk sett blir en innvandrer i Norge betegnet som en person som har to utenlands fødte foreldre (SNL). Man skiller mellom *innvandrere* og *norskfødte med innvandrerforeldre* (SSB). Innvandrere er personer som er født i et annet land og har innvandret til Norge, mens norskfødte med innvandrerforeldre vil være personer som er født i Norge og har to foreldre, samt fire besteforeldre som er født i et annet land (SNL).

I denne oppgaven vil jeg forholde meg til både innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Norskfødte med innvandrerforeldre vil ikke være preget i særlig stor grad av å ha kommunikasjonsproblemer på skolen, derfor vil ikke språket være en utslagsgivende faktor ved den erfarte læreplanen. De fremmedkulturelle i denne oppgaven har bodd i Norge såpass lenge, at språket ikke vil ha noen betydning for den erfarte læreplanen. Norskfødte med innvandrerforeldre vil også mest sannsynlig være mindre integrert enn for eksempel deres barn igjen.

I følge statistisk sentral byrå (SSB) så er det totale folketallet i Norge på 5 109 000. Av disse drøye 5 millioner menneskene så er 12 % innvandrere, mens norskfødte med innvandrerforeldre er i overkant av 2 % (SSB).

Over 8 av 10 som er født i Norge med to innvandrerforeldre har bakgrunn fra andre land enn EU (Henriksen, Østby, Ellingsen, 2010). Norskfødte innvandrere med foreldre fra Pakistan, Somalia og Irak er de som det er flest av i Norge. Blant de unge i denne kategorien, oppfatter de fleste seg som norske (Øya & Vestel, 2007). Her kan man tydelig

se at de norskfødte med innvandrerforeldre utgjør en tydelig minoritet. Disse 2 % av befolkningen vil være blant mitt utvalg. Utenlandsfødte med en norsk forelder og utenlandsfødte med to norske foreldre vil også være en del av oppgaven.

Oslo er den kommunen med klart flest innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (SSB). Ved inngangen til året 2014 bor det 151 700 innvandrere og 45 900 norskfødte med innvandrerbakgrunn i Oslo (SSB), dette tilsvarer 31 % av folketallet i Oslo kommune (SSB). Samtlige av alle bydelene i Oslo ligger over gjennomsnittet av innvandrere og norskfødte innvandrere på landsbasis, hvis man ser bort i fra marka (SSB). Dette tallet vil variere i stor grad av hvilke bydeler man befinner seg i.

Høsten 2004 var det 13 800 innvandrere i videregående opplæring (SSB). Av den totale elevmassen utgjorde dette 8 %, 2 av disse 8 prosentene er norskfødte med innvanderforeldre (SSB). Som man kan se over, kan man anta at disse tallene vil være noe høyere i den videregående skolen i Oslo. De videregående skolene jeg har besøkt er det et klart flertall av etniske norske elever, så minoriteten vil her være de fremmedkulturelle elevene

Gruppene vil være tydelige minoriteter på landsbasis, og ikke fullt så tydelige i Oslo. Det vil her være viktig å se på utvalget i henhold til den bydelen de befinner seg i.

2.1.2 Kultur

Kultur er et omfattende begrep, som strekker seg utover mange felt. Det vil derfor bli en kort presentasjon av hva kultur betyr og ulike kulturelle samfunnsperspektiver.

Ordet kultur stammer fra det latinske ordet *colere* som betyr å dyrke (Eriksen & Sørheim, 2003). Denne bruken av ordet handler om oppdyrket mark, noe som tilsvarer bare en liten bit av hvordan kultur blir brukt i hverdagen. Gullestad (1989) sier at tankemønstre, symboler og begreper vil prege vår oppfatning av hva som er viktig, hva som er riktig og hva som vil være virkelig, dette er kultur (Gullestad, 1989). Kultur omhandler ideer, moral, verdier, filosofi, religion, kommunikasjon, estetikk, tankemønstre, ekspressivitet og symboler (Gullestad, 1989).

Samfunnsperspektiv på kultur kan minst dreie seg om tre sektorer: *Sektor i samfunnet, livsform og handlingsskjemaer* (Gullestad, 1989).

Sektor i samfunnet blir ofte brukt når en snakker om teater, billedkunst, konserter og litterære verker (Gullestad, 1989). Kultur begrepet splittes som oftest opp i en folkelig del og en mer estetisk del. Den folkelige delen kan bestå av ulike folkekulturer og popkulturer, mens den estetiske delen ofte omtales som «finkultur» eller «elitekultur» (Gullestad, 1989). Kulturbegrepet vil i nyere antropologisk forskning ikke først og fremst være knyttet til folkekulturelle eller kunstneriske produkter, men heller til tankemønstre, ideer, verdier og symboler (Gullestad, 1989). ”*Det antropologiske kulturbegrepet er samfunnsmessig og kan teoretisk sett brukes på all sosial handling.*” (Gullestad, 1989, s. 32). Kultur vil være en dimensjon ved det sosiale som går gjennom de fleste samfunnssektorer. Kulturelle ytringer vil kunne komme fra enkeltindividet og samfunnets skapte ytringer. For eksempel kan samfunnet gjennom sine ytringer legge til grunn for at å bedrive friluftsliv er typisk norsk, mens noen enkeltindivider i Norge mener at dette ikke stemmer.

Livsform: Her snakkes det om innvandrerkultur, barnekultur, by kultur og kystkultur. Dette kan i følge Gullestad (1989) være ment som å karakterisere en hel gruppes måte å leve på, å tenke på og forholde seg på. Kulturbegrepet vil her være totaliserende, altså kultur vil være det samme som helheten av det sosiokulturelle systemet. Kultur som livsform tar utgangspunkt i at kulturen er lært og overføres videre fra generasjon til generasjon (Gullestad, 1989).

Handlingsskjemaer: Antropologer har i senere tid forsøkt å snevre inn kulturbegrepet med tanke om å gjøre det finslepent analytisk sett (Gullestad, 1989). Handlingsskjema dreier seg grovt sett om verdier, tankemønstre, ideer og symboler (Pedersen, 1999). Fra å ha fokus på forskjellige livsformer (*patterns of behavior*) har fokuset skiftet retning mot handlingsskjema (*patterns for behavior*) (Gullestad, 1989). Mens livsformer ser på mønstrene i hva vi sier, vil handlingsskjema ha mer fokus på utgangspunktet for det vi sier, som i dette tilfellet vil være vår språklige kompetanse (Gullestad, 1989). Gullestad (1989) viser til Goodenough's (1961) definisjon av handlingsskjema, at kultur er ulike standarder for hva som kan være for å kunne avgjøre hva et individ mener om en sak, for avgjørelsen av hva individet vil gjøre med det og hvordan en skal gå frem for å gjennomføre bestemmelsen (Gullestad, 1989). Handlingsskjema kan på en måte finnes i livsformene som enten en dimensjon eller et aspekt, hvor livsformene er sosial handling. Sosial handling vil

allerede inneholde kultur, ettersom begrepet er definert ved hensikt, mening og intensjon (Gullestad, 1989). Hvis man ser dette opp mot handlingsskjema som tidligere definert ved at en ser på handlingen som formålet, eller som en bestemmelse (Gullestad, 1989). Ut i fra en bestemt synsvinkel vil ikke kultur og sosial handling kunne skilles fra hverandre, det vil igjen føre til en meningsløs diskusjon om forholdet til begrepene kultur og handling. Livsformer og handlingsskjema kan godt sees som beskrivelse og forklaring, hvor livsformer ser til beskrivelsen av hendelsen, tar handlingsskjema utgangspunkt i forklaringen på hendelsen.

Man hører ofte at i Norge er det en kultur for å bedrive friluftsliv. Nordmenn selv sier at en gjerne er gald i naturen (Eriksen & Sørheim, 2003). I Norge er vi ganske heldige når det kommer til å traske fritt rundt i marka å plukke all soppen vi ønsker. Dette vil være atypisk sammenlignet med de fleste land i Europa (Tordsson, 2010). I middelalderen ble et slikt samfunn kalt *barbari* (ibid.). Betegnelsen på en person som ikke hadde latin eller gresk som morsmål og som ikke var sivilisert, ble kalt en barbar. Når en blir betegnet som en barbar vil de fleste føle seg krenket, men det var ikke nødvendigvis nedsettende å bli kalt en barbar, det var heller en saklig betegnelse på at en var fremmedkulturell i middelhavsfolkets øyne. En vil ikke finne en friluftsliv kultur som er generell for alle i Norge, kulturen vil være like forskjellig som vi mennesker er forskjellig. Jakt og fiske vil være en kultur for friluftsliv, mens å gå på ski vil være en annen kultur for friluftsliv. Vaage (2002) refererer til levekårsundersøkelsen 1997 som viser til bevegelse i frisk luft og natur blir bedrevet av de fleste nordmenn, uansett alder, bosted og samfunnslag.

2.1.3 Friluftsliv

Ettersom oppgaven omhandler friluftsliv, friluftsliv i skolen og friluftslivs opplevelser, vil det være essensielt å forklare kort hva friluftsliv er. Friluftsliv er et begrep som har blitt brukt ca. 30 år på å forsøke å angi en enkel formulering på (Tordsson, 2003). Friluftsliv er et begrep som ikke har en entydig definisjon, så det blir her viktig å beskrive hvordan jeg tolker begrepet i forhold til denne oppgaven. Pedersen (1999) henviser til at friluftsliv begrepet er relasjonelt. Begrepet er relasjonelt ved at en må ta hensyn til andre oppfattelser av hva friluftsliv er. Strengt definisjoner av hva friluftsliv bør være, kan være pedagogisk nødvendig for å fremme interessene til ulike samfunnsgrupper (Pedersen, 1999). Dette gjør

igjen at det kan bli vanskelig å oppdage forskjellige oppfatninger av hva friluftsliv er, knyttet til ulikheter mellom etnisitet, kjønn og sosiale klasser (Pedersen, 1999).

Det friluftslivet som fremmes i dag vil ha et stort mangfold som blir skapt av individualisme, samt strukturelle og bevarende mønstre i samfunnet (Skår, 2002). Man kan ut i fra dette se at friluftsliv kan være et relasjonelt begrep, hvor forståelsen av hva slags mening det er med friluftsliv, blir påvirket av faktorer som sosial tilhørighet, bosted og kjønn (Odden, 2008).

Jeg vil nå legge til rette for hva en definisjon på friluftsliv kan være, før jeg går videre inn og ser på hva som kan være gjellende for vårt syn på friluftsliv.

En definisjon av friluftsliv kan være ”*opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden*” (Tordsson, 2003, s13). Denne definisjonen sier ikke noe om hvorfor mennesket bedriver friluftsliv, (Tordsson, 2003) og blir med dette svekket i mine øyne. Den offentlige definisjonen av friluftsliv lyder som følger ” *Friluftsliv er opphald og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse*” (St.meld. nr.39, 2000-2001, Hentet 25. januar 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kld/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/20002001/stmeld-nr-39-2000-2001-/2.html?id=194965>). Ut ifra denne definisjonen kan en antyde at en må bedrive friluftsliv på fritiden. Dette vil være en ugunstig setting i skolen, ettersom elevene må møte opp å bli vurdert. Blir det med dette umulig å bedrive friluftsliv i skolen? Ett viktigere aspekt å rette seg etter vil i mine øyne være at eleven er i samsvar med naturen. Faarlund (1986a) definerer friluftsliv på denne måten: ”*Friluftsliv er overskuddsliv i naturen*”. Definisjonen er ganske vid, noe også begrepet friluftsliv er, uten å gå for mye inn på denne debatten.

Friluftsliv i Norge og resten av Skandinavia peker mot et forhold til det før-moderne samfunnet, som er å finne i bygdas høstning og det å kunne utnytte lokale ressurser. Konsekvensene av dette har ført til motstridende tendenser og iboende paradokser (Pedersen, 1999). Friluftsliv kan bli oppfattet som et område mellom kultur og natur, hvor fokuset vil være på erfaring og livsutfoldelse, som igjen knytter mennesket med naturen (Pedersen, 1999).

Friluftsliv kan deles inn i tre forskjellige plan, eller med andre ord nivåer om individets praksis. Disse tre nivåene vil nå bli skildret.:

1. Handlingsnivået vil handle om det individet gjør ute i naturen. Aktivitetene som utøves vil stå i sentrum, en snakker som regel om turer i form av skitur, sopptur, fjelltur, gåtur osv (Mytting, u.å, upublisert manus)

I handlingsnivået er det snakk om fire ulike tradisjoner for friluftsliv, for å belyse ulike oppfatninger av friluftsliv:

Vandringsfriluftslivet vil ofte bli betegnet som det *klassiske* friluftslivet (Mytting & Bischoff, 2008). Her vil det være snakk om vandreturer i skog og fjell, hvor målet vil være gjennomførelse med fokus på selve turen (ibid.). Viktigheten i vandringsfriluftslivet vil være helheten, og naturen en vandrer i bør være mest mulig uberørt (ibid). Turen står som oftest i fokus og det legges vekt på å oppleve helheten av det å være i naturen (Bischoff & Odden, 2000). Bischoff og Odden (2000) sier at det vil være veien som er målet.

Høstningsfriluftsliv vil stort sett dreies om bær plukking, jakt og fiske (Mytting & Bischoff, 2008). Tradisjonen knytter seg til anskaffelse av mat, slik at naturen blir brukt som et ærend. (ibid.) Som man kan se vil høstningsfriluftsliv skille seg litt i fra vandringsfriluftsliv, ved at en forventer å få noe tilbake fra naturen. Det vil ikke si at utbytte vil være det eneste målet av den grunn. I likhet med vandringsfriluftsliv er veien målet (ibid.). Det handler ikke om og nødvendigvis få noe hver gang, men man kan se det mer som en bonus eller at turen blir mer optimal. Her vil ikke fokus være like mye på det å oppleve ro og stillhet, men mer på valget av utstyr og arbeidsredskaper (ibid.). Bischoff & Odden (2000) påpeker at det ikke vil være så klare skillelinjer mellom fritid og arbeid. Et eksempel på dette kan være en fisker av yrke eller en hobby fisker. Fiskeren som fisker av yrke vil være avhengig av hvor mye fisk han får og hvor mye tid han bruker, mens hobby fiskeren fisker for moro skyld, men begge er ute etter å få fisk.

Aktivitetsfriluftsliv gjenkjennes ved at aktiviteten står i sentrum (Mytting & Bischoff, 2008). Bevegelsen vil her være selve målet, med vekt på glede og mestringsopplevelser (Mytting & Bischoff, 2008). Naturen kan virke som en plattform for å drive fysisk aktivitet ute i naturen, men det vil ikke alltid være sånn i følge Mytting & Bischoff (2008). De beskriver

det på denne måten: ”Naturen inngår i selve handlingen, den er ”medskapende” og blir en vesentlig del av opplevelsen: ”Grip fjellet og bli grepet” (klatring) og ”dans med elva” (padling)” (Mytting & Bischoff, 2008, s 51). Det å bedrive aktiviteten av indre motivasjon, ser jeg på som essensielt i denne settingen. Aktivitetsfriluftsliv vil skille seg fra idretten ved at det ikke brukes normer og regler som har bestemmelse for bevegelsesmønsteret (ibid.). I friluftslivet har en frihet til å velge sted, bevegelsesmønster og utstyr. En omfatter her helheten av aktiviteten (ibid.). I behandlings tiltak for rusmisbrukere blir det ofte brukt spennings- og aktivitetsfriluftsliv (Bischoff & Odden, 2000).

Hverdagslivfriluftsliv går ut på å bedrive friluftsliv i det daglige. Her vil det ikke være snakk om å reise ut i skogen eller til hytta, men å benytte naturen rundt deg der du befinner deg. Naturopplevelsen vil være tett vevet sammen med det sosiale liv (Skår, 2010). Skår (2010) nevner i sin doktorgradsavhandling at hverdagsfriluftsliv er avkobling fra den hverdagslige ”tidsklemma”.

2. Meningsnivået. På dette nivået vil betydningen av utførelsen være viktig. Mens individet sjelden omtaler sine aktiviteter/praksis som annet en ved aktivitet, for eksempel jeg går på ski, eller jeg plukket bær, så er det når aktiviteten blir tilordnet bestemte meninger og hensikt at friluftsliv brukes som begrep (Mytting, u.å, upublisert manus). Dette begrepet vil da kunne dekke et mangfold av ulike aktiviteter og turformer. Og det er på dette nivået det vil være forhandlinger og strid om hvordan begge skal omfatte ulike praksiser og meninger. Vil målet være å komme frem eller vil veien være målet?

3. Saksnivået Omhandler rammene for friluftsliv (Bentsen, Andkjær, Ejbye-Ernst, 2009) Her er det snakk om hvordan friluftslivet har forandret seg fra det sivile samfunn til samfunnets sektorer (Bentsen. et al, 2009). Disse sektorene vil være knyttet i institusjonaliseringen til offentlig forvaltning, politisk planlegging og i skole (Mytting, u.å, upublisert manus). Avgrensing av feltet om hva som bør være med og hva som bør utelukkes kommer frem her. Den offentlige sektoren vil her i mer eller mindre grad styre hva friluftsliv vil være. Man kan se i forhold til hvordan friluftsliv har utviklet seg og hva fokuset har vært, til dagens fokus. Man kan antyde at idrettens innpass i friluftslivet spiller en stor rolle på vårt friluftsliv syn i dag.

Odden (2008) skriver i sin doktorgradsavhandling om endringer i friluftslivets aktivitetsmønster. Uten å gå for mye inn på friluftslivets utvikling, vil jeg påpeke at det har dukket opp en ny trend i friluftsliv som blir betegnet som *det moderne friluftsliv* (Odden, 2008). Det moderne friluftslivet består av aktiviteter som rafting, klatring, alpint, surfing, elvekajakk osv. Selv om fokuset har forflyttet seg litt mer mot fart og spenning, så vil bærebjelkene fortsatt være naturopplevelse og fysisk aktivitet (Odden, 2008)

Det kommer også frem senere i oppgaven at det moderne friluftslivet har fått et godt fotfeste i friluftsliv i skolen.

2.2 Friluftsliv i skolen

Friluftsliv som studiefag hadde sitt utspring i enkeltpersoners interesser, som i følge Breivik (1979) i Pedersen (1999) hevdet at mye som ble skrevet den gangen har lagt sterke føringer på hva friluftsliv er i dag. Skolen har ikke en "fast vei" å gå innenfor friluftsliv feltet, mye av ansvaret vil ligge på lærerens skuldre. Lærerens friluftsliv vil komme til uttrykk i faget, hvor det er lærerens oppfatninger av hva som er det "riktige" og "viktige" som blir gjeldende for elevene. Dette er et problem ved at begrepet i teorien blir brukt i en vid betydning, mens begrepet i realiteten vil være tillagt et snevert normativt innhold (Pedersen, 1999). Normative definisjoner kan være pedagogisk nødvendige om man ønsker å fremme interesser til forskjellige grupper i samfunnet (Pedersen, 1999). En streng normativ definisjon vil gjøre det vanskeligere å utvikle en type didaktikk, hvor målsetningen vil være å imøtekomme forskjellige grupper av elever med sosiale og kulturelle forutsetninger. Det kan igjen føre til at dialogen mellom ulike grupper i samfunnet med ulike oppfatninger, erfaringer og livsmål stenges (Pedersen, 1999). Det vil være flere ulike måter å oppfatte friluftsliv på. Friluftsliv kan oppfattes ut fra sosiale og kulturelle kontekster, dette betyr for eksempel at å gå en tur kan oppfattes på flere forskjellige måter, i henhold til individets kulturelle og sosiale bakgrunn, kjønn og alder (Pedersen, 1999).

I stortingsmelding nr. 30 Kultur for læring står det at skolen skal bidra til dannelse, selvhjulpenhet og sosial mestring hos enkeltindividet. Skolen skal videre være imøtekommende ved at individet skal realisere sitt talent gjennom å formidle verdier og gi

kunnskap til den enkelte. Eleven skal få muligheter til å utvikle seg selv gjennom reflekterte valg (st.meld.nr.30, 2003-2004). Samtidig sies det at skolen må forandres i lag med samfunnets ambisjoner (st.meld.nr.30, 2003-2004). Her vil påvirkende faktorer være ny kunnskap, nye utfordringer og nye omgivelser. I st.meld.nr. 30 Kultur for læring belyses to begreper, disse begrepene er tilpasset opplæring og differensiering i opplæringen. Alle elevene i skolen er likeverdige, men ingen av dem vil være like (st.meld.nr.30, 2003-2004). Hvis alle blir behandlet likt, vil det skapes større ulikhet enn likhet. For minoritets elever som ikke har den samme bakgrunnen som majoritets elevene, vil jeg anta at det ville vært desto vanskeligere uten prinsippet om differensiering og tilpasset opplæring. Det vil være fag som byr på større forskjeller enn andre fag. Med dette tenker jeg på at friluftsliv er sterkt knyttet til det å være i naturen uansett om det er på barmark, snø eller is. Dette kan være erfaringer de fremmedkulturelle ikke besitter, noe som kan gjøre det vanskeligere for å lykkes i undervisningen. Skolen kan fungere som en integrerings arena, og vil være en av de viktigste samfunnsinstitusjoner vi har. (st.meld.nr.30, 2003-2004)

Pahil (2009) skriver i sin oppgave om minoritetsungdoms opplevelse av to delt kulturell oppvekst. Her er det snakk om sosialiseringens to deler, nemlig primærsosialisering og sekundærsosialisering. Familie og venner vil påvirke individet primært. Det er i hjemmet en lærer språk, vaner og lærer hva som er rett og galt (Eriksen & Sørheim, 2003). Det er flere institusjoner som påvirker individet sekundært. Den kanskje aller viktigste sekundær sosialiseringsinstitusjonen er skolen (Eriksen & Sørheim, 2003). I skolen forventes det allerede ved første skoledag at barna skal kunne kommunisere med hverandre å leke sammen. Skolen forventer at barna har blitt kulturelle vesener og de ferdighetene en har lært i hjemmet bygges det videre på. Hjemmemiljøet vil derfor ha en stor betydning for prestasjoner og tilpasning i skolemiljøet (Eriksen & Sørheim, 2003). Ut i fra dette kan en forstå det som at hjemmet er primær sosialiseringen til individet og består av «generell» folkeskikk og oppdragelse, mens skolen sin oppgave som sekundær sosialiseringsinstitusjon blir å bygge videre på disse ferdighetene.

Det norske skolesystemet vil naturligvis være bygd opp på norsk tradisjon. De elevene som ikke har foreldre som er oppvokst med denne type kultur vil jeg anta har det vanskeligere å lære bort de generelle ferdighetene skolen krever av eleven. En elev som har en annen

kultur og lærer andre regler og normer i hjemmet, vil mest sannsynlig ha det vanskeligere å tilpasse seg enn barn som praktiserer skolens normer og regler i hjemmet. Hvis man ser på friluftsliv som fag, vil dette være et fag som bygger på mange tradisjoner og blir ofte sett på som et område for dannelse av nasjonal identitet. Hvis skolen er avhengig av at eleven skal ha lært denne kunnskapen fra hjemmet, hvordan blir det da for de som stiller med ”blanke ark”?

Det vil være interessant å se på hva elevene skal lære, og hva som læres. Læreplaner vil angi mål og oppgaver, men hva eleven sitter igjen med av ferdigheter, kunnskaper og holdninger vil være avhengig av læreplanen. Det vil være en lang ”vei” fra et ideologisk læringsperspektiv til hva som erfares av elevene i undervisningen. For å belyse dette, velger jeg å referere til Goodlad’s læreplannivåer.

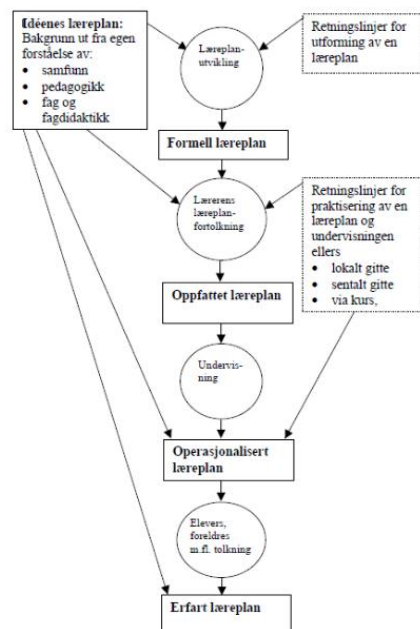
2.2.1 Goodlad’s læreplannivåer

Læreplaner kan man betrakte fra ulike synsvinkler. Jeg vil nå gjøre rede for Goodlad, Klein & Tye (1979) sine fem læreplannivåer:

- **Ideenes læreplan:** Er de ideene som blir fremmet i en debatt eller en diskusjonsgruppe om skoleutdanning, undervisning og fag. Ideene kan ha forskjellige bakgrunner som for eksempel filosofiske og ideologiske ide strømninger, eller de kan bli prioritert i sammenheng med næringslivet og arbeidsmarked. Goodlad, Klein & Tye (1979) forklarer at en bestemmer innholdet i læreplaner ved å undersøke lærebøker, arbeidsbøker og lignende. Noen av ideene vil få stor betydning for utformingen av læreplanen, mens andre ideer blir glemt.
- **Den formelle læreplan:** Vil være selve læreplandokumentet. Den formelle læreplanen vil utgjøre en ramme for skolen og lærerens virksomhet. En formell læreplan er en offisiell godkjenning av statlige og lokale skolestyrrer (Goodlad, Klein & Tye, 1979). I denne delen av analysen vil man finne de verdier, tro og holdninger samfunnet eller noen dominerende grupper i samfunnet prøver å fremme. Systemet vil bare være uttalelser av ambisjoner og vil være underlagt ulike tolkninger (Goodlad et al., 1979). K06 (Kunnskapsløftet) er et eksempel på en formell læreplan. Jeg kommer tilbake til den formelle læreplanen senere i oppgaven, når jeg skal ta for meg kunnskapsløftet og oppbyggingen av den.

- **Den oppfattede læreplan:** Her vil det stort sett dreie seg om tolkninger av læreplanen. Lærernes tolkninger vil være utgangspunktet for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av elevens opplæring. Foreldre og elever vil også ha sine tolkninger av læreplanen. Et problem med dette kan være i følge Goodlad, Klein & Tye (1979) at foreldre ønsker noe annet enn hva skolen fremmer. Dette kan igjen føre til dårlig kommunikasjon (Goodlad et al., 1979).
- **Den operasjonaliserte læreplan:** Går ut på hvordan opplæringen blir gjennomført innenfor læreplanens rammer. Det vil være lærerens oppfatninger som står i sentrum. Hva lærerne oppfatter med læreplanen og hvordan den skal være kan være ganske forskjellig fra det de faktisk lærer bort (Goodlad et al., 1979).
- **Den erfarte læreplan:** Er elevenes opplevelser og erfaringer med faget og den generelle opplæringen. Med andre ord, dette er hva eleven lærer.

Som vi kan se er det en lang vei fra ideen i læreplanen til elevens læringsutbytte. Disse nivåene vil være preget av flere faktorer. For å belyse det på en best mulig måte, velger jeg å forklare det gjennom en figur:



Figur 1: Goodlads læreplannivåer med tilhørende prosesser. (E. Bostrøm, 2004)

Som man kan se ut fra denne figuren, vil det være en del ”ledd” som er med på å påvirke læreplanen. Helt fra det politiske med ideen til hva elevene erfarer med læreplanen. Denne figuren viser ikke bare Goodlad’s læreplannivåer, men også prosessene i forkant av nivåene. I denne figuren kan man se Goodlad’s fem læreplannivåer i heltrukene rektangler som vil ligge til grunn i figuren. De striplede rektanglene vil være en indikator på arbeidet i forkant av læreplannivåene, mens sirklene vil være prosessens betydning frem mot neste nivå (Bostrøm, 2004).

Goodlad’s læreplannivåer vil i denne oppgaven ligge til grunn for å forstå hva læreplanen går ut på. Ettersom oppgaven omhandler hva elevene opplever i friluftsliv-undervisningen, føler jeg det er viktig å se på hva elevene skal lære. Jeg tar nå for meg den formelle læreplanen.

2.2.2 Kunnskapsløftet 06 (den formelle læreplanen)

Kunnskapsløftet 06 (K06) består av følgende deler: en generell del, læringsplakaten og læreplaner for fag. Den generelle delen av læreplanverket har blitt beholdt siden L93 og angir overordnede mål for opplæringen. Den generelle delen av K06 tar også for seg hvilke verdier som vektlegges og hvordan mennesker skolen vil utvikle. Læringsplakaten sier noe om undervisningens retningslinjer i skolen, og forpliktelser skolen har. Læreplanen for fag som vil være det mest vesentlige i denne sammenhengen, går ut på hva læreren skal gjøre i faget og hvor mye tid hun skal bruke på emnet (Imsen, 2006). Jeg vil ikke gå for mye inn på den generelle delen og læringsplakaten, jeg vil heller forholde meg mer til læreplanen for fag, eller mer spesifikt friluftsliv om del av aktivitetslære.

Kunnskapsløfte 06 som nevnt over, vil i Goodlad’s læreplannivåer være nivå 2, den *formelle læreplan*. Kunnskapsløftet 06 bygger videre på st.meld.nr.30 Kultur for læring, som i hovedsak ser på det ideologiske ved elevvurderingen, og det sentrale er å fremme utvikling og læring hos eleven.

Formålet med aktivitetslære er at en skal fremme glede og mestring av ens eget selvbilde (Utdanningsdirektoratet, 2006). Grunnlaget for prestasjonsutvikling vil være idrettsaktiviteter, basistrening og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette går igjen de tre årene på videregående. Friluftslivsaktivitetene skal gi opplevelser og praktiske

erfaringer mellom samspillet mellom mennesker og natur (Utdanningsdirektoratet, 2006). Videre skal egenskaper som å ta ansvar, verdsette andre og motvirke fordommer og diskriminering verdsettes. Opplæringen skal gi en bred erfaring med praktiske idrettslige aktiviteter, samt en allsidig kroppsbruk hvor ferdighetsutvikling står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Før jeg tar for meg de ulike målene innenfor hvert trinn vil jeg vise til hovedområdet nummer tre, nemlig friluftsliv. Her står det som følger: ”Hovedområdet omfatter ferdsel og aktiviteter i ulike naturmiljøer til forskjellige årstider. Naturopplevelse, sikker ferdsel og forpliktende samarbeid står sentralt.” (<http://www.udir.no/kl06/IDR1-01/Hele/Formaal/> 09.10.2013). Som man kan se, vil dette være et hovedområde som det kan være uenigheter om hva som bør fremmes og ikke. Med det tenker jeg på at det er ganske vidt, noe som også friluftsliv som begrep er.

Mål for friluftsliv k06 vg1:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- *praktisere enkle former for friluftsliv i nærmiljøet*
- *gjøre rede for lokale friluftslivstradisjoner*
- *planlegge, gjennomføre og vurdere tur med overnatting ute i naturen*
- *utøve friluftsliv på en måte som er skånsom mot naturen*
- *vise evne til forpliktende samarbeid*
- *beskrive opplevelser i naturen*

(<http://www.udir.no/kl06/IDR1-01/Hele/Formaal/> 09.10.2013)

Mål for friluftsliv k06 vg2:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- *praktisere friluftsliv til ulike årstider med rot i lokale tradisjoner*
- *planlegge, gjennomføre og vurdere tur med overnatting ute i nytt naturmiljø*

- *praktisere førstehjelp og livreddende ferdigheter i ulike naturmiljøer til forskjellige årstider*
- *reflektere over opplevelser i naturen*

(<http://www.udir.no/kl06/IDR1-01/Hele/Formaal/> 09.10.2013)

Mål for friluftsliv k06 vg3:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- *praktisere friluftsliv med rot i lokale og nasjonale tradisjoner*
- *planlegge, gjennomføre og vurdere sikker ferdsel med overnatting ute i ulike naturmiljøer og årstider*
- *gjøre rede for innholdet i en beredskapsplan i tilknytning til turer med overnatting*

(<http://www.udir.no/kl06/IDR1-01/Hele/Formaal/> 09.10.2013)

Det kommer tydelig frem gjennom disse målene at det å bedrive friluftsliv i tråd med lokale tradisjoner er noe som verdsettes høyt. Målet med å bedrive friluftsliv som lokale tradisjoner kommer til uttrykk i alle tre trinnene. Et annet mål som blir brukt på alle tre trinnene er målet om at eleven skal overnatte ute i naturen. Man kan anta en viss progresjon eller med andre ord utvikling av elevens ferdigheter i noen av målene. For eksempel på VG1 skal man *planlegge, gjennomføre og vurdere tur med overnatting ute i naturen*. Her stilles det ingen krav til hvor eller når elevene skal overnatte i naturen. Når man går videre til VG2 står det: *planlegge, gjennomføre og vurdere tur med overnatting ute i nytt naturmiljø*. Her setter man krav til at naturmiljøet skal være ”nytt”, altså i et naturmiljø man ikke har ferdes i før. Slik jeg ser det vil meningen være å sette mer krav til eleven. I siste trinn vil overnattingsturen bli enda mer avansert ved at elevene skal overnatte ikke bare i ulike naturmiljø, men også i ulike årstider. Målet er som følger: *planlegge, gjennomføre og vurdere sikker ferdsel med overnatting ute i ulike naturmiljøer og årstider*. (Se side 25).

Samarbeid er et mål som blir vektlagt på VG1 og VG2, men som faller litt bort på VG3. Kan dette stå i samsvar med at eleven skal være mer selvstendig i naturen? Et annet spørsmål som faller bort på VG3 er beskrivelse av opplevelser i naturen. Her ser jeg det slik

at målet i seg selv, vil være at elevene skal reflektere over naturopplevelsene de har gjort seg.

Det siste målet på VG3 går ut på at eleven skal gjøre rede for en beredskapsplan i den tilknytting en har til turen en er på. Dette målet finner man ikke på VG1 eller VG2. Slik jeg ser det, vil målet her være at eleven blir mer sikker ute i naturen og at en kan ta ansvar når et uhell skjer. Eleven i mine øyne vil her bli et mer erfarent friluftsliv-menneske, som igjen kan instruere andre i sin tid. Som for eksempel å lære bort til sine egne barn eller gjennom eventuelle andre institusjoner.

I denne oppgaven vil jeg forsøke å finne ut om elevene erfarer å arbeide med disse målene og om de på lik linje oppnår dem, i hvilken grad de oppnås, og om det er ulikheter mellom etnisk norske og fremmedkulturelle elever.

2.3 Bourdieu's verktøy

Bourdieu har i sitt verk *"La Distinction"* (1979) lagt frem ulike verktøy som skal være til hjelp for å forstå menneskets ulike valg og hvorfor menneskets handler på den måten de gjør. Jeg vil i denne oppgaven bruke Bourdieu's verktøy for å prøve og forstå individet på en best mulig måte. Jeg vil nå gå inn i ulike deler av Bourdieu's "verktøy kasse" for å legge til grunn for valget av denne teorien.

2.3.1 Habitus

Habitus omhandler individets handling, hvor utgangspunktet vil være individets forståelse av den situasjonen de er i. Man kan si at habitus er et begrep hvilket refererer til hvordan en oppfatter, forstår og handler i situasjoner en er i. Wilken (2008) forklarer habitus ved å vise til uttrykket "ryggmargskunnskap". Wilken (2008) forklarer videre at dette er svært treffende, for det impliserer at kroppslige uttrykk som for eksempel måten en snakker på vil være forankret i kroppen og dermed utenfor individets bevisste handlinger. *"Habitus inneholder løsningen på paradokser objektiv mening uten subjektive intensjon."* (Bourdieu, 1990, s 62)

Bourdieu (1979) forklarer at habitus er et formidlende ledd mellom et felts strukturer og menneskets tenke- og handlemåter. Det blir interessant å se på friluftsliv som felt og individets opplevelse av dette feltet i skolen.

Bourdieu's habitusbegrep kan blant annet forstås som et kulturbegrep som legger vekt på de dynamiske relasjonene mellom det sosiale og individet (Wilken, 2008). Habitusbegrepet refererer videre til individets mentale disposisjoner, kroppslig forankring og individets sosiale forankring (Wilken, 2008). Habitus kan som sagt sees i sammenheng med begrepet kultur, men habitus vil være mer dynamisk og mindre "massiv" enn hva man assosierer kulturbegrepet med (Wilken, 2008). Videre retter habitusbegrepet seg mot to interagerende prosesser. Det ene er individets tilegnelse av kunnskap, som går ut på individets handlinger i den meningsfylte verden (internalisering). Det andre er hvordan individet omsetter denne kunnskapen til handling i praksis (eksternalisering) (Wilken, 2008). Med andre ord kan en si at habitus utstyrrer individet med en matrise for hvordan en oppfatter og forstår situasjonen, som igjen henviser til individets handling (Wilken, 2008). Individet vil mest sannsynlig oppfatte og forstå situasjonen ved at erfaringen er kroppslig gjort gjennom tidligere faser i livet (Bourdieu, 1990). Ut i fra dette kan man se at primærsosialiseringsfasen i stor grad påvirker individets habitus. Bourdieu (1990) forklarer dette gjennom et eksempel at mennesker snakker ofte politikk med de som har de samme meningene som en selv. Dette er et eksempel som er overførbart til en friluftsliv kontekst. For eksempel en som er opptatt av høstningsfriluftsliv vil ikke ha like mye å snakke om med en som fremmer et aktivitetsfriluftsliv. Larsson (2009) forklarer det ved at kroppen er individets historiske lagringsplass. Den sosiale verden finnes i kroppen vår, sånn sett bærer vi også rundt på historien vår i kroppen (Larsson, 2009).

Habitus vil være et produkt av sosialisering, som utledes fra sosiale strukturer. (Bourdieu, 1990) Den viktigste delen av sosialiseringen er i følge Wilken (2008), den tidligere sosialiseringen. Den tidligere sosialiseringen er viktig for dannelsen av de disposisjonene som individer handler i forhold til. Her vil en tilegne seg en forståelse om hva som er riktig eller galt eller bra og dårlig, uten selv å fatte at det er en læringsprosess (Wilken, 2008).

Det vil være mange som opplever et brudd mellom deres primære og sekundære erfaringer, som flyktninger, innvandrere eller arbeidsløse. Habitusen deres kan være i utakt med den

sosiale virkeligheten (Wilken, 2008). Dette kan føre til både personlige tragedier samt sosiale fornyelser (Wilken, 2008). Bourdieu (1990) forklarer videre habitus som prinsippet om en selektiv oppfattelse av indeksene, hvor en prøver å forsterke og bekrefte situasjonen fremfor å forandre den. En matrise vil generere ulike responser som vil være tilpasset tidligere vilkår for sin produksjon, individet vil mest sannsynlig respondere med å forutse sin fremtid ved å se situasjonen i forhold til den antatte verden, som er den eneste en virkelig kan kjenne (Bourdieu, 1990). Selv om Bourdieu beskriver habitus med varige disposisjoner, så vil det også kunne være foranderlig, men dette er en treg prosess som vil ta tid (Wilken, 2008). Habitus er et produkt av tidligere erfaringer og historie, og vil derfor påvirke individet konstant (Bourdieu & Wacquant, 1992) *"It is durable but not eternal"* (Bourdieu & Wacquant, 1992, s 133). Disse endringene krever en sosial forankring samt et individuelt aksept i et nytt sosialt miljø. En aksept vil også kreves fra det nye miljøet (Wilken, 2008 ; Bourdieu, 2000a).

Som sagt må habitus forstås som et tregt system, som er sterkt avhengig av sosial felt og symbolsk kapital. Om individets habitus er gyldig som symbolsk kapital, vil fastsettes i en sosial kontekst (Backman, 2011 ; Bourdieu & Wacquant, 1992). I denne sammenhengen vil individet være eleven og feltet være friluftsliv i skolen.

2.3.2 Sosiale felt

Hvis habitus beskriver individets rammer og dets bakgrunn, vil felt beskrive de ulike sosiale arenaene handlingen foregår i (Wilken, 2008). Felt beskrives også som sosiale kamper på ulike arenaer. Et felt kan videre defineres som for eksempel det politiske felt, det økonomiske felt eller mer snevert som motefeltet (Wilken, 2008). Et felt oppstår der mennesker kjemper om symbolske og materialistiske eiendeler som er viktig for dem (Broady & Palme, 1989). Alt vil ikke være felt etter Bourdieus mening. For at noe skal bli betegnet som et felt, må visse kriterier være tilstede. Et felt defineres ved at en gruppe mennesker er anordnet på en bestemt måte (friluftsliv entusiaster), av investering de nyetablerte i gruppen bidrar med (kunnskap om naturen), at innsatsen er til stedet (ulike meninger om friluftsliv), mulighet for gevinst (få overskudd, være i et med naturen, koble av) og at noe står på spill (bestige Galdhøpiggen) (Broady & Palme, 1989). Altså forutsetter et felt, spesialister, intensjoner og anerkjente verdihierarkier (Broady & Palme, 1989).

Tordsson (2002) beskriver friluftsliv som et sosialt felt, gjennom å påpeke at vår endring i friluftslivets sosiale forankring går hånd i hånd med endret syn på naturen. I artikkelen *Friluftsliv og de store sosiale prosjektene* beskriver Tordsson (2002) friluftslivets innmarsj i Norge, og hvordan friluftslivets syn har forandret seg. Tordsson (2002) forklarer at naturen ble en sosial arena for kamp, hvor den ble sosialt erobret. Det store spørsmålet her var folkets rett mot eiernes makt. Tordsson (2002) forklarer at han tror friluftslivet er et sosialt rom, hvor en kan både overføre og bearbeide ens egne livsvilkår. Dette vil foregå på et opplevels- og handlingsplan i stedet for å være tankemessig (Tordsson, 2002).

2.3.3 Symbolsk kapital

Felt blir definert i forhold til ulike kapitalformer som er avgjørende for individet å besitte (Wilken, 2008). Begrepet om ulike kapitalformer er det som gjør samfunnets sosiale spill bestemte og ikke tilfeldige. Bourdieu henter henholdsvis begrepet kapital fra Karl Marx men strekker seg lengre enn Marx, ved å ta med flere former for kapital enn material kapital og økonomisk kapital. Bourdieu mener det finnes sosial kapital og kulturell kapital (Wilken, 2008).

Begrepet symbolsk kapital står sentralt hos Bourdieu. Bourdieu prøver med symbolsk kapital å forklare hvordan mennesker kan mota respekt og få selvtillit i spesielle sosiale kontekster (Backman, 2010). For å motta denne respekten, må en innenfor en bestemt kontekst besitte bestemte kunnskaper og ferdigheter, som blir sett på som verdifulle i den gitte konteksten. Symbolsk kapital skiller seg litt fra de andre kapitalformene, ved at det refereres i større grad både til å utnytte og omsette de andre kapitalformene, til en annen form for verdi. Et eksempel på dette kan være å overføre sin økonomiske kapital til moral eller symbolsk kapital (Wilken, 2008). Den symbolske kapitalen kan erverves gjennom erfaringer, utdanning og kunnskap. På bakgrunn av dette kan man si at den symbolske kapitalen skapes gjennom hele livet, gjennom oppveksten, utdanningen og tidligere erfaringer hos individet. Altså vil individet være bundet av sin habitus når en skal omsette eller utnytte andre kapitalformer. Når en skal forstå fremmedkulturelle elevers opplevelser av friluftsliv som en del av aktivitetslære på videregående, vil det være essensielt å se opplevelsene i forhold til symbolsk kapital.

Kulturell kapital er en undergruppe av symbolsk kapital (Backman, 2010). I denne sammenhengen vil begrepet brukes til å se på elevens kulturelle bakgrunn, i forhold til hva en lærer og opplever i friluftsliv undervisningen. Det vil være essensielt å se elevens tidligere erfaringer med friluftsliv opp i mot opplevelsen av å bedrive friluftsliv i skolen. Den kulturelle kapitalen handler generelt om hvordan en uttrykker seg (Broady & Palme, 1989). Her er det snakk om hvordan man snakker eller skriver. Dette begrepet forekommer også i materielle og objektive former som utdanningssystemer, akademier, bøker og teorier, hvor vitenskapen lagres i henhold til tidligere historie, og diskusjoner om feltet (Broady & Palme, 1989). Man kan også finne den kulturelle kapitalen gjennom kroppsbevegelser, hvor det er snakk om elevens habitus (Broady & Palme, 1989 ; Backman, 2010). Det blir dannet et dominerende språk som gjelder for å oppnå den ønskede kapitalen. Denne måten å snakke på blir prioritert og sett på som overlegen andre måter å snakke på (Broady & Palme, 1989).

Sosial kapital vil henvise til de forbindelsene man har til skolen, venner og familie, og profitten en kan få ut av disse forbindelsene (Foss, 2011). Begrepet relasjoner vil være sentralt og henviser til elevens sosiale bakgrunn (Foss, 2011). Disse nettverkene man tilegner seg kan man videre bygge ut, ved for eksempel ekteskap eller utdanning (Wilken, 2008).

Man kan ut i fra dette se at man som individ vil dra med seg sin sosiale og kulturelle kapital fra tidligere erfaringer og opplevelser. Kapitalene en elev besitter fra før, vil være forankret i personens habitus.

I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet habitus for å se om elevenes kulturelle bakgrunn vil ha noe å si for utfallet av opplevelser i friluftsliv som en del av aktivitetslære. Jeg vil bruke Bourdieu til å kategorisere feltet som et friluftsliv-felt, hvor hensikten vil være å se på hva som skal til for å lykkes innenfor dette feltet. Symbolsk kapital vil være de kunnskapene og ferdighetene som vektlegges i friluftsliv-feltet. Her vil jeg se på om elevenes kulturelle- og sosiale kapital påvirker utfallet av den positive opplevelsen.

3. Metode

I dette prosjektet har jeg valgt å intervju et lite utvalg av elever i den videregående skole, og det utvalget består av lik andel etnisk norske elever og elever med en fremmedkulturell bakgrunn. Det er ulike veier å ta, men i denne oppgaven vil det være essensielt å velge en kvalitativ metode. Ettersom oppgaven går ut på å finne ut av elevers opplevelser av faget friluftsliv, vil en kvalitativ metode passe ganske godt. Vitenskapen humaniora og en fenomenologisk fortolkning vil være den vitenskapelige retningen, ettersom den skiller seg fra naturvitenskapens forklarende syn til å ha fokus på ett forstående syn (Salling Larsen & Vejleskov, 2006). Her handler det om å forstå individets opplevelser. Kvalitativ metode vil være en gunstig metode å bruke ettersom man kommer nærmere inn på individet, hvor jeg kan gå mer i dybden enn man gjør med en kvantitativ metode.

Vitenskapens humaniora omhandler historie, litteraturvitenskap, språkvitenskap, psykologi og musikkvitenskap (Salling Larsen & Vejleskov, 2006). For å spisse dette vil jeg ta for meg en bestemt vitenskapelig retning. Jeg vil ta for meg fenomenologien som vitenskapelig retning.

3.1 Fenomenologisk fortolkningsramme

Edmund Husserl grunnla fenomenologien som en filosofisk retning rundt år 1900. Senere har teorien blitt videreutviklet av Martin Heidegger, Jean Paul Sartre og Maurice Merleau Ponty (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette har bidratt til at fenomenologien i sitt ståsted har tatt eksistensialistiske og dialektiske retninger. Fokuset var bevissthet og opplevelse, noe som skulle utvikle seg til andre fokus områder. Fokusområdene som kom til rette var blant annet at en skulle se på menneskers handlinger og ta hensyn til dem. (Ibid)

”Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer.” (Thagaard, 2009, s. 38).

Fenomenologien er beslektet med hermeneutikken og hevder at det viktigste vil være å beskrive fenomenet som det umiddelbart forekommer, uten å lage eventuelle teorier som kan være med på å få innflytelse på opplevelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvordan individet beskriver fenomenet, tolker det, husker det og gir det mening vil være viktig i

fenomenologien. Nærhet og forståelse vil være viktig i forskerens rolle for å kunne fortolke meningsaspektet til individet (Grønmo, 2004).

Bruken av fenomenologi i en forskningsprosess kan føre til forklaringsproblemer. For det første vil det være umulig som forsker å observere tanker og følelser direkte. For det andre blir fenomenologien sett på som ubetinget, eller ikke konkret nok, på bakgrunn av at den ikke har en etablert objektivistisk vitenskapsstatus. Som en utenforstående forsker vil en kun kunne tolke en annen person ut i fra personens bakgrunn, historier og hvordan vi oppfatter personens opplevelser i øyeblikket. Dette vil i følge fenomenologien ikke være målet, altså å forutsi eller beskrive atferden, men heller å forvente hva personen vil gjøre ut fra egne forventninger og intensjoner gjennom forståelse av personen (Imsen, 2005). Forskning vil ikke være en objektiv prosess som er helt fri fra subjektiv innslag (Kleiven, Hjordemaal, Tveit, 2011). Kleiven, Hjordemaal og Tveit beskriver det på denne måten:

”Forskning drives av mennesker som har sine egne verdier og holdninger, og som påvirkes av dem. Forskernes verdier og holdninger har innflytelse både på hva man finner interessant å stille av spørsmål som man så prøver å få svar på, og på hvordan man tolker de resultatene og funnene som framkommer”. (Kleiven, Hjordemaal, Tveit, 2011, s. 24).

Livsverden er et begrep som står sentralt i fenomenologien. Livsverden til forskeren og informanten kan her være ganske forskjellige. Hvis man ser på sitatet av Kleiven, Hjordemaal og Tveit (2011) kan man se at alle har sine egne verdier og holdninger, det blir her viktig for forskeren å være så nøytral som mulig. Nygaard, (1995) Beskriver livsverden som en verden hvor mennesket gjør seg bekjent med hvordan hverdagslige handlinger utføres, og søker forståelse ut fra dette. Hver enkelt individ opplever hvordan verden er seg i forhold til sin egen intuisjon (Tordsson, 2006). Det som skjuler seg bak denne intuisjonen blir omtalt av fenomenologene som *livssverden* (Tordsson, 2006). Her er man opptatt av den strømmen av inntrykk som kommer fra omverden gjennom møter med våre sanser og kropp, og som fyller eller utgjør vår bevissthet (Tordsson, 2006).

I kvalitativ forskning blir begrepet fenomenologi brukt for å forstå sosiale fenomener ut fra individets perspektiver. Verden blir her beskrevet ut fra slik informanten selv opplever den,

ut fra en forståelse at det er menneskers oppfatning som er den virkelige virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2 Min rolle som forsker

Som forsker må man prøve å opptre så profesjonell og nøytral som mulig. Man må ta hensyn til sin fremgangsmåte, slik at en ikke styrer informanten inn på de svarene en er ute etter. En må også tenke på hvordan en oppfattes av informanten, her kan faktorer som kjønn og alder spille inn (Thagaard, 2009). Jeg kjenner ingen av mine informanter fra før, dette ser jeg på som både positivt og negativt. Det jeg ser på som positivt i denne situasjonen er at jeg og informanten ikke vil ta med oss ”gammel kunnskap” om hverandre inn i intervjuet, en vil ikke ha noen fordommer om hvordan en er som person. Det negative i denne settingen kan være at informanten ikke føler seg like trygg til å åpne seg for en de ikke kjenner, på en annen side kan dette være stikk motsatt. Det gjelder å gjøre informanten oppmerksom på at en er anonym, slik at en ikke føler en må svare slik andre vil at en skal svare.

Forforståelse er en viktig del av denne oppgaven, så jeg føler det er essensielt å fortelle litt om meg selv. Som menneske, pedagog og forsker vil jeg være styrt av min habitus. Jeg har vokst opp i Onsøy, hvor naturen har vært min lekeplass. Jeg har bedrevet friluftsliv helt siden jeg var 4-5 år ved å fiske, klatre i trær og gå turer i skog og mark. Det har også vært mange overnattinger i telt på holmer, på fjellet og i skogen. Med min habitus følger det med en bred erfaring og interesse for friluftsliv. Dette er noe jeg må ta høyde for, når jeg skal prøve å forstå individer som kanskje ikke har noe særlig grunnlag for friluftsliv i det hele tatt.

Mine forventninger til minoritetselvene i denne undersøkelsen er at de vil ha en ulik opplevelse av friluftsliv-undervisningen en de etnisk norske. Jeg tror at de etnisk norske elevene har en fordel i friluftsliv-undervisningen, ettersom erfaringsgrunnlaget er noe jeg tror er viktig. For eksempel hvis en skal på skitur må en kunne gå på ski før en legger ut på tur. Det kan virke som at de etnisk norske stiller sterkere i friluftsliv-undervisningen enn de elevene med en flerkulturell bakgrunn på grunn av dette. Jeg synes det kan være spennende å se om dette stemmer. Er det slik at friluftsliv i skolen er et emne for ”Ola Nordmann”?

3.3 Metodisk sti valg – veien til målet

For å finne en metode som passer best til problemstillingen, vil valget stå mellom en kvalitativ metode eller en kvantitativ metode. Som nevnt tidligere i teksten, tar jeg utgangspunkt i en kvalitativ metode. I denne oppgaven vil det bli forsøkt å forstå elevens opplevelser av friluftsliv som del av aktivitetslære, det vil bli viktig å gå i dybden av hva elevene uttrykker med sin opplevelse. Ett kvantitativt arbeid vil ikke være tilstrekkelig for å få frem en dypere form for forståelse av elevens opplevelser. Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å forstå individets ulike sider i dagliglivet, fra ens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Det positive med et kvalitativt arbeid kan være at forskeren får tilgang til kunnskap som ellers ville vise seg vanskelig å få tak i, gjennom nærhet og det å være fleksibel i datainnsamlingsfasen. Det er den typen av kunnskap som ligger dypere enn overflatekunnskapen enn hva man finner ved bruk av kvantitative metoder (Kleven, Hjordemaal, Tveit, 2011). En vil her få muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, slik at man får en mer detaljrik begrunnelse av informantens selvoppfattelse. Man skal også være oppmerksom på at man ikke ”graver” for mye, informanten kan da bli rettet inn på noe en kanskje ikke mener. Neumann og Neumann (2012) påpeker at en som forsker ikke alltid kan vite hvordan vi har påvirket og preget samtalene, dette blir sett på som en svakhet ved kvalitativt intervju. En annen svakhet rettet mot min oppgave vil være at jeg bare får tatt for meg et par skoler på vestkanten av Oslo. Det ville vært mer optimalt å tatt for seg flere skoler, slik at jeg ville fått et bredere utfall. Et større utvalg kunne fått frem tydelige mønstre i ulikhet mellom etnisk norske og elever med en fremmedkulturell bakgrunn. Men dette ville medføre et for stort datamateriale å håndtere innen rammen av hva en mastergrad gir. I og med at jeg prøver å få tak i de ulike sidene ved elevenes opplevelse av undervisningen, så ville et så begrenset utvalg som jeg har kunne forsvares.

3.3.1 Intervju

Det er flere ulike måter å hente inn data på gjennom kvalitativ metode. Veien i denne oppgaven blir datainnsamling gjennom intervju. Forskningsintervjuets økende popularitet, kan ha en sammenheng med at det er tilsynelatende enkelt å gjennomføre (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er bare en illusjon. Det at intervjuene kan tas på strak arm uten forberedelser vil være en kortsiktig løsning. Det vil ikke være noen stor sannsynlighet for å

innhente informasjon av verdi, gjennom å bedrive spontane intervjuundersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Mest sannsynlig i disse tilfellene vil vanlige fordommer og oppfatninger reproduseres, ny kunnskap om emnet vil neppe forekomme (Kvale & Brinkmann, 2009). Noen spørsmål en kan stille seg er: *Hvordan kan jeg som forsker unngå å påvirke individet med ledende spørsmål?* Eller: *Vil svarene jeg får samsvare med hva individet virkelig mener?* Dette er spørsmål jeg tenkte godt over før jeg begynte å intervju.

Thagaard (2009) skriver i sin bok: *systematikk og innlevelse* at utgangspunktet for et godt intervju er at forskeren har satt seg inn i informantens situasjon på forhånd av intervjuet. Spørsmålene bør være så relevante som det kan være for informanten. Det som blir viktig i denne oppgaven blir å sette seg inn i informantens timeplan og kulturelle bakgrunn, og vinkle spørsmålene inn på informantens premisser. Dette føler jeg kan bidra til å minimalisere eventuelle misforståelser.

Ettersom denne oppgaven til dels går ut på å intervju mennesker fra andre kulturer, må en ha i bakhodet at ens gester og språkbruk kanskje ikke er lik som informantens. For eksempel i følge Kvale og Brinkmann (2009), vil ordet ja i noen kulturer oppfattes som et uttrykk for enighet, mens i andre kulturer kan det være som en bekreftelse på at spørsmålet er forstått. Hvis man ser på gester kan det her også dukke opp misforståelser. Et nikk vil i store deler av Europa være et tegn på enighet, men i ulike områder i Hellas vil betydningen av gesten være "nei" (Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (2009) forklarer dette med ordet *prober*. Som forsker kan det være lurt å vite litt generelt om de ulike gester og språkbruk, slik at intervjuet ikke blir misforstått. Hvis forskeren implisitt antar at en tilhører samme kultur som informanten, kan det fort bli vanskelig å få øyne opp for nettopp intrakulturelle variasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3.2 Semistrukturert intervju – hvor fritt kan en samtale være?

Det finnes flere forskjellige former for intervju. Man har strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervju (Salling Larsen & Vejleskov, 2006). For å beskrive strukturene grovt, så er strukturert intervju nesten som et spørreskjema, mens ustrukturert intervju blir mer som fri tale. I denne oppgaven kommer jeg til å støtte meg til et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju vil være en mellomting av det strukturerte og det ustrukturerte

intervjuet. Strukturen av forskningsintervjuet er lik en dagligdags samtale, men det som skiller seg fra å være en dagligdags samtale til å være et profesjonelt intervju, er at en følger en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg føler det å kunne ha noen hovedområder eller ”knagger” vil være nyttig i denne oppgaven, ettersom jeg vil se på elevens bakgrunn med friluftsliv, hva en opplever på friluftsliv tur i skolen, hvor viktig friluftsliv er og hvilke egenskaper som er viktige i friluftsliv i skolen. Med et semistrukturert intervju vil disse hovedområdene være til hjelp med å synliggjøre og kategorisere den innsamlede dataen. Jeg føler også det vil være viktig å snakke om like tema med informantene, ettersom jeg skal se deres opplevelser opp mot hverandre.

3.3.3 Intervjuguide – en hjelpende hånd

Intervjuguiden vil bestå av spørsmål som skal bistå som ”knagger” under intervjuet. ”Knaggene” vil være til hjelp for meg ved at jeg holder oversikt over de samtale emnene jeg vil gå inn på med eleven. Ettersom intervjuet er av typen semistrukturert intervju, vil spørsmålene være ganske åpne. Spørsmålene vil representere ulike temaer som ligger til grunn for å svare på problemstillingen. I prosessen ved å lage en intervjuguide delte jeg først inn i ulike hovedkategorier. Hovedkategoriene handlet stort sett om elevens bakgrunn, elevens erfaringsbakgrunn med friluftsliv og elevens erfaring med friluftsliv i skolen. Min hensikt med disse hovedkategoriene var å få frem elevens opplevelser av friluftsliv på en tydelig måte. Det at jeg spurte informantene om deres bakgrunn fra friluftsliv utenom skolen, var for å se om de elevene som hadde mindre erfaringer med friluftsliv, opplevde friluftsliv-undervisningen på en annen måte.

Etter jeg hadde hovedkategoriene klare, laget jeg underkategorier og oppfølgingsspørsmål. Underkategoriene og oppfølging spørsmålene var for å få et grundigere svar, eller hvorfor informanten ga meg det svaret en gjorde.

Jeg hadde to pilot intervju med elever fra Fredrikstad. Dette fungerte som en generalprøve for meg. Jeg fant ut om jeg trengte å tilføre intervjuguiden min noe, eller å ta bort noe som ikke var relevant.

Som forsker synes jeg at en intervjuguide kan gjøre arbeidet mitt med å innhente data tydeligere. Det jeg mener med dette er at informantene får omtrent de samme spørsmålene

og det føler jeg vil være essensielt, ettersom jeg skal se på elevenes opplevelser opp mot hverandre. Intervjuguiden ligger som vedlegg 2 i oppgaven.

3.3.4 Utvalg

Utvalget består av to skoler på Oslos vestkant. Begge skolene har idrettslinje og ser ut som å prioritere friluftsliv høyt. På de respektive skolene er det en overvekt av etnisk norske elever. På den første skolen jeg utførte intervjuene mine er det i snitt 1 av 3 fremmedkulturelle elever i hver klasse. I klassen på den andre skolen var 11 av 38 fremmedkulturelle. En kan se at det er en lavere prosent med fremmedkulturelle elever på den ene skolen enn den andre, men på begge skolene vil det være en klar overvekt av etnisk norske elever.

Videre kontaktet jeg kontaktlæreren på idrettslinjen, og de satt meg i forbindelse med noen elever som var villige til å la seg intervju. Informantene var totalt åtte, og fra to forskjellige skoler. Informantene bestod av syv gutter og en jente fra videregående kurs 2, hvor fire av dem var etnisk norske og de resterende var fremmedkulturelle. Grunnen til at jeg valgte å intervju åtte informanter var at jeg følte det kunne bli for mye data å forholde seg til ved å velge flere informanter. Jeg følte også at åtte informanter var nok til å belyse problemstillingen.

En ting som har vært sentralt i mitt valg av skoler, er at jeg ville ta for meg to ”byskoler”. Dette gjorde jeg av den grunn at jeg synes det kunne være interessant å se på elevens opplevelser av det å bedrive friluftsliv i det å forholde seg til en urban hverdag. Det gjorde at valget falt på å ta for meg skoler i Oslo regionen. Det handlet nå om å velge mellom østkanten og vestkanten.

Hvis man ser på landsbasis er det klart flest innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Oslo sammenlignet med andre norske byer (SSB). 31 % av folketallet i Oslo består av innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre (SSB). Bydelene med høyest andel innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre er de på østkanten av Oslo (SSB). En kan også tenke seg at det vil være slik i skolen også. På bakgrunn av dette valgte jeg å ta for meg vestkantskoler. Jeg ville intervju skoler hvor minoriteten ikke var majoriteten. Med det mener jeg at jeg ikke ville utføre intervjuene mine i en skole som de

fremmedkulturelle elevene var majoriteten. Poenget mitt med dette er å belyse fremmedkulturelle elevers bakgrunn i forhold til majoriteten, som i denne settingen vil være etnisk norske elever.

Begge skolene i denne oppgaven ser ut til å gi friluftsliv mye plass i undervisningen. Selv om det var litt spredning i meningene til elevene, føler jeg at det kommer frem at skolene vektlegger friluftsliv som del av aktivitetslære høyt. I følge kontaktlærer og elevene selv, skulle alle elevene ha vært gjennom tre turer så langt på videregående. Disse turene var obligatoriske, hvor en fikk en skriftlig karakter etter endt tur.

Informantene i denne oppgaven er norskfødte med norskfødte foreldre, norskfødte med en utenlandsforelder, norskfødte med to utenlandske foreldre, utenlandsfødte med en norsk forelder og utenlandsfødte med to utenlandske foreldre. Ettersom det er såpass variasjon i utvalget kan det bli sett på som en svakhet, men poenget i denne oppgaven vil være å se på elevens kulturelle bakgrunn i forhold til friluftsliv som en del av aktivitetslære, det vil her være viktig å se på hver enkelt elev ettersom den kulturelle bakgrunnen mest sannsynlig vil være forskjellig fra person til person. Minoritetselvene i denne undersøkelsen vil være elever med en fremmedkulturell bakgrunn. De fremmedkulturelle elevene er ikke fra den vestlige delen av Europa.

Prosjektet ble også meldt in til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) i god tid i forveien. Da jeg fikk grønt lys av NSD satt jeg i gang med intervjuene mine.

3.3.5 Data innsamling

Alle intervjuene ble utført i løpet av uke 5 hvor jeg reiste rundt til de respektive skolene. På skolene disponerte jeg ett eget gruppe rom, før intervjuene planla jeg gangen i intervjuet og hvor intervjuene fant sted. Jeg brukte en båndopptaker for å ta opp intervjuene, intervjuene varte i snitt ca 37 minutter.

Jeg satt meg inn i hva elevene hadde vært i gjennom i friluftsliv undervisningen, ved å ha mottatt et skriv om hva de skulle ha vært igjennom, og hva fokuset på de respektive turene var. Jeg satt meg også litt inn i friluftsliv tradisjonene i de landene elevene hadde tilknytning til.

Jeg fortalte elevene før hvert intervju at intervjuet ville bli tatt opp på lydbånd og at lydbåndet ble overført til en pc som jeg låste inn i ett skap med hengelås. Videre forklarte jeg at de ville være anonyme i oppgaven og at de kom til å få fiktive navn. Det siste jeg sa før vi begynte å intervjuer var at de hadde rett til å trekke seg før intervjuet, i intervjuet eller etter intervjuet, hvis de hadde lyst til det.

Under intervjuet tok jeg bruk intervjuguiden jeg hadde laget på forhånd. Intervjuguiden fungerte som en hjelpende hånd, ved at jeg hele tiden hadde noen ”knagger” å forholde meg til. Oppfølgingsspørsmålene i intervjuguiden ble ikke fulgt til punkt og prikke, ettersom intervjuene utviklet seg i forskjellige retninger. Dette ser jeg ikke på som noe negativt, ettersom målet var å ha en åpen dialog med informanten. Jeg måtte ofte gå tilbake til hovedkategoriene, noe jeg var forberedt på, ettersom informanten beveget seg inn på andre områder.

Etter intervjuet var ferdig spurte jeg om det var noe de følte de ikke hadde fått sagt eller hadde lyst til å ta opp. Jeg presiserte videre at de kunne trekke seg når de ville og at de kunne si ifra til læreren eller meg direkte. Jeg ga de dette valget ettersom de kanskje synes det hadde vært flaut og gått til læreren eller om at de synes det hadde vært ukomfortabelt å ta kontakt med meg. Hvis de kom på noe de ville ha med eller trekke fra oppgaven så var det også bare å ta kontakt.

3.3.6. Transkribering av data

Jeg prøvde å få transkribert intervjuene da de var ferske, slik at de skulle ligge friskt i minnet. Etter 108 sider og en stiv nakke, var jeg omsider ferdig. utfordringer jeg måtte ta stilling til var om jeg skulle skrive ned alt ordrett, ha med prober, hvordan jeg skulle forklare pauser, osv. Jeg valgte å skrive ned alt ordrett, slik at når andre leser intervjuet ville de få en mest mulig detaljrik beskrivelse. Prober som å nikke, smile og si ja, begrenset jeg til de mest tydelige situasjonene. Jeg valgte å ta med at informanten lo og avbrøt meg. Pausene ble skrevet ned som ”..”. Pausene som var enda lengre skrev jeg ned som: ”...”

3.4 Reliabilitet og validitet – hvor pålitelig er arbeidet?

Reliabilitet kan sees i samsvar med at prosjektet er gjort på en pålitelig måte (Thagaard, 2009). Reliabilitet handler i hovedsak om at resultatene en får, kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009). Vil de andre forskerne få de samme resultatene vil oppgavens reliabilitet være styrket, hvis de derimot ikke får de samme svarene kan det stilles spørsmål til reliabiliteten i oppgaven. Altså, er resultatene troverdige, eller har informanten blitt ”overkjørt”? Det vil ikke være så ”svart og hvitt” i følge Thagaard (2009). Thagaard (2009) forklarer i sin bok *Systematikk og innlevelse*, at reliabilitet i en slik sammenheng vil ha referanse til repliserbarhet. Thagaard (2009) spør så om repliserbarhet er et kriterium som er relevant i kvalitativ forskning, og så siterer hun: ”*Repliserbarhet er knyttet til en positivistisk forskningslogikk som fremhever nøytralitet som et relevant forskningsideal, og hvor resultatene sees som uavhengig av relasjoner mellom forsker og de som studeres.*” (Thagaard, 2009, s. 198). Når man skal samle inn kvalitativ data, kan ikke forskeren oppfattes som uavhengig i forhold til informanten, når det er snakk om relasjoner mellom mennesker. Repliserbarhet vil i denne settingen ikke være relevant for reliabiliteten (Thagaard, 2009). Dette kan man se i samsvar med en typisk *ekstern reliabilitet* (Seale, 1999). For å fremme reliabiliteten, må forskeren redegjøre for utviklingen av dataene gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2009), noe som samsvarer med en såkalt *intern reliabilitet* (Seale, 1999). For å styrke den *interne reliabiliteten* bør forskningsprosessen legges frem slik at den kan vurderes trinn for trinn. Det vil si en detaljrik beskrivelse av analysemetoder og analyse av data. Veien mot en forståelse i denne oppgaven vil derfor være godt begrunnet.

Valid er direkte oversatt til gyldig. Validiteten av oppgaven går derfor ut på hvor gyldig den er. Vil resultatene en kommer frem til gjenspeile virkeligheten en har studert, blir her et viktig spørsmål å stille seg. Kleven, Hjordemaal og Tveit (2011) ser på validitet i tre perspektiver. Det første perspektivet *begrepsvaliditet* går ut hvordan begrepene er operasjonalisert (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). Her er det snakk om grunnlaget for tolkning av data, bruker man riktige begreper for å finne de resultatene en søker etter? Det andre perspektivet er *ytre validitet*. Ytre validitet kan sees i likhet med ekstern reliabilitet ved at den ser på konklusjonens overførbarhet til andre situasjoner og sammenhenger

(Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). Ytre validitet gjelder for eksempel utvalget av mennesker som er med i undersøkelsen. *Indre validitet* som er det siste perspektivet, går ut på å kunne stole på de tolkninger som settes fram om relasjoner mellom variabler (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). Som forsker skal en kunne forklare funnene gjennom en hypotese eller en problemstilling.

3.5 Etikk – etiske overveielser

Et prinsipp som er grunnleggende for en vitenskapelig forsker vil være og ikke plagiere andre sine tekster (Thagaard, 2009). Å plagiere innebærer å stjele aktuelt stoff fra andre forskere og angi det som sitt eget (Thagaard, 2009). Forskeren bør dermed vise til tydelig kildebruk ved hjelp av å skrive referanser etter brukt sitat. Jeg kommer til å ta for meg tre etiske retningslinjer som bør ligge til grunn når en skal behandle personopplysninger.

Informert samtykke går ut på at informanten skal vite om undersøkelsens hensikt og øvre formål, så vel som hvilke risikoer og fordeler det vil være å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009). Informert samtykke handler også om å gi informanten informasjon om at deltakelse er frivillig og at en kan trekke seg fra undersøkelsen når en måtte ønske. Informasjon som at prosjektet vil offentliggjøres og at informanten har adgang til analysen av dataene, vil være faktorer som bør belyses (Kvale & Brinkmann, 2009). En bør også tenke på hvem som gir samtykket til utførelsen av undersøkelsen, som i dette tilfelle vil være intervjuene. Hvis det er en overordnende som gir samtykket, kan det innebære ett større eller mindre press på underordnende (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne oppgaven vil kontaktlærer bli spurt om det er anledning til å utføre intervjuene med elevene, med tanke på tid og interesse. Elevene vil bli spurt om de har lyst til å være med på undersøkelsen. Jeg vil ikke at elevene skal føle noe press til å være med på undersøkelsen, ettersom jeg mener det kan bidra til at de kan være med på å skjule det de egentlig mener. Ett annet tema som jeg føler kan oppstå kan være at elevene rasker seg med å bli ferdig med intervjuet, hvis de føler press fra for eksempel lærer. Det kan igjen føre til at spørsmålene jeg stiller blir lite besvart, og at informanten holder tilbake med sine opplevelser. En må også tenke på hvor mye informasjon som skal gis til informanten. For mye informasjon om prosjektet vil kunne påvirke informantens atferd (Thagaard, 2009). I denne oppgaven vil det være essensielt å si at prosjektet handler om elevens opplevelser av

friluftsliv som del av aktivitetsslære i den videregående skole, men en bør kanskje ikke si at prosjektet ser på hvordan de forholder seg til andre. Dette gjør jeg for å hindre at informantene vil ha fokus på andre enn seg selv. Målet med oppgaven er at informantene går inn i seg selv og gransker sine erfaringer med friluftsliv som del av aktivitetsslære, og ingen andre.

Konfidensialitet innebærer at forskeren må anonymisere informantene når prosjektet legges frem (Thagaard, 2009). Forskeren skal respektere informantens privatliv, å gi anledning for kontroll av informantens sensitive informasjon (Thagaard, 2009). Det kan oppstå ett dilemma for forskeren når det handler om konfidensialitet. Hva skal en som forsker vektlegge av informantens anonymitet, eller kravet til pålitelighet og etterprøvbarhet? Thagaard (2009) forklarer at metodisk sett, så vil den riktige måten være å presentere informantene som vedkommende fremstår. Mens rent etisk sett vil det riktige være å holde informantene anonymisert (Thagaard, 2009). Thagaard (2009) er enig med Fangen (2004) når hun sier at dilemmaet kan løses ved at kravet om konfidensialitet og anonymisering, vil overstyre kravet om etterprøvbarhet. Jeg vil med dette i tanken, plukke ut informantene mine med hensyn til anonymisering. Det blir viktig at jeg presiserer for informantene hvem som får tilgang til undersøkelsen.

Konsekvenser. Forskeren forplikter seg til å beskytte informantens integritet gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2009). I denne settingen kan en tenke seg at summen av potensielle fordeler vil veie tyngre enn risiko for å skade informantene (Kvale & Brinkmann, 2009) Det blir her viktig for forskeren å reflektere over eventuelle konsekvenser prosjektet vil ha, ikke bare for informantene, men også for gruppen en representerer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Mitt personvernombud er *Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste* (NSD), og prosjektet er meldt fra til dem. Som forsker har man meldeplikt når en behandler personopplysninger. Dette er lovpålagt. (<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>, 16.09.2013)

4. Resultater

Denne delen av undersøkelsen vil bestå av to hovedområder. Det første hovedområdet vil være en beskrivelse av elevenes friluftsliv-bakgrunn utenom skolen. I den andre delen vil jeg vise til elevenes opplevelser i friluftsliv-undervisningen i skolen. På bakgrunn av dette ønsker jeg å tydeliggjøre elevens erfaringer og opplevelser med friluftsliv i, og utenom skolen. Dette vil være et tema som jeg vil diskutere senere i undersøkelsen.

Jeg kommer til å vise hvilken skole elevene kommer fra, ved å sette "(s.1)" og "(s.2)" bak elevenes navn. Jeg vil tydeliggjøre dette ettersom elevene kommer fra to forskjellige skoler, hvor undervisnings-opplegget er forskjellig.

4.1 Elevenes bakgrunn

Det blir her en kort redegjørelse for elevens bakgrunn og erfaringer med friluftsliv. Hvor eleven er fra, hvor foreldrene er fra og hvilke erfaringer med friluftsliv vil være de viktigste knaggene i denne delen. Jeg kommer til å ta for meg hver enkelt elevs bakgrunn og bakgrunn med friluftsliv, før jeg senere i oppgaven ser på elevens opplevelser av friluftsliv som en del av aktivitetslære i den videregående skole.

Som forklart i utvalget vil det totalt være åtte informanter. Disse informantene vil være grunnlaget for denne oppgaven, og jeg ser på det som svært essensielt å vite litt om elevens bakgrunn og oppvekst.

4.1.1 Agims (s.1) bakgrunn

Agim (s.1) er fra Albania, og har bodd i Norge i 5 år. Agim (s.1) forteller videre at begge foreldrene hans er fra Albania, men han bor i fosterhjem.

Jeg spør Agim (s.1) om han har noe bakgrunn med friluftsliv eller utendørs aktiviteter, og Agim (s.1) svarer raskt:

"Joda, fra hjemlandet så er jeg på en måte vokst opp på gård da, så vært mye ute i naturen. Jeg har vært på jakt og sånn siden jeg var liten." (Agmim)

Det kommer frem under intervjuet at han har vært med onkelen og fetterne sine på jakt flere ganger og fortsatt driver med det den dag i dag. Agim (s.1) nevner at han synes det er gøy å klatre, hvor han forklarer at han har vært på Galdhøpiggen 4 – 5 ganger. Da jeg spør Agim (s.1) om hvem han har vært på Galdhøpiggen med svarer han at han er turlleder i en friluftsliv organisasjon. Organisasjonen er for fremmedkulturelle ungdommer fra 13 - 22 år.

Jeg spør Agim (S.1) om han kan huske sitt første møte med naturen, så svarer han at han er oppvokst i naturen og ikke kan huske noe spesielt, men trekker frem den første jakt turen i Albania da han var 10 år gammel.

Jeg spør Agim (s.1) videre om han tror han kommer til å bedrive friluftsliv i fremtiden og da svarer han at han kommer til å bedrive friluftsliv på siden, men ikke fast. Agim (s.1) nevner igjen at han er styreleder i en friluftsliv organisasjonen og vil fortsette å være det. Hvis Agim (s.1) får barn ser han for seg at han vil ta med seg barna sine ut i naturen for å fikse, sove ute og senere når de blir eldre ta jeger prøven.

4.1.2 Pers (s.2) bakgrunn

Per (s.2) er fra Lillesand og flyttet til Oslo da han begynte på Videregående. Per(s.2) har to norskefødte foreldre som har hatt et aktivt liv og som er glad i å bedrive friluftsliv.

Jeg spør Per (s.2) om han har holdt på med friluftsliv eller utendørs aktiviteter i barndommen og det har han. Per (s.2) trekker frem at han har hatt hytte på fjellet siden han var 5 år og har brukt den flittig opp gjennom årene til å gå på ski, hoppe på ski å gå turer. Det kommer frem senere i intervjuet at Per (s.2) sin far har vært en aktiv pågangsgiver da det kommer til å ferdes ute i naturen.

Når jeg spør Per (S.2) om hans første møte med naturen så henviser han til da han dro på hytta da han var 5 år. Der gikk de på ski nesten en mil hver dag, det kan virke som om at Per (s.2) synes det var litt mye. Per (s.2) sier videre når jeg spør han om det var en positiv eller negativ opplevelse:

”Det var både og... jeg vet ikke. Jeg var ikke kjempe glad i det, men det var hyggelig liksom å komme seg ut med familien. Det å gjøre liksom noe sammen.”
(Per, s.2)

Per (s.2) trekker også fram at han jibber og at han gikk på ski skyting i ca 7 år.

Når jeg spør Per (s.2) om friluftsliv i fremtiden svarer han at han har søkt på folkehøgskole som fremmer friluftsliv, så han vil bedrive friluftsliv i fremtiden. Per (s.2) forteller at han har lyst til å prøve seg på ulike ”topp turer” etter hvert, men han må først få skaffet det riktige utstyret. Jeg spør Per (S.2) om han tror han kommer til å bedrive friluftsliv med barna sine, hvis han får det, så svarer han et klart og tydelig ja.

4.1.3 Påls (S.1) bakgrunn

Pål (S.1) er oppvokst i Bærum/Asker og forteller at han er oppvokst i et idrettsfokusert eller et aktivitetsfokusert miljø. Pål (S.1) har en mor som er veldig glad i å være ute i naturen og forteller at han har vært med henne på Besseggen og de har vært mye i Valdres og gått turer i det området. Når jeg spør han om hvordan han opplever dette så svarer han at det er helt middels. Jeg spør om det er ok og da svarer Pål (s.1):

”Jeg synes det er koselig å sove ute, men det kan bli litt kjedelig i lengden, gå sånn 6 timer og sånn.”

Når jeg spør Pål (s.2) om det er noe han har lyst til å gjøre ut i naturen, sier han at han har lyst til å bestige Galdhøpiggen. Han forklarer det på denne måten:

”Altså bare for å ha gjort det, men det er ikke sånn at jeg elsker å gå turer eller engasjerer meg for. Det hadde vært moro og sagt at en har vært på Norges høyeste fjell.” (Pål, s.1)

Da jeg spør Pål (s.1) om hans framtidsplaner med friluftsliv forklarer han at han kan se for seg at han drar en tur ut i marka og overnatter ute i naturen. Videre forklarer han at når han blir gammel og får seg familie er det noe han ”absolutt får bruk for”. Jeg spør så videre om hva slags aktiviteter han kommer til å bedrive hvis han får seg familie. Pål (s.1) svarer:

”Nei, det blir vel til å gjøre det samme som min mor og far, eller mor gjorde med meg. Ta meg med familien på forskjellige fjelltureturer og Sems vann sikkert, litt oppe i der, kanskje litt oppe i Valdres området. Så er egentlig å gjøre det samme som de gjorde med meg.” (Pål, s.1)

Ut i fra dette kan man se at Pål (s.1) kommer til å gjøre slik forelderene gjorde med han med barna sine. Dette er interessant ved at Pål (s.1) vil reprodusere disse tradisjonene og kunnskapene, noe jeg kommer mer tilbake til i diskusjonsdelen.

4.1.4 Samirs (s.2) bakgrunn

Samir (s.2) er født og oppvokst i Oslo, nærmere bestemt Holmlia. Hans foreldre er fra Sudan. Samir(s.2) forteller at han har lekt litt i skogen da han var liten og at han noen ganger pleier å gå på søndagsturer med familien. Når jeg spør om hvordan han synes det er svarer han:

”Det er jo selvfølgelig koselig å gå på noen søndags turer i blant. Da kan du snakke og det er med familien og det er litt sånn stemning da.» (Samir, s.2)

Jeg spør så Samir (s.2) om han pleier å bedrive noe friluftsliv uten om dette og da svarer han at han ikke har holdt på med så mye friluftsliv før han begynte på videregående, men på videregående har han vært på en tur i året. Han forklarer videre at han liker å stå på snowboard i slalåmbakken og at han er god på snowboard. Samir (S.2) har ikke noe godt inntrykk av det å gå på langrenn og sier at han ikke foretrekker ”den type aktivitet”.

Samir (s.2) har ikke noe særlig bakgrunn med friluftsliv, men det kommer til uttrykk senere i intervjuet at han liker å være ute i naturen.

Jeg spør Samir (s.2) om han kan se litt inn i fremtiden og se for seg selv og friluftsliv. Han forklarer at han ikke kommer til å lage ”gapahuk og sånne ting”, men det å stå på snowboard og gå turer med sine egne barn er noe han vil gjøre i fremtiden.

Man kan ut i fra dette se at Samir (s.2) også vil videreføre tradisjonene han hadde som barn til sine barn, akkurat som Pål (s.1).

4.1.5 Armans (s.1) bakgrunn

Arman (s.1) er født i Norge og har foreldre fra Kurdistan. Foreldrene til Arman (s.1) kom til Norge for ca 25 år siden. Arman (s.1) er ikke så opptatt av friluftsliv og forklarer at han ikke har noe særlig forhold til det å ferdes i naturen. Når jeg spør han om han har bedrevet noe friluftsliv med familien svarer han at han fisker et par ganger om sommeren med faren

sin, dette er noe Arman (s.1) liker å gjøre. Andre aktiviteter Arman (s.1) liker er å padle, noe han lærte første året på videregående.

Vi snakker litt om turene de har vært på i friluftsliv som en del av aktivitetslære og da kommer det frem at han likte kanoturen veldig godt. Jeg spør om det var noen av tingene han gjorde på den turen som han viste fra før, og Arman (s.1) svarer:

”Ja, fordi det er fra tidligere erfaringer fra ungdomsskolen. Vi har også drevet med kano der.” (Arman, s.1)

Jeg spør om det var på ungdomsskolen han lærte dette og jeg får et bekræftende nikk tilbake. Jeg spør så om det var noe mer han lærte på ungdomsskolen i forhold til de turene han har vært på med klassen sin på videregående, og da får jeg et ganske så klart nei.

Jeg spør tilslutt om Armans (s.1) fremtidsplaner med det å bedrive friluftsliv. Kommer du til å bedrive noe friluftsliv senere i livet? Arman (s.1) svarer:

”Det tror jeg hvis jeg får meg noen kompiser og sånn. Selvefølgelig, men da tror jeg det blir om sommeren.” (Arman, s.1)

Aktivitetene som vil være i fokus i følge Arman (s.1) vil være kano, padling, gåturer og fjellturer. Hvis du får barn, vil du ta med barna dine på de aktivitetene du nevnte?

”Ja, det tror jeg. Spesielt få dem til å bli gode på vinter sporter, heh, noe jeg personlig ikke er da. Men det er kanskje det vanskeligste.” (Arman s.1)

Det kommer tydelig frem i intervjuet at Arman (s.1) ikke er så glad i vinteren og vinteraktiviteter. Det kan virke som at Arman (s.1) vil at barna hans skal lære seg å gå på ski i ung alder, slik at de er forberedt på dette senere i livet.

4.1.6 Rafaels (s.2) bakgrunn

Rafael (.2) er født i Brasil og kom til Norge for 10 år siden. Moren hans er brasiliansk og han har en norsk stefar.

Rafael (s.2) forklarer at han har gått tur i skogen sammen med moren og stefaren hans. Da jeg spurte han om hvordan han synes det var, svarer han:

”Det er, det er ikke kjedelig, det er morsomt.” (Rafael s.2)

Rafael (s.2) har ikke så mye mer å si om det, så jeg spør om han kan huske sitt første møte med naturen. Rafael (s.2) trekker frem da han bodde i Brasil så hadde bestemoren hans en gård med mango trær og kokosnøtt trær hvor han lekte mye med vennene sine.

I Norge pleier Rafael (s.2) å dra på hytteturer på vinteren, der han liker å stå på snowboard. Når jeg spør han om han pleier å bedrive noen andre aktiviteter på hytteturene, forklarer han at han pleier å gå på langrenn.

Jeg spør Rafael (s.2) om han kommer til å bedrive noe friluftsliv i fremtiden og da svarer han:

«Ja, tror nok det. Det er viktig da, eller vet ikke hvordan jeg skal si det, men ja jeg tror det.» (Rafael s.2)

Aktivitetene Rafael (s.2) vil fortsette å bedrive er henholdsvis å stå på snowboard og gå på langrenn. Rafael (s.2) fortsetter:

”Det er også bra for helse og du føler liksom, når jeg står på snowboard så føler jeg at jeg på en måte er alene og da.. jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men da har jeg tid til meg selv. Jeg kan gjøre som jeg vil.” (Rafael s.2)

Rafael (s.2) sier også at han kommer til å ta med barna sine ut i naturen dersom han får barn.

4.1.7 Bjørns (s.1) bakgrunn

Bjørn (s.1) har bodd hele livet sitt i Asker og har en far fra Ål i Hallingdal som videre flyttet til Sande og en mor fra Eggedal. Jeg spør Bjørn (s.1) om han har noe bakgrunn med friluftsliv eller utendørs aktiviteter og da svarer han:

”Nei, ikke noe spesielt. Jeg har aldri vært med i speideren eller de greiene der, men jeg er med på jakt og liker meg godt i naturen. Det synes jeg er gøy.” (Bjørn s.1)

Jeg spør om Bjørn (s.1) kan huske sitt første møte med naturen og da forteller han meg at han flere ganger har vært med innover på fjellet helt siden han var ganske liten. Bjørn (s.1) peker spesielt ut:

”spesielt å kjøre snøskuter innover var alltid høydepunktet, se fjellet helt hvitt og masse snø. Så kanskje det første jeg husker, da jeg reiste innover på vinteren.”
(Bjørn, s.1)

Dette var sammen med familien hans da Bjørn (s.1) var ca 3-4 år gammel. Da Bjørn (s.1) tenker tilbake på dette synes han at det var morsomt. Han forklarer videre at for hans del skal ikke hytter ha innlagt strøm og vann, men ha utedo, det er det han liker. Jeg spør så om hvilke aktiviteter han og familien gjorde da de var på hytta og han svarer at de gikk på ski, aket, lagde hopp, bygde snøhuler og var til dels mye ute. Mitt neste spørsmål til Bjørn (s.1) er om det er noe han liker å gjøre ute i naturen. Bjørn (s.1) svarer:

”Jeg liker veldig godt å gå i skogen, ikke med for tung sekk, heh, da blir man fort sliten, men jeg kan godt gå et par timer også være på samme stedet og gjøre forskjellige ting. Bygge hytte og lage bål og sånne ting, jeg synes det er gøy, bare gå lange turer uten mål og mening”(Bjørn, s.1)

Jeg spør Bjørn (s.1) om han kommer til å fortsette å være ute i naturen og bedrive aktiviteter i naturen i fremtiden. Bjørn (s.1) forklarer at det er en mulighet ettersom han har hytta og tenker å bruke den, eventuelt å ta med egne barn oppover. Jeg spør så hva slags aktiviteter han kan se for seg å gjøre med barna sine, og det er å ta de med på jakt, overnattingsturer i telt, sykkelturer, hytteturer, gå i fjellet og toppturer. Det kan virke som at Bjørn (s.1) har større bakgrunn og fremtidsplaner med friluftsliv, enn hva han egentlig uttrykker.

4.1.8 Heidis (s.2) bakgrunn

Heidi (s.2) er født og oppvokst i Oslo og har to norskfødte foreldre. Heidi (s.2) forklarer at hun er veldig opptatt av tennis og uten om det så har hun ikke så mye tid til å bedrive friluftsliv aktiviteter, men hun liker å gå tur. Da Heidi (s.2) var liten likte hun å klatre i trær og være ute i naturen, hun presiserer at hun ikke er noe ”inne menneske.”

Familien til Heidi (s.2) er ganske aktive, hun forteller at da hun var yngre dro de på sykkelture og ski turer, men i disse dager har det blitt mindre av det. Onkelen til Heidi (s.1) er i følge henne et friluftsliv menneske og de har vært på diverse hytter i Sverige og Danmark. Hun fortsetter å fortelle at familien hennes nettopp har besteget Kilimanjaro (med unntak av moren hennes). Det er noe Heidi (s.2) også kunne tenkt seg, men det passet ikke for det var midt i skole tiden.

Jeg spør Heidi (s.2) om sykkelture og ski turer er noe hun liker og da svarer hun:

”Ja, jeg elsker... eller før så gikk jeg aktivt på langrenn. Nå har vi begynt med ski kurs på skolen, men nå er det veldig mange år siden jeg har gått på langrenn, men nå begynner teknikken å komme tilbake da.” (Heidi, s.2)

Jeg stiller så spørsmålet hva er det med ski hun liker. Heidi (s.2) svarer at da får man opplevd naturen samtidig som man trener, men påpeker at hun går på ski for treningens skyld.

I fremtiden har Heidi (s.2) lyst til å bestige et fjell, det er noe hun har veldig lyst til, men føler ikke hun har tid til det i øyeblikket. Det virker som Heidi (s.2) har lyst til å oppleve mye og at hun er glad i naturen, men vet ikke helt hva hun vil enda. Når jeg spør om hvis hun får barn om hun kommer til å bedrive friluftsliv med barna sine, er hun mer klar i talen. Hun forklarer at hun vil ta med barna sine på skiturer og sykkelture, slik at de er forberedte på disse aktivitetene når de kommer på skolen.

”Så at hun kan føle at hun mestrer det litt fra før av og ha kjennskap med det.” (Heidi, s.2)

Heidi (s.2) forklarer at hun synes det er veldig viktig at barn er i aktivitet når man er ung og at det er sunt å være ute i friluft.

4.2 Elevenes opplevelser av friluftsliv som del av aktivitetslære

Hvordan eleven erfarer og opplever friluftsliv som en del av aktivitetslære vil jeg vise til gjennom å kategorisere intervjuet. Elevens opplevelser vil ses i lys i forhold til forskjellige deler av friluftsliv og i skolesammenheng. Jeg synes dette er en fin måte å vise til en bred

forståelse av elevens opplevelser av friluftsliv som en del av aktivitetslære. Jeg synes også at dette er en oversiktlig måte å tolke data på.

4.2.1 Elevenes opplevelser av turene i friluftsliv som del av aktivitetslære

Elevene skal ha vært gjennom tre turer på videregående til nå og det er disse tre turene som ligger til grunn for elevens opplevelser. Selv om elevene er fra to forskjellige skoler, har de vært i gjennom relativt like turer. Begge skolene skal ha vært gjennom en kanotur i andre klasse og to turer i første klasse. Turene i første klasse er like ved at de er i forskjellige årstider, henholdsvis vinter tur og høst tur. Den turen som skiller seg mest fra hverandre er vinter turen, hvor den ene skolen har hatt fokus på å gå på langrenn, mens den andre skolen har vært på fjellet og stått på slalåm og snowboard.

Det kommer frem at alle informantene har et generelt positivt inntrykk av å bedrive friluftsliv som en del av aktivitetslære i skolen. Det er allikevel noen som uttrykker mer glede enn andre. Rafael (s.2) forteller at han synes det ikke var grusomt å sove i telt og at kano ikke var helt hans greie, men allikevel har han positive opplevelser med det å være på friluftsliv tur.

På den ene skolen forklarer alle informantene at turen til Hafjell var den beste. Det kommer frem at det er ulike grunner til dette. Rafael (s.2) og Samir (s.2) forklarer at de likte Hafjell turen best fordi de kunne stå på snowboard. Samir (s.2) forklarte det på denne måten:

”Det må jeg være ærlig med, det var kanskje en av de beste turene vi har hatt, det var veldig moro.” (Samir, s.2)

Per (s.2) forklarer at han likte Hafjell turen best fordi han er veldig glad i å stå på ski, mens Heidi (s.2) er ganske opptatt av det sosiale, noe som for så vidt alle informantene fra denne skolen er. Da jeg spurte informantene om de lærte noe på denne turen svarer Rafael (s.2) på denne måten:

”Ja, ja. Jeg lærte en del faktisk, for jeg kunne ikke så mye på snowboard da, men lærerne lærte oss, da ble jeg litt mer interessert og siden da har jeg likt å stå.” (Rafael, s.2)

Det virket på informantene at fokuset var rettet mot snowboard og slalåm på denne turen. Informantene gir uttrykk for at de vektlegger et aktivitetsfriluftsliv hvor aktiviteten står i sentrum. Det kan tolkes som at elevene liker Hafjell turen best pga. snowboard og alpint ga fart og spenning. Disse friluftslivsaktivitetene som har fått et innpass i norsk friluftsliv kalles gjerne for *det moderne friluftsliv* (se side 11). Når jeg spør elevene om hva slags aktiviteter de liker, trekker de frem de aktivitetene som gir fart og spenning, for eksempel rafting. Det kommer frem at de fleste elevene følte mestring på Hafjell turen, noe som også kan tyde på hvorfor de likte denne turen best.

Samir (s.2) forklarer også at han lærte en del på turen, det han lærte var å forklare og lære de andre på gruppen. Samir (s.2) står regelmessig på snowboard og det virker som at det er noe han mestrer svært godt. Heidi (s.2) og Per (s.2) forklarer at de kunne det meste fra før.

”Jeg har vært mye på tur og sånn så jeg har jo lært mye fra før. Det tror jeg kommer frem der,” (Per, s.2)

Heidi (s.2) forklarer at det var på Hafjell hun lærte mest, for det var denne turen som var mest krevende. Heidi (s.2) lærte at det å planlegge turen på forhånd er viktig med tanke på pakklister og det og forhold seg til andre.

”Man lærte veldig fra Hafjell at man må stå sammen, du kan ikke tenke på deg selv, fordi hvis alle tenker på seg selv, ja det går ikke for da blir det altfor en retning liksom.” (Heidi, s.2)

De andre informantene fra denne skolen følte de lærte mer på de andre turene. Samir (s.2) lærte mest på ”bli kjent turen”, som å bygge gapahuk. Rafael (s.2) lærte mest på kanoturen hvor han lærte å sette opp telt, tenne bål og plukke bær. Per (s.2) forklarer at han kunne det meste fra før, men hvis han skal trekke frem noe som han lærte, så må det være å styre kanoen litt bedre. Per (s.2) forklarer at han har bare padlet i kano ca to ganger fra før.

Den turen Rafael (s.2) og Heidi(s.2) likte minst var bli kjent turen.

”Den var ikke kjedelig, men det var så, jeg vet ikke hvordan jeg skal si det, du kan dra på sånn tur med familien hvis du skjønner, og bare kose deg.” (Rafael, s.2)

Det kommer også tydelig frem hos Heidi (s.2) at turen var litt for «lett» og at den sosiale delen ikke var like bra som på de andre turene.

”Jeg liker egentlig når det kommer utfordringer,” (Heidi, s.2)

Per (s.2) og Samir (s.2) forklarer at de likte alle turene og følte at ingen av dem var spesielt harde.

Da jeg spurte elevene om hvilke oppgaver de får på tur og om det er noen som generelt får vanskeligere eller mer krevende oppgaver enn andre, så har de en ganske lik oppfatning.

Per (s.2) forklarer det på denne måten:

”De gir litt vanskeligere oppgaver til de som de stiller høyere krav til da, de som de ser er på et høyere nivå enn de andre. Det føler jeg er bra også, fordi de andre kan ikke bare lære å plutselig få ekstremt vanskelige oppgaver. De må få litt enklere oppgaver før de, ja går videre da føler jeg.” (Per, s.2)

Heidi (s.2) forklarer at hun har vært leder på gruppa noen ganger og at det er noen som blir valgt som leder oftere enn andre.

”Ja det er jo hvis en skal velge en leder på en gruppe. Man ser med engang at og hun blir alltid leder det er fordi hun blir favorisert eller hva man sier”. (Heidi, s.2)

Det kommer frem at Samir (s.2) og Rafael (s.2) føler det på samme måte, men de bærer ikke noe nag. Samir (s.2) forklarer det ved at det er det samme i fotball eller en annen aktivitet, det er alltid noen som er flinkere enn andre og får dermed vanskeligere oppgaver. Samir (s.2) trekker videre frem at det er som oftest ledertypen som får ”andre oppgaver enn oss.” Da jeg spør om det er læreren som peker ut hvem som skal være leder, så svarer Samir (s.2):

”Det er selvfølgelig folk som har gjort dette oftere da, jeg har jo bare vært på disse friluftsliv-turene med skolen da, det er jo andre folk som gjør det oftere enn meg. Så kanskje det er de som blir plukket ut til å være ledertype.” (Samir, s.2)

Jeg spør så Rafael(s.2) om han får de samme oppgavene som de andre i klassen og han svarer på denne måten:

”Ja, eller det spørs, fordi alle ikke er like flinke, noen har aldri stått på ski før f. eks så de måtte ha basisøvelser for å lære å stå, mens andre som kan stå og har gått på ski før de gikk da i en annen gruppe.” (Rafael, s.2)

Det virker som om elevene har en ganske lik oppfatning når det kommer til oppgavefordeling. Det virker heller ikke som at informantene føler at det er urettferdig.

På den andre skolen er det ganske like oppfatninger av turene de har vært på. Alle elevene bortsett fra Bjørn (s.1) likte kanoturen best, og alle likte skituren minst. Hovedgrunnen til at Bjørn (s.1) likte sykkelturen best er på grunn av at han sykler aktivt og interesserer seg for sykling.

Jeg graver litt dypere for å finne ut hvorfor de andre elevene likte kanoturen best. Svarene jeg får er nokså like ved at de går ut på at det er gøy å padle kano og at turen ikke er så fysisk krevende.

”Det var kjempe gøy, som jeg sa tidligere kano det liker jeg å gjøre nå.” (Arman, s.1)

Det kan se ut som at elevene setter pris på å oppholde seg i naturen uten at de har spesielle behov om å drive med fysisk aktivitet.

”Det er jo gøy å padle, det er stille og rolig, alt det der.” (Agim, s.1)

Dette er også noe Pål (s.1) setter pris på. Pål (s.1) forklarer at det å legge fra seg sekken i kanoen var positivt slik at en kunne kose seg og nyte kanoturen.

Det kommer frem under intervjuene at alle elevene likte skituren minst, og dette er i hovedsak fordi de forteller at de ikke er så flinke til å gå på ski eller at en ikke synes det er noe gøy. Pål (s.1) skiller seg litt ut fra de andre i denne settingen for han liker å gå på ski og har holdt på med skiskyting da han var mindre. Pål (s.1) svarer hvorfor han likte denne turen minst:

”Skituren var kanskje den turen jeg satt igjen med minst.” (Pål, s.1)

Det kan virke som at denne turen var fysisk krevende og at det å gå på ski var hovedfokuset. Arman (s.1) forklarer hvorfor han synes turen var krevende på denne måten:

”Jeg personlig har ikke drevet så mye med ski. Så jeg synes kanskje den var, ja litt hardt å gå på ski såpass mange mil, utenom å ha noe erfaring med det. Så det var en krevende tur.” (Arman, S.1)

Det er ikke bare Arman (S.1) som mener dette. Både Bjørn (S.1) og Agim (S.1) forklarer at turen var krevende og hard, for de har lite erfaring med dette fra før. Elevene har dermed ganske like opplevelser av denne turen. Pål (S.1) skjønner også at det kan ha vært ganske krevende for de med lite ski erfaring. Han forteller det på denne måten:

”Spesielt, jeg har jo litt ski kunnskaper og ferdigheter fra før av, men når jeg tenker på de som ikke har det da, kan jeg tenke meg at det var veldig hardt for dem.” (Pål, S.1)

Ski turen var den turen Agim (s.1), Pål (s.1) og Arman (s.1) lærte mest. Informantene forklarer her at det var vanskeligere å holde seg varm og på vinteren er det generelt vanskeligere å oppholde seg ute i naturen. Pål (s.1) sitter igjen med at han må ha med mer tørt skift og at en må holde seg i aktivitet hele tiden for å holde på varmen, Agim (s.1) lærte mer hvordan han skulle overleve på vinteren og forklarer med egne ord at på *vinteren er det da krise der ute*, mens Arman (s.1) lærte forskjellige måter å gå på ski. Bjørn (s.1) skiller seg ut i denne settingen ved at han følte han lærte mest på kanoturen. Bjørn (s.1) forklarer at det var noe helt nytt for han. Han måtte selv vite hvordan man skulle ferdes på vannet og ta ansvar for pakking av utstyr. Bjørn (s.1) synes det å lese kart på vannet var noe nytt, ettersom en måtte se etter forskjellige ting på land.

Elevenes respons til oppgavene de får da de er på tur er ganske like, ved at en synes læreren ruller på å gi dem vanskelige og lette arbeidsoppgaver. Bjørn (s.1) forklarer at lærerne er ganske rettferdige sånn sett, dette virker som en felles oppfattelse hos elevene. Elevene på denne skolen oppfatter i likhet med den andre skolen at hvor flinkere man er jo vanskeligere oppgaver får man. Per (s.1) forklarer det slik:

”På den første sykkelturen, hvis vi kan se på det som en oppgave da så var det jo de som slet litt mer, de fikk mindre å bære, altså noe av bagasjen ble byttet over til noen som kunne bære litt mer. Sånn sett er jo bare rettferdig ikke sant. Hvis du ikke kan stå på ski eller ikke kan sykle, så er det jo i hvert fall ikke enklere om man har en svær sekk på ryggen.” (Pål, s.1)

Jeg spør så Pål (s.1) om han er en av de som kan ta i mot bagasje eller må gi fra seg og da sier han at han er en som kan ta i mot bagasje. Arman (s.1) er enig i dette og forklarer det på denne måten:

”Åltså, jo flinkere man er jo flere oppgaver, altså tyngre oppgaver får man, hvor dårligere man er kan man jo ikke sette alt ansvaret på en dårlig person. F. eks. å holde kursen, så ja det vil jeg si. Jo bedre man er får man kanskje litt mer ansvar.” (Arman, s.1)

Ut i fra dette så ser det ut til at elevene på de tilsvarende skolene har ganske like oppfatninger av hvorfor en får de oppgavene en får. Det kommer frem at elevene føler det ikke er noe forskjellsbehandling og at lærerne er flinke til å rullere med arbeidsoppgaver da de er på tur. Elevene ser også ut til å lære mest på de turene de oppfatter som krevende. Som sagt viser alle elevene i denne oppgaven et positivt inntrykk av å være på friluftsliv tur.

4.2.2 Hvordan opplever elevene teoridelen av friluftsliv som del av aktivitetslære?

Alle mine informanter fremhever den praktiske delen av friluftsliv fremfor den teoretiske delen. Bakgrunnen til dette er at de fleste elevene forklarer at de liker å holde seg i aktivitet og at teoridelen fort kan bli litt kjedelig. Jeg spør om elevene har noe teori i friluftsliv som en del av aktivitetslære, og da får jeg et ensidig svar om at de har teori i forkant av turene. De forklarer at de lærer det som kreves av dem på den gitte turen. Når jeg spør etter eksempler forklarer de at de har hatt litt om pakking av sekk, bekledning, ski teknikker og ”J grep” i kano. Når jeg spør elevene om de viste dette fra før, eller om det var noe nytt for dem, får jeg forskjellige svar. Agim (s.1), Pål (s.1) og Per (s.2) svarer at de egentlig ikke lærer så mye nytt:

”Jeg kan ganske mye av det fra før. Vi lærer egentlig ikke så veldig mye i teoridelen av friluftsliv,” (Agim, s.1)

Agim (s.1) forklarer at han har lært det meste gjennom jobben sin og at han lærer best av den praktiske delen av friluftsliv. Pål (s.1) og Per (s.2) forklarer at de har lært det meste gjennom oppveksten fra tidligere skoler og familie. Da jeg stiller Per (s.1) spørsmålet svarer han kort og konkret:

”Ikke så veldig mye. Jeg kunne det meste fra før.” (Per, s.2)

Bjørn (s.1), Heidi (s.2) og Samir (s.2) virker som kan en del fra før. Bjørn (s.1) og Heidi (s.2) forklarer med egne ord at på skolen så lærer de ”sånne basice ting”, mens Samir (s.2) kan ”sånne basice ting” fra før. Jeg spør Samir (s.2) om han kan gi meg et eksempel og da svarer han:

”Ja, skøyting på ski. Hvordan man kjører klassisk og sånne ting.” (Samir, s.2)

Å gå på ski er noe Samir (s.2) synes er morsomt.

Bjørn (s.1) forklarer at han har lært en del av familien opp gjennom årene. Bjørn (s.1) forteller at kunnskapene som læres på skolen ikke er de samme som i hjemmet:

”Nja, for det er litt sånn her med familien så er det ikke samme kunnskaper som det en lærer har på en måte da. Som alt det tekniske. Men det er sånn små triks på en måte en lærer hjemme som man kanskje ikke lærer på skolen, for det er så mye forskjellig, men så alt det grunnleggende, alt det ”basice” på en måte som du ikke lærer hjemme, lærer du her om det.” (Bjørn, s.1)

Det kan virke som at Bjørn(s.1) har lært de grunnleggende kunnskapene tidligere fra foreldrene sine, men nå har gått over til å lære ”små triks” for å bedre de grunnleggende ferdighetene som fremheves i skolen. Dette er interessant noe jeg vil komme tilbake til senere i diskusjonsdelen.

Arman (s.1) og Rafael (s.2) føler de lærer mye nytt om friluftsliv på skolen, de trekker spesielt frem det å gå på langrenn. Arman (s.1) forklarer det slik:

”Altså, når det gjelder vinter turene er det helt nytt for meg, fordi jeg ikke er så glad i vinter sporter. Det er en utfordring og det liker jeg, det er derfor jeg har valgt idrettslinja også, for å få litt utfordringer.” (Arman, s.1)

Rafael (s.2) er for så vidt enig i mye av det Arman (s.1) sier, men da jeg spør han om han kler seg riktig til for eksempel en ski tur svarer han at han gjør det. Mitt neste spørsmål til Rafael (s.2) er om det er noe han har lært her på skolen eller om han har plukket opp det andre steder?

”Altså noe av det viste jeg fra før av, men det er en del ting jeg også har lært.” (Rafael, s.2)

Det du viste fra før Rafael (s.2), hvor har du lært det?

”Stefaren min, for han står mye på ski, så han fortalte meg hva jeg burde ha på meg.” (Rafael, s.2)

Alle elevene bortsett fra Agim (s.1) føler at de kler seg riktig eller og pakke sekk. Det blir fortalt at det de ikke kan bli lært i forkant av turene de skal på, slik at de vet det når turen først kommer. Agim (s.1) sier at han ikke føler han kler seg riktig, og jeg spør hvorfor:

”Jeg har alltid for mye klær, og blir veldig fort svett da. Jeg er ikke vant til vinter og så mye snø. Ellers går det fint, jeg har på meg mye klær da, det har gått fint alle gangene.” (Agim, s.1)

Det kan se ut til at Agim (s.1) synes det er litt vanskelig å forholde seg til vinteren i Norge, ellers ser det ut til at han mestrer det meste.

Elevene synes det er greit med teori slik de har det nå. De sier at det er bra å ha teori i forkant av turene og at de ikke burde hatt noe særlig mer av det. Det påpekes at det er den praktiske delen som verdsettes høyere enn den teoretiske delen.

4.2.3 Elevenes lærersyn

På spørsmålene om elevens lærersyn er det en overensstemmelse over at lærerne som er med på friluftslivtur er flinke og har god kompetanse. Elevene hevder at de har ett bra

forhold til læreren og kan komme til han/hun om det meste. Agim (s.1) tydeliggjør det på denne måten:

”Nei, jeg har egentlig ikke noe problem, med å snakke ut da, så jeg kan si lissom alt.” (Agim, s.1)

Elevene påpeker at en kan komme og snakke med læreren om det meste, men private ting holder de til seg selv.

”Hvis det hadde vært helt nødvendig så kanskje jeg måtte ha gjort det, men det er ikke noe sånn at jeg deler alt i livet med han, så det er ikke så nært forhold. Hvis det er nødvendig så må man nesten bare.” (Pål, s.1)

Jeg spør så elevene om de føler at de blir sett og hørt og da svarer alle utenom Agim (s.1) at de blir både hørt og sett. Agim (s.1) føler han blir sett men ikke alltid hørt av læreren:

”Akkurat hørt etter, det gjør jeg ikke. For at det er ikke alltid man blir hørt, kanskje man blir litt sur for det, men de fleste ganger føler jeg at jeg har blitt hørt.” (Agim, s.1)

Jeg spør Agim (s.1) om han noen ganger føler at han blir oversett, og da svarer han ja og trekker frem en episode fra kanoturen. Agim (s.1) forteller at han trodde han hadde blitt bitt av en slange og da han fortalte det til læreren avfeide læreren det med en gang og sa at det bare var tull. Dette var en engangs situasjon, mens de fleste gangene føler også Agim (s.1) at han blir hørt av læreren.

Det siste spørsmålet jeg stiller elevene er om de synes alle elevene i klassen blir behandlet likt, elevenes opplevelser varierer litt mer her. Agim (s.1), Arman (s.2), Pål (s.1) Bjørn (s.1), Per (s.2) og Samir (s.2) er ganske enige om at elevene i klassen blir behandlet likt:

”Jeg synes ikke noen blir behandlet bedre enn andre eller verre enn andre. Vi har veldig flinke lærere som er flinke til og liksom ha likestilling da.” (Samir, s.2)

Pål (s.1) er enig med Samir (s.2), men tror det er mange som føler seg litt forskjellsbehandlet av læreren:

”Ja, i hvert fall sånn jeg ser det. Jeg tror det er mange som har sagt at de føler seg litt forskjells behandlet, men det kan jo være litt sånn at de ikke klarer å prestere bedre, og at de bare skylder på læreren og sier at han ikke liker han, liker eleven ikke sant. Jeg tror de gjør det ganske likt.” (Pål, s.1)

Rafael (s.2) og Heidi (s.2) er av den oppfattning at læreren forskjellsbehandler. Rafael (s.2) forklarer at de fleste lærerne prøver sitt beste, men det er også noen lærere som ikke er helt rettferdige. Jeg spør om Rafael (s.2) kan gi et eksempel på en slik situasjon og da svarer han:

”Som f. eks. når noen sitter og snakker da, så ser læreren det, men sier ingenting også har du plutselig en som sier en setning så sier læreren at du får anmerkning for det, men læreren har jo hørt at det også er noen andre som snakket.” (Rafael, s.2)

Jeg spør Rafael (s.2) om dette er noe som også gjelder når en er på friluftsliv tur og da svarer han at det ikke skjer. Heidi (s.2) tar også opp et eksempel fra timen som er tilsvarende Rafael's (s.2) sitat:

”Men ja også er det f. eks. det med anmerkninger. Hvis jeg sitter på mobilen som jeg aldri gjør da, hvis jeg gjør det, så er det sånn anmerkning med en gang, fordi det er meg. Hvis det er en som har vært på mobilen konstant fem ganger hver dag nei i hver time, så gjør de ikke før de ser den før den tiende gangen. Det kan jeg føle noen ganger da. Skulle ikke den personen hatt ti anmerkninger tenker jeg da, også drøyer de det helt til de får nok, mens med meg så er det sånn med engang, du skjønner, det synes jeg er litt dumt.” (Heidi, s.2)

Jeg spør Heidi (s.2) om hun har opplevd at elever blir behandlet forskjellig da de er på tur. Heidi (s.2) svarer at noen blir behandlet annerledes ved at de stikker seg ut. Heidi (s.2) påpeker at det er tilfeller hvor noen elever ikke gidder å ta ansvar og at lærerne da skyver ansvaret over på noen de vet kommer til å utføre den gitte oppgaven.

”De gidder ikke å ta ansvar og lærerne er alltid sånn hvis det er en krevende oppgave så sier de til dem, for lærern vet at jeg kommer til å si ja, de vet jeg

kommer til å stille opp, så da sier de f. eks. Heidi nå skal du... gjøre det og det, men de hadde ikke valgt en annen de vet ikke ville gjøre det bra eller jeg vet ikke, men det er litt sånn... det blir litt forskjells behandling egentlig.” (Heidi, s.2)

Til gjengjeld forklarer Heidi (s.2) at det er noe hun kunne tenkt seg å ta opp med læreren, noe som kan tyde på god kommunikasjon og et godt forhold mellom lærer og elev.

4.2.4 Skolestyring og friluftsliv

Denne delen vil handle om hvordan elevene opplever friluftsliv i skolen, og hvor viktig friluftsliv er i skolen. Mitt første spørsmål er om elevene føler friluftsliv er viktig for dem og om de ser på friluftsliv som noe positivt eller negativt. Alle elevene svarer at friluftsliv er viktig for dem, eller at de har positive opplevelser med emnet. Rafael (.2) svarer at friluftsliv er viktig, selv om det ikke er ”på topp”. Det samme gjør Samir (s.2) når han sier at fotball blir rangert høyere enn å bedrive friluftsliv.

”Jeg synes det er viktig å få kjennskap til hvordan naturen er. Man tenker at det er bare å gå å sette opp et telt, men det er også mye annet som skal gjøres som planlegging, utførelse og opprydding etterpå, man må ha med alle faktorene da for å lære hvordan det er.” (Bjørn, s1)

Arman (s.1) synes at det er positivt å bedrive friluftsliv, men synes skolen kan organisere det litt bedre for at det skal bli mest mulig optimalt.

”Det er kjempe bra som jeg sa på starten, selv om jeg ikke er så glad i vintersporter, men det er en grunn for at jeg har valgt idrettslinja og det er for å få de utfordringene, så jeg synes det er kjempe greit så lenge skolen greier å tilpasse det litt sånn vi snakka om, f. eks. litt mer enn et par uker med ski før man drar på en 10 mils ski tur.” (Arman, s.1)

Føler elevene at friluftsliv bør ha en plass i skolen? Ut i fra dette kan det virke som ja, men jeg spør allikevel. Elevene svarer at de føler friluftsliv bør ha en plass i skolen. Rafael (s.2) svarer ikke direkte på spørsmålet, men når han trekker frem at Hafjell turen er noe han aldri vil glemme, og det kan tyde på at turen er noe han kan anbefale for andre og som han gjerne vil ha i skolen.

”Jeg er glad for at jeg dro dit. Det er den beste turen jeg har vært på, så den kommer jeg aldri til å glemme.” (Rafael, s.2)

Elevene føler friluftsliv bør ha en plass i skolen, hvorfor tror du friluftsliv er en del av undervisningen på skolen? Agim (s.1) svarer på denne måten:

”Altså for meg så føler jeg at det er en del av Norge da. Friluftsliv det er jo trening det å gå ut i naturen er jo både fysisk og psykisk trening.” (Agim, s.1)

Pål (s.1) tror friluftsliv er en del av skolen for kunnskapens skyld. Han presiserer ved å si at gjennom livet så er en på forskjellige fjellturer, og da kan kunnskapene en lærer på skolen være til nytte. Arman (s.1) er litt usikker, men han er enig med Pål (s.1) og sier for kunnskapens skyld. Det virker ut som at de andre elevene også deler denne oppfatningen.

Jeg spør informantene om de tror skolen setter friluftsliv høyt. Arman (s.1), Rafael (s.2), Heidi (s.2), Per (s.2) og Samir (s.2) føler at skolen setter friluftsliv høyt, mens Agim (s.1), Pål (s.1) og Bjørn (s.1) føler skolen ikke setter friluftsliv så høyt. Her er det blandede følelser fra informantene og noen av grunnene til det er:

”Ja, jeg føler det for vi har en del turer, og det er mange flere turer en det studiespesialiserende har i hvert fall, så idrettslinja føler jeg faktisk setter friluftsliv høyt for vi har en fem seks turer eller noe.” (Per, s.2)

Heidi (s.2) er ganske enig i dette:

”Ja, vi har jo vært på en del turer, samtidig som vi er på dagsturer som forrige uke var vi på ski tur til skjenn ungen.” (Heidi, s.2)

Samir (s.2) føler også at de har vært på en del turer, noe som virker synonymt med mye friluftsliv for elevene:

”Ja ikke høyt, men høyere enn de fleste skolene. F. eks på Bjerke så har de bare vært på 1 tur da, siden første klasse, når har jo vi vært på 3!” (Samir, s.2)

Ettersom Samir (s.2) sammenligner skolen sin med Bjerke kan det virke som at skolen setter friluftsliv høyt, men Samir (s.2) synes friluftsliv burde blitt verdsatt enda høyere.

Agim (s.1), Pål (s.1) og Bjørn (s.1) vet ikke helt hvorfor de føler at friluftsliv ikke blir verdsatt høyt i skolen, men det kan kanskje ses i samsvar med at for Agim's (s.1) og Bjørn's (s.1) sin del kunne de godt hatt flere turer i året. Agim (s.1), Pål (s.1) og Bjørn (s.1) er fra samme skole, noe som kan antyde at den andre skolen setter friluftsliv høyere, selv om en skal ha vært gjennom så å si det samme. De andre elevene virker å synes at det er passe sånn det er til dags dato.

"Jeg synes det er greit sånn som det er jeg. En vintertur og en sommertur." (Arman, s.1)

Hvis du kunne formet friluftsliv som en del av aktivitetslære på den måten du ville, hvordan ville du formet det da? Dette er neste spørsmål jeg stiller og jeg forklarer at jeg er ute etter hvilke teori en ville lagt vekt på og hva slags turer en ville gjennomført. Agim (s.1) forklarer at han ville ha mest mulig tid ute i naturen og bare vært ute. Arman (s.1) ville hatt fokus på samarbeid og det å inkludere eleven, ved å høre hvilke turer en liker. Bjørn (s.1) synes en bør ha mer praksis ved å ha for eksempel førstehjelps kurs ute i stedet for inne i ett klasserom. Pål (s.1) som gir det mest utfyllende svaret, svarer hva han ville fremmet på denne måten:

"Jeg synes ettersom vi bor i Norge, så bør det være noe ski greier i hvert fall. At man bør sette noen krav til ferdigheter i ski, så synes jeg det egentlig er greit med å kunne kart og kompass også, at man har kompetanse der. Jeg synes det egentlig er greit med litt forskjellige aktiviteter, jeg synes sykling og kano ikke alle har prøvd i livet sitt engang. Så det synes jeg er positivt, så det er egentlig det er greit sånn det er nå." (Pål, s.1)

Det kommer frem under intervjuet at ingen av elevene vet hva formålet med undervisningen er og kompetansemålene i kunnskapsløftet. Dette kan kanskje forklare elevens svar med tanke på at en ikke vet hva en forbedrer friluftsliv ut i fra. Det vil allikevel være hva elevene vill prioritere i friluftsliv som del av aktivitetslære.

4.2.5 Karaktersetting på friluftsliv tur - positivt eller negativt

Jeg spør informantene om de vil ha karakter etter endt tur og da svarer 5 av 8 at de vil ha karakter etter endt tur. De begrunner dette ved at når en har karakter så skjerper elevene seg og at innsatsen blir bedre. Ved å ta bort karakteren så tror Rafael (s.2) at det kan bli mye unnasluntring:

”Sånn på den snøhulleturen vi skal på. Hvis vi ikke hadde fått noe karakter der, så tror jeg ikke jeg hadde vurdert engang og dratt ditt. Pga. det er ikke helt min greie, hvis du skjønner. Det er så kaldt og sove ute i en snøhule og ja.” (Rafael, s.2)

Samir (s.2) forklarer at å få karakter vil være negativt for nye elever ved at de ikke har opplevd det samme som de andre, men alt i alt synes han at karakteren bør være der slik at en blir mer seriøse.

”Det er jo alltid noen som har en fordel når det gjelder karakter da. F. eks. jeg har ikke gått så mye på ski f. eks. så står de på ski så er de mye bedre enn meg. Så selvfølgelig vil de få lettere bedre karakter enn meg.” (Samir, s.2)

Agim (s.1) forklarer at det å ha karakter i faget kan virke negativt ved at en mister motivasjon ved en dårlig karakter. Heidi (s.2) er for så vidt enig i dette og påpeker at det positive med å fjerne karakteren er at da ville en slappet mer av og det ville knytte vennskap. De er begge for karakter etter endt tur:

”Det er egentlig ikke noe gøy når man har en dårlig karakter... jeg hadde i alle fall mistet motivasjonen. Det er ikke alle som egentlig har vært ute, og på den skolen her så stilles det veldig høye krav, det er veldig vanskelig å få en bra karakter.” (Agim, s.1)

Per (s.2) ser ikke noe positivt ved å fjerne karakteren. Da jeg spør han om det å fjerne karakteren ville virket positivt for de som ikke var så flinke, svarer Per:

”Jeg har opplevd at selv de som er dårlig i friluftsliv har opplevd det positivt og det er jo pga fellesskapet og det sosiale da, så, og bli kjent turen da ble vi jo egentlig mye bedre kjent også, så det hjalp veldig.” (Per, s.2)

Pål (s.1), Bjørn (s.1) og Arman (s.1) er ikke noe særlig for det å ha karakter. De forklarer at det som er positivt med karakter er at det presser deg litt, men kan fort gjøre at en mister motivasjonen. Bjørn (s.1) og Arman (s.1) har ganske like meninger om at i stedet for å få karakter kan de mota en skriftlig vurdering.

”Jeg synes egentlig at man burde fått en skriftlig vurdering og ikke karakter. Altså når man aldri har stått på ski før og skal ut på en 10 mils skitur, så er det en selvfølge at det ikke kommer til å gå så bra. Det synes jeg er litt urettferdig.”
(Arman, s.1)

Jeg spør Arman (s.1) hva det positive ville ha vært hvis en fjernet karakteren:

”Det som er, når man har stått på, aldri stått på ski, går 10 – 15 mil også kommer man tilbake og får en treer eller en toer. Det gir deg ikke noen motivasjon for å bli bedre, men når man får en skriftlig kommentar, det var bra ditten og datten, og så noe man kan bli bedre på, øve. Selvfølgelig blir man mer motivert av det en å se det tallet.” (Arman, s.1)

Bjørn (s.1) er enig i dette og forklarer at ikke alle har like forutsetninger når det kommer til ski, sykkel og kano. Bjørn (s.1) forklarer videre at noen fremmedkulturelle elever i klassen hans hadde det ganske tungt på ski turen de var på:

”De kunne jo ikke stå på ski f. eks. Han ante jo omtrent ikke hva som var foran og bak, man måtte lære det og da er det liksom. De setter jo ikke noe forskjell, de kan ikke ha forskjellig i forhold til grad av måloppnåelse på de forskjellige, så da synes jeg det er litt urettferdig at man kommer fra en annen bakgrunn f. eks. da, at de skal ha samme forutsetninger som de som har gått på ski siden de var bitte små.” (Bjørn, s.1)

Rafael (s.2) nevner også at det kan være vanskelig å få en god karakter når en ikke har den samme bakgrunnen som majoriteten på skolen:

”Jeg er ikke norsk så jeg skjønner at jeg ikke får så bra karakter da men, la oss si de fleste norske i klassen får jo veldig bra karakter, men det skjønner jeg jo, det er

fordi de har jo stått på ski og sånn hele livet. Det er ikke noe å klage på.” (Rafael, s.2)

Når jeg konfronterer Rafael (s.2) med hva grunnene til det kan være, blir han usikker og svarer at han ikke helt vet.

Jeg spør alle elevene om hvilke faktorer de ser på som de viktigste og minst viktigste i det å få en god karakter. Jeg nevner så fire faktorer: *holdning, ferdigheter, kunnskap eller bekledning/utstyr*. Seks av de åtte elevene svarer at de ser på holdninger som det viktigste for å få en god karakter, mens Agim (s.19) svarer kunnskap som viktigst. Pål (s.1) forklarer at han synes ferdigheter er den faktoren som vektlegges mest når det kommer til å få en god karakter.

”Jeg vil tro det er ferdigheter, eller jeg er ganske sikker på at det er ferdigheter. Jeg tror kanskje de andre er litt overvurdert da eller litt oppblåst, bare fordi folk skal ha gode holdninger, men til syvende og sist, tror jeg de vurderer best på ferdigheter.” (Pål, s.1)

Når jeg spør hvilke av disse fire faktorene de vektlegger minst, får jeg forskjellige meninger. Per (s.2), Rafael (s.2) og Arman (s.1) synes den faktoren som er minst viktig er kunnskap, og begrunner dette ved at det er noe man lærer når man er der, eller at læreren forteller en hvordan det er. Per (s.2) forklarer det på denne måten:

”For kunnskap er noe du alltid kan lære. Det er liksom, vi har jo lærere der som kan det meste om det og kan lære det bort. Så man trenger egentlig ikke å ha ekstremt mye kunnskap om det før, for å gjøre det bra på turen.” (Per, s.2)

Arman (s.1) tenker på hva som er minst viktig av ferdigheter og kunnskap og kommer frem til en konklusjon:

”Jeg tror faktisk, fordi man driver jo fysisk aktivitet så jeg tror kunnskaper er det minst viktige. Ferdigheter er jo rimelig sentralt det å, selv om jeg synes det er litt urettferdig å gi karakter ut fra ferdigheter, men det er jo rimelig sentralt. Uansett hvordan man vrir og vender på det.” (Arman, s.1)

Samir (s.2), Pål (s.1) og Bjørn (s.1) synes bekledning/utstyr er den minst viktige faktoren. De forklarer dette ved at de tror at læreren ikke er like opptatt av hva en har på seg som hva en gjør. Pål (s.1) sier det slik:

”Nei, altså jeg ser ikke for meg at læreren legger så stor vekt på om jeg har på meg ull undertøy eller står å fryser litt, eller sånt. Jeg kan heller se for meg at hvis en går og sur muler og viser null kompetanse i kartlesing, ikke sant. Heller legger vekt på det, enn om noen går og fryser eller ikke.” (Pål, s.1)

Heidi (s.2) og Agim (s.1) ser på ferdigheter som den minst viktige faktoren. Ferdigheter er en faktor som lett kan læres og som bør læres senere enn for eksempel kunnskap.

Alle elevene setter holdninger høyt, utenom Pål (s.1) som er ganske klar på at han synes ferdigheter er det viktigste når det kommer til å få en god karakter.

Alle elevene føler at det er noen elever som får lettere god karakter enn andre av forskjellige grunner, som nevnt over. Det virker ikke som at de synes dette er urettferdig når de er enige om at det er vanskeligere for elever med en annen bakgrunn å få en god karakter i friluftsliv som en del av aktivitetslære, enn etnisk norske. Elevene argumenterer heller for at når en for eksempel er dårlig på ski så får man enkelt og greit dårlig karakter, som i andre idretter.

Det kommer frem under intervjuene at det er flere likheter enn forskjeller i elevenes opplevelser. Alle elevene ser ut til å prioritere den praktiske delen av faget fremfor teoridelen. Friluftsliv i skolen er noe som blir sett på som positivt av elevene, hvor de forklarer at de liker å være på tur og har positive opplevelser fra de fleste turene de har vært på. Elevene forklarer at de synes læreren vektlegger undervisningen på en god måte, og at læreren er både flink og åpen for en prat. Elevene er også bestemte på at friluftsliv bør ha en plass i skolen. Holdninger er en faktor elevene tror læreren setter høyt når en skal vurdere dem på friluftsliv-tur. Det å ha en god holdning ser elevene på som svært viktig i undervisningen.

En forskjell i elevenes opplevelser er om man skal ha karakter eller ikke. Det kommer frem at fem av åtte vil ha karakter. Pål (s.1), Bjørn (s.1) og Arman (s.1) vil ikke ha karakter i friluftsliv-undervisningen. En annen interessant forskjell er at elevene virker som at de har

forskjellig syn på hva de lærer. Jeg refererer her til hva elevene legger i begrepet «basice ting». Dette vil være noe som kommer mer tydelig frem i diskusjonsdelen senere i undersøkelsen. Den forskjellen som kanskje er den mest tydelige er det å bedrive friluftsliv på vinteren. Flere av de fremmedkulturelle elevene i denne undersøkelsen gir uttrykk for at vinteraktiviteter er ikke noe de har noe særlig erfaring med og er noe de ikke liker. Dette vil også komme til uttrykk i diskusjonsdelen senere i oppgaven.

5. Diskusjon

Med denne diskusjonsdelen vil jeg i hovedsak se på hva elevene opplever og erfarer i friluftsliv-undervisningen. I lys av dette vil jeg se på om det er forskjellighet i elevens læringsutbytte som sammenfaller med elevenes bakgrunn. Har fremmedkulturelle elever en annen opplevelse av friluftsliv-undervisningen enn etnisk norske elever?

Denne delen av oppgaven vil være delt inn i to hovedområder. Den første delen vil omhandle elevens tidligere erfaringer med friluftsliv, altså hva slags friluftsliv bakgrunn eleven har utenom skolen. I den andre delen vil jeg se på elevens opplevelser av friluftsliv i skolen.

5.1 Elevenes tidligere erfaringer

Elevenes erfaringer med friluftsliv utenom skolen vil være ulike. De etnisk norske elevene i undersøkelsen forklarer at de har bedrevet friluftsliv med familien siden de var små. Her er det snakk om å dra på hytta eller å bedrive aktiviteter ute i naturen. Det virker som de etnisk norske elevene har masse erfaring med å gå på ski, skøyter, gå fjellturer osv. Det er et mer språk i de flerkulturelle elevenes tidligere erfaringer med friluftsliv. Samir (s.2) og Arman (s.1) har ikke hatt så mye friluftsliv med familien sin, bortsett fra å gå søndagsturer, noe Samir (s.2) synes er koselig. Agim (s.1) og Rafael (s.2) har bedrevet friluftsliv med familien sin i større grad. Rafael (s.2) forklarer at han, moren og stefaren ofte er på hytteturer og det er noe de regelmessig har gjort gjennom oppveksten hans i Norge. Agim (s.1) har jaktet kaniner sammen med onkelen sin i Albania og har besteget Besseggen flere ganger med en friluftslivs -organisasjon han er medlem av. Både Agim (s.1) og Rafael (s.2) kom til Norge som ungdommer.

Disse erfaringene vil inngå i individets habitus. Habitus er i følge Bourdieu (1990) et produkt av sosialisering. Wilken (2008) forklarer videre at den tidlige sosialiseringen er den viktigste. Elevens kulturelle bakgrunn vil være en viktig del av elevens habitus, deres valg vil være styrt av deres habitus. I dette tilfellet vil utendørsaktivitetene som elevene har erfart være forankret i kroppen deres, noe som også habitus er.

Vil elevens habitus påvirke elevenes opplevelse av det å bedrive friluftsliv?

Elevene forklarer at de har en positiv innstilling av å bedrive friluftsliv, men det er ikke alle aktiviteter innenfor friluftsliv som skaper like positive erfaringer. Gjennom intervjuene kommer det frem at det er noen som ikke er så glad i å bedrive friluftsliv på vinteren. Dette gjelder henholdsvis Agim (s.1) og Arman (s.1), som sier det rett frem at de ikke er vant til vinter og at de ikke er glad i vinteren. Det nevnes også at de heller vil holde seg inne på den tiden av året. Dette kan ses i samsvar med at de ikke har vært så mye ute i snøen da de var yngre. Jeg tolker det slik at elevens habitus vil påvirke elevens opplevelse, særlig når det kommer til å verdsette friluftsliv i vinter halvåret.

Har elevene ulik oppfattelse av hva friluftsliv er?

Dette er også et tema hvor individets oppfattelse vil være preget av deres habitus. Ut fra intervjuene med informantene kan man se at elevene har en ganske lik oppfattelse av hva friluftsliv er. De fleste elevene fremhever et aktivitetsfriluftsliv, ved at de setter selve aktiviteten i sentrum. Agim (s.1) skiller seg litt ut her ved at han er en del på jakt, noe som kan peke mer på et høstningsfriluftsliv. Dette er noe de andre elevene ikke snakker noe særlig om. Med dette kan man forstå at Agim's (s.1) oppfatninger kan være bundet av hans habitus. Agim's (s.1) oppfatninger vil mest sannsynlig være erfaringer som er kroppsliggjort gjennom de tidligere fasene i livet hans (se side 27). De tidligere erfaringene vil være noe man som regel lærer i hjemmet og kalles primærsosialisering (se side 20). Agim (s.1) forklarer at han, onkelen og fetterne hans ofte dro på jaktturet sammen før han kom til Norge. Med dette kan en igjen forstå det slik at oppfattelsen av friluftsliv også vil være påvirket av elevens habitus.

Påvirker skolen elevenes syn på friluftsliv?

Skolen er en arena for sekundærsosialisering. Hvis individet ikke har fått en tilegnelse av hva friluftsliv er i hjemmet, så vil skolen på mange måter ha stor innflytelse på individet. Begge arenaene vil være viktig for eleven, så et godt forhold mellom skole og hjem er viktig (utdanningsdirektoratet, 2006). Det blir lærerens eksplisitte eller implisitte formidling av hva friluftsliv er, og hva en vektlegger som vil prege elevenes oppfatninger. Det kan også i følge denne oppgaven være samsvar med forståelsen til de etnisk norske elevene og lærerens forståelse av friluftsliv. Denne forståelsen vil være den som er gjeldende og som

elevene ”må” tilpasse seg. Det kan se ut som at læreren og skolen reproducerer ”gammel kunnskap”. Dette er et interessant tema som jeg kommer senere tilbake til i diskusjonsdelen.

Elevene forklarer også at de kommer til å bedrive friluftsliv i fremtiden, særlig hvis de får barn. Friluftsliv aktiviteter som blir fremmet er de aktivitetene en gjorde da en selv var barn. Det kan tyde på at elevene i stor grad reproducerer sine egne erfaringer med friluftsliv.

5.2 Elevenes erfaringer med friluftsliv undervisningen i skolen

Under intervjuene kommer det frem at alle informantene har positive erfaringer med friluftsliv-undervisningen i skolen. Skolen er en institusjon hvor man tilegner seg mye erfaring rundt friluftsliv, kanskje den aller største, hvis man ser bort ifra hjemmet. Skolens friluftslivssyn kan spille en større rolle for de flerkulturelle elevene enn de etnisk norske, ettersom friluftsliv ikke alltid står like sentralt i hjemmet til de flerkulturelle elevene. Elevene forklarer at de føler skolen setter friluftsliv høyt i forhold til andre skoler i området. Samir (s.2) forklarer dette ved at de er mer på tur enn andre skoler som for eksempel Bjerke videregående. Bjerke videregående har som regel én tur i året, mens skolene i undersøkelsen har i snitt to turer i året.

Vil elevenes erfaringer og opplevelser med friluftsliv ha noe å si for hvordan skolen vektlegger og prioriterer friluftsliv?

Mine informanter er enige om at hvis en har mer undervisning i friluftsliv så ville en blitt flinkere i emnet og fått en bedre karakter. Det er også stor enighet at det å få en god karakter er mer positivt for opplevelsen enn en dårlig karakter. Ut i fra dette kan man tolke det som at jo tyngre emnet vektlegges, jo mer erfaring og positive opplevelser. For de flerkulturelle informantene i utvalget kan dette spille en stor rolle. Altså at de får såpass mye gjennomgang i emnet at man vet hva en bør vektlegge, før en setter ut tur. Det kan være lettere for eleven å mestre de ulike situasjonene som oppstår når en er på friluftsliv-tur og dermed sitte igjen med flere positive opplevelser.

Elevenes opplevelser av friluftsliv i skolen er stort sett positive, men det finnes tilfeller hvor eleven har uttrykt misnøye. Disse negative opplevelsene retter seg i hovedsak mot en skitur

der elevene måtte gå flere mil på ski. Flere av mine informanter gir uttrykk for at de ikke er så veldig glad i vinteraktiviteter, noe de forklarer med at de ikke er vant med å bedrive friluftsliv om vinteren (individets manglende kroppslige erfaring). Dette gjelder særlig Agim (s.1) og Arman (s.1). De flerkulturelle elevene i denne oppgaven har sine erfaringer fra og ferdes i skog og mark på vinteren gjennom det de har gjort på skolen. Som nevnt tidligere i oppgaven blir skolen sett på som en arena for sekundærsosialisering og ikke en arena for primærsosialisering.

I denne oppgaven kommer det ganske tydelig frem at to av mine informanter har mindre erfaring med friluftsliv enn resten av elevene. De to informantene er Samir (s.2) og Arman (s.1), og har en flerkulturell bakgrunn.

Vil Samir(s.2) og Arman (s.1) ha en dårligere opplevelse av å bedrive friluftsliv enn de andre elevene på grunn av mangel på erfaringer rundt friluftsliv?

Informantene i denne oppgaven gir uttrykk for at de har en positiv opplevelse av friluftsliv-undervisningen i skolen. De forklarer dette ved at de liker utfordringer og det å være i aktivitet. De største utfordringene er aktivitetene som forgår på vinteren, noe som både Samir (s.2) og Arman (s.1) gir uttrykk for. Langrenn blir trukket frem som en aktivitet som er vanskelig for disse informantene. Dette er noe Agim (s.1) også er enig i. De tre informantene forklarer at de ikke er så flinke i langrenn, og at en lang tur på ski kan føre til en dårlig opplevelse og en dårlig karakter. Arman (s.1) forklarer at det er morsommere å konkurrere og leke på ski hvis man er flink til det, noe Arman (s.1) selv ikke er. Dette vil føre til en dårligere opplevelse enn hos andre elever som har mer erfaring på området. De flerkulturelle elevene i denne oppgaven er enige om at hvis en hadde øvd mer på å stå på ski på forhånd, ville en fått en bedre karakter. Rafael (s.2) som har stått litt på ski med stefaren sin da han kom til Norge, forklarer at de norske elevene i klassen får gode karakterer, men det er noe han skjønner ettersom de har stått på ski hele livet.:

”Jeg er ikke norsk så jeg skjønner at jeg ikke får så bra karakter da, men la oss si at de fleste norske i klassen får veldig bra karakter, men det skjønner jeg jo, det er fordi de har stått på ski og sånn hele livet. Det er ikke noe jeg klager på” (Rafael s.2)

Elevene er enig i dette og føler ikke at en blir urettferdig behandlet, selv om man ikke har samme bakgrunn som de andre i klassen. Samir (s.2) er helt enig og forklarer dette ved at han har en fordel når det kommer til fotball, ettersom han spiller fotball aktivt, noe andre i klassen ikke gjør. Samir (s.2) mener dette går ut på det samme.

Friluftsliv i skolen vil ikke bare være det å stå på ski. Elevene forklarer at de har lite erfaringer med for eksempel å padle kano, men da de prøvde dette var det en positiv opplevelse. Det kan se ut som at mangel på friluftsliv-erfaringer ikke nødvendigvis spiller en stor rolle på den positive opplevelsen i friluftsliv. Det kan heller forstås som at forskjellen mellom elevene ikke blir like stor, dersom ingen av elevene har noe erfaring med aktiviteten fra før. I denne settingen kan man si at kulturell- og sosial kapital ikke påvirker elevens opplevelser i særlig stor grad.

Hva lærer elevene i friluftsliv undervisningen?

Da jeg spurte elevene om hva de lærer på skolen i forhold til i hjemmet, får jeg et interessant svar. Tre av mine informanter bruker nemlig det engelske ordet ”basic”, for å beskrive at de lærer ”basic’e ting”. Her er det en forskjell mellom hva elevene uttrykker, ved at Heidi (s.2) og Bjørn (s.1) forklarer at på skolen lærer de ”basic’e ting” mens i hjemmet lærer man mer nyttige triks. Samir (s.2) forklarer at i hjemmet lærer man ”basic’e ting” som for eksempel ski teknikker. Her kan det virke som at opplevelsene av hva som foregår i friluftsliv undervisningen og opplevelsen av hva som er vanskelig er forskjellig. Jeg forstår det slik at Samir (s.2) ser på friluftsliv i skolen som noe mer krevende enn hva man lærer i hjemmet, altså at en lærer mye nytt som bygger på de kunnskapene han har fra før. Agim (s.1) er enig i dette da han sier at det er vanskelig å få en god karakter i friluftsliv, ettersom skolen setter svært høye krav. Heidi (s.2) og Bjørn (s.1) som har bedrevet friluftsliv med familien i oppveksten, forklarer at det er på skolen man lærer ”basice ting”. Her kan man anta at Heidi (s.2) og Bjørn (s.1) har tidligere erfaringer med hva de lærer på skolen, dette gjør at elevene vil ha ulike erfaringer med friluftsliv. I dette tilfellet kan det være lettere for de etnisk norske elevene enn de flerkulturelle elevene å tilegne seg de ferdighetene og kunnskapene som vektlegges i friluftsliv, som for eksempel skiteknikk.

Hva kan være årsaken til at eleven har forskjellige syn på hva man lærer?

Ettersom Heidi (s.2) og Bjørn (s.1) velger å si at på skolen lærer man ”basice ting”, kan man antyde at det man lærer på skolen vil være noe man har lært fra før. Det kan virke som at Heidi (s.2) og Bjørn (s.1) besitter disse ferdighetene fra før, ettersom de sier at det de lærer på skolen er helt grunnleggende. Det kan tyde på at mye av det de etnisk norske elevene føler de lærer i friluftsliv undervisningen er såkalt ”gammel kunnskap” Det kan igjen tyde på at friluftsliv kunnskapen som blir vektlagt i skolen, er noe de etnisk norske har lært i hjemmet av blant annet mor og far. Denne kunnskapen som læres i hjemmet og som vektlegges i friluftsliv undervisning, kan se ut som at blir reproduisert gjennom generasjoner. Foss (2011) forklarer at skolen ser ut til å legge mer til rette for reproduksjon enn utvikling og utfordring. Hvis man ser dette opp mot hva eleven lærer, kan det se ut som at de etnisk norske elevene får en fordel, ved at de besitter den kunnskapen som blir vektlagt i undervisningen. En grunn til det kan være at de flerkulturelle elevene kan se på friluftsliv undervisningen som en arena for utfordringer hvor de utvikler seg, enn de etnisk norske elevene som i denne undersøkelsen føler at det de lærer i undervisningen er noe de kan fra før.

Læreren vil være en viktig faktor når det kommer til å formidle kunnskap. Det vil være vanskelig for læreren å bryte med sine tradisjoner, ettersom habitus er et produkt av tidlige livs erfaringer som påvirker individet konstant (se side 27). Hva læreren ser på som viktig i undervisningen, vil komme til uttrykk gjennom hennes vurdering av eleven.

Kunnskapsløftet er en åpen reform med hensyn til at den er åpen for ulike tolkninger av kompetansemålene. Et av kompetansemålene som kan tolkes på ulike måter er for eksempel å praktisere *friluftsliv til ulike årstider med rot i lokale tradisjoner*. Dette er et mål som læreren må tolke hva lokale tradisjoner er. Hvilken kultur vektlegges og hvor lokale skal tradisjonene være? Det blir her rom for den aktuelle læreren å prioritere de aktivitetene hun selv liker.

Er det samsvar mellom elevens læringsutbytte og hva som står i kunnskapsløftet?

Mine informanter er opptatt av et aktivitetsfriluftsliv, hvor aktiviteten står i sentrum. I følge kunnskapsløftet (K06) blir det ikke uttrykt konkret hva slags aktiviteter en skal bedrive,

men fokuset er på hvordan man skal opptre og oppføre seg. Ut i fra formålet for friluftsliv kan man oppfatte dette.

”Hovedområdet omfatter ferdsel og aktiviteter i ulike naturmiljøer til forskjellige årstider. Naturopplevelse, sikker ferdsel og forpliktende samarbeid står sentralt.”
(*utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4*)

Gjennom intervjuene gir alle elevene uttrykk for at det å ha en god holdning, er svært viktig for å få en god karakter i undervisningen. En god holdning i følge elevene er at man er samarbeidsvillig, viser en positiv innstilling og tar initiativ. Elevene prioriterer en god holdning hvor de vektlegger hvordan man skal opptre og oppføre seg når en er på friluftsliv tur, dette samsvarer med hva formålet for friluftsliv er. Elevene trekker også frem at det er viktig å kunne samarbeide med hverandre noe som er et eget kompetansemål i kunnskapsløftet. Det skal sies at ingen av elevene viste hva formålet med undervisningen var, og ingen kunne gjengi noen av kompetansemålene i kunnskapsløftet.

Innledende ble det fortalt at det var en negativ holdning blant de flerkulturelle elevene da det kom til å bedrive friluftsliv på vinteren. Ettersom elevens habitus er kroppslig forankret (se side 26) vil en anta at de som ikke er oppvokst med snø vil ha det vanskeligere med å mestre aktiviteter som ski og skøyter enn de som er oppvokst med snø rundt seg.

Informantene i denne undersøkelsen gir uttrykk for at de har lært ”J grep” i kano, pakking av sekk, ski teknikk og det å kle seg riktig. Informantene forteller også at da de er på tur har de lært at det å samarbeide er viktig og hvordan de skal oppholde seg i ulike årstider. Gjennom turer informantene har vært på, har de lært hvordan de skal pakke og hva som er viktig å ha med seg på tur. Ut i fra dette kan det forstås som at elevens læringsutbytte stemmer overens med de fleste målene i kunnskapsløftet (Se side 24-25). Målet om refleksjon kan virke som et mål som læreren ikke vektlegger, ettersom elevene ikke nevner noe om at de reflekterer etter endt tur.

Må en i følge Kunnskapsløftet bedrive friluftsliv om vinteren?

I kunnskapsløftet blir det gjentatt flere ganger at en skal praktisere friluftsliv i ulike årstider. Her har ikke læreren noe valg m.h.t. å unngå å bedrive friluftsliv på vinteren. Ettersom vi har fire tydelige årstider i Norge så vil det være naturlig å bedrive friluftsliv i alle årstidene.

Men hvor står det noe om at en skal gå på ski?

Det står ikke nedskrevet i Kunnskapsløftet at å gå på ski er en aktivitet som inngår i undervisningen. Et kompetansemål i Kunnskapsløftet som nevnes på hvert trinn, er at eleven skal kunne gjøre rede for eller praktisere friluftsliv med rot i lokale tradisjoner. På videregående kurs 3 tilføres også nasjonale tradisjoner. Med tanke på at Norge som land har lange tradisjoner med å gå på ski hvor langrenn er vår nasjonale idrett, vil det å gå på ski være vanskelig å utelukke fra undervisningen.

Særlig de flerkulturelle elevene i denne oppgaven forklarer at de gjerne ville hatt litt mer trening med å gå på ski før de dro av gårde på en lang tur. Bakgrunnen til dette var at de ikke kunne teknikkene skikkelig. Da jeg spurte dem om kanoturen så hadde ingen av elevene noe særlig erfaring med å padle, men det var ikke noe snakk om at de burde hatt mer padleteknikk i forkant av denne turen.

Hvorfor føler de flerkulturelle elevene at en burde hatt mer trening på ski en f. eks trening med å padle?

En av grunnene til det kan være at på kanoturen så stiller elevene mer likt, ved at stort sett alle har lite erfaring med å padle. Når det kommer til å gå på ski er det et større sprik mellom de flerkulturelle elevene og de etnisk norske elevene ved at de etnisk norske elevene har mye mer erfaring av å gå på ski. Forskjellen mellom elevene ser ut til å bli større ettersom at alle ikke er nybegynnere, en annen grunn kan være at aktivitetens egenart er forskjellige. Det å gå på ski er mer kompleks med henhold til balanse, timing, koordinasjon osv. Det kan være vanskeligere å lære seg å gå på ski enn å padle kano, ettersom aktiviteten er mer kompleks.

Føler elevene at de etnisk norske elevene får lettere god karakter av den grunn?

Som nevnt tidligere i oppgaven er elevene enige om at de etnisk norske elevene lettere får god karakter i friluftsliv om vinteren, særlig når det handler om å gå på ski.

Blir dette sett på som urettferdig av elevene?

Det kommer frem at det er litt misnøyelse ved at en som ikke har den samme erfaringen ikke kan oppnå den samme karakteren. Elevene vil allikevel ikke se dette som urettferdig i ett større perspektiv. Samir (s.2) forklarer det best ved å henvise til det å spille fotball i kroppsøvingstimen. Samir (s.2) har spilt fotball hele livet og forklarer at han får bruk for de fordelene når de har fotball i undervisningen, hvor noen i klassen ikke har spilt noe særlig fotball i det hele tatt. Dette er en oppfattelse de aller fleste ser ut til å dele.

Kan man ut i fra dette si at karakterer skal gis på grunnlag av egenferdigheter?

Hvis man ser dette i forhold til Kunnskapsløftet 06 så vil det være flere kompetansemål som vektlegger andre faktorer enn egenferdigheter (se side 24-25). Friluftsliv undervisningen kan man anta er et mer kompleks emne enn fotball. Med dette tenker jeg på at det kan være vanskeligere for eleven å lykkes innenfor friluftsliv feltet enn fotball feltet, når det er snakk om elevens manglende erfarings bakgrunn. Friluftsliv består av flere læringsmomenter enn fotball, for eksempel det å mestre miljøet og ulike aktiviteter som ski, kano og lage bål. Som sosialt felt, vil friluftsliv feltet være i endring og har endret seg i løpet av de siste årene, noe som går hånd i hånd med endret syn på naturen (se side 20). Fotball på den andre siden, kan man si at ikke har vært i like stor forandring. Dette kan være en av grunnene til at det er vanskeligere å få en god karakter i friluftsliv, med tanke på elevens friluftsliv bakgrunn.

Er karaktersetting en positiv eller negativ opplevelse for elevene?

For at man skal betegne noe som et felt, må noe stå på spill (Broady & Palme, 1989). I denne settingen vil en god karakter være noe en streber etter (se side 28). Ut i fra dette kan det virke som at hvis en fjerner karakteren vil det ikke være et like stort press på å mestre ulike aktiviteter når en er på tur. Hvis man snakker om *meningsnivået* i friluftsliv (se side 8), vil motivet bak selve handlingen komme til uttrykk. Er man på tur for å få en god karakter, eller vil det å være på tur være belønning i seg selv?

Det vil være sprikende meninger om det å ha karakter eller ikke. Fem av de åtte informantene er for karakter og de resterende tre synes ikke det burde vært karakter. Elevene mener det kan virke hemmende på motivasjonen å få en dårlig karakter. De som er

for å få karakter mener at karakteren bidrar til at alle elevene gjør sitt beste, slik at innsatsen blir høyere (se side 64). Ettersom det er såpass forskjell i informantenes meninger kan man si at i denne undersøkelsen vil ikke kulturelle forskjeller spille inn på individets opplevelse av å få karakter eller ikke.

Hva skal til for å lykkes innenfor friluftsliv feltet?

Alle mine informanter trekker frem at holdninger er veldig viktig for å få en god karakter. Ettersom holdninger blir beskrevet av elevene som det å være samarbeidsvillig og ta initiativ, blir det sett på som en viktig egenskap for å lykkes innenfor friluftsliv feltet.

For de elevene som ikke har så mye erfaring i å bedrive friluftsliv på vinteren, vil det kanskje være vanskelig og for eksempel å ha overskudd til å ta initiativ i gruppe arbeid, hjelpe andre, holde seg varm osv. Dette kan skyldes at en har lite erfaringer med hva man bør gjøre, hvor læreren må instruere eleven til å utføre de forskjellige arbeidsoppgavene.

Må en ha erfaringer med friluftsliv for å lykkes innenfor feltet?

I følge informantene så bør en ikke det. Det kommer frem at det spesielt er skituren hvor de flerkulturelle elevene føler de stiller svakere enn de etnisk norske elevene. Det kan virke som at de flerkulturelle elevene i denne oppgaven, har akseptert at de ikke er like flinke til å gå på ski, men føler ikke at det har så mye å si for den totale friluftsliv-opplevelsen.

Alt i alt ser det ut som at friluftsliv-undervisningen er et emne som blir opplevd positivt av elevene uansett kulturell bakgrunn. Gjennom denne oppgaven kom jeg frem til at det er flere likheter enn ulikheter mellom de flerkulturelle elevene og de etnisk norske elevene, i lys av elevens opplevelser av friluftsliv undervisningen. Det vil ikke være store skiller mellom elevens opplevelser. Elevene uttrykker at de syntes det er deilig å komme seg ut på tur og liker utfordringer. Slik elevene forklarer det, virker det også som at alle elevene har en positiv opplevelse av å bedrive friluftsliv i skolen. Elevene i denne undersøkelsen har ulik oppfattelse av hva de lærer. Med dette tenker jeg på at det kan virke som at de etnisk norske elevene føler de lærer grunnleggende kunnskaper i skolen, mens de flerkulturelle kan se på disse kunnskapene som mer avansert kunnskap. Når jeg så spør elevene mer konkret hva de lærer på tur, så svarer elevene for eksempel at de lærer ”J grep” i kano,

tenne bål, lage gapa huk osv. Det kan ut i fra dette se ut som at elevene har en lik oppfattelse av hva de lærer, men oppfattelsen av vanskelighetsgraden på øvelsene varierer ut fra hvilken erfarings bakgrunn elevene har.

6. Oppsummering og konklusjon

I denne undersøkelsen har jeg intervjuet åtte elever totalt. Halvparten er etnisk norske, mens den andre halvparten er elever med en fremmedkulturell bakgrunn. Bakgrunnen for denne oppgaven går ut på om det er forskjeller i elevenes læring, avhengig av deres kulturelle bakgrunn. Derfor problemstillingen:

Gir forskjellighet i kulturell bakgrunn ulik opplevelse og utbytte av undervisningen i friluftsliv?

Ut i fra denne problemstillingen har jeg gjort meg noen formeninger om hvilke funn jeg tror jeg vil komme frem til. Mine forventninger var at elever med en fremmedkulturell bakgrunn opplevde friluftsliv-undervisningen annerledes enn de etnisk norske elevene. Jeg trodde at elever med en fremmedkulturell bakgrunn skulle oppleve friluftsliv-undervisningen mer negativt enn de etnisk norske elevene. En annen forventning jeg hadde regnet med å finne var at friluftsliv som emne forsterket forskjeller mellom de etnisk norske elevene og elevene med en fremmedkulturell bakgrunn.

6.1 Sentrale funn

Elevenes bakgrunn fra friluftsliv varierer i stor grad. Elevene med en fremmedkulturell bakgrunn har mindre erfaringer med å bedrive friluftsliv enn de etnisk norske elevene, med unntak av Agim (s.1), som er medlem av en friluftsliv-organisasjon. Det kommer frem at de flerkulturelle elevene opplever undervisningen annerledes enn hva de etnisk norske elevene gjør. De fremmedkulturelle elevene gir i større grad uttrykk for at de lærer noe nytt. Per (s.2) forklarer at han ikke lærer så mye, og han kan det meste fra før. Per (s.2) trekker frem at han lærte litt da han padlet kano, for det hadde han "bare" gjort to ganger før. Det kan tyde på at Per (s.2) har god erfaring med å bedrive friluftsliv, noe han deler med de andre etnisk norske elevene i undersøkelsen. Et annet eksempel som kan tyde på at de etnisk norske elevene har mer erfaringsbakgrunn med friluftsliv enn de fremmedkulturelle elevene, er når elevene skal forklare hva en lærer. Bjørn (s.1) og Heidi (s2) forklarer at de lærer såkalte: "basice ting" i skolen, mens Samir (s.2) forklarer at han lærer "basice ting" i hjemmet. Forskjellige ski teknikker er en "basic" ting i friluftsliv i følge elevene. Ut i fra

dette kan man anta at elevene lærer det samme, hvor oppfattelsen av vanskelighetsgraden av aktivitetene vil være av ulik oppfatning.

På denne måten kan man anta at elevene med en fremmedkulturell bakgrunn opplever friluftsliv i skolen annerledes enn de etnisk norske elevene, med tanke på at de har mindre erfaring med friluftsliv vil aktivitetene i den forstand virke vanskeligere for de fremmedkulturelle elevene. Selv om opplevelsen er annerledes på dette punktet, forklarer alle elevene at de har et positivt inntrykk av å bedrive friluftsliv og at det er noe de kommer til å fortsette med i fremtiden.

Et annet interessant funn i denne undersøkelsen, er at de fleste elevene med en fremmedkulturell bakgrunn ikke er så glad i å bedrive friluftsliv om vinteren. Dette er noe Arman (s.1) og Agim (s.1) tydeliggjør gjennom intervjuene. Hvis man bruker Bourdieu's habitus begrep, kan man insinuere at den kroppslige erfaringen hos de fremmedkulturelle elevene er mangelfulle når det handler om å bedrive friluftsliv om vinteren. Jeg tenker spesielt på at de fremmedkulturelle elevene ikke er like kjent med snø og is aktiviteter, som det de etnisk norske elevene er. Ettersom kompetansemålene i Kunnskapsløftet 06 påpeker at man skal kunne praktisere friluftsliv til ulike årstider, vil det være vanskelig for en lærer å ta bort aktiviteter som bedrives på snø og is. Friluftsliv-undervisningen om vinteren kan forsterke forskjeller mellom elever med en flerkulturell bakgrunn og etnisk norske elever. Elevene forklarer til gjengjeld at de ikke oppfatter friluftsliv-undervisningen som urettferdig, men forklarer at det er mer som en utfordring. Utfordringer er noe alle elevene vektlegger positivt.

Jeg synes disse funnene er interessante ved at mine forventninger ikke stemmer helt overens med resultatet. Alle elevene opplever friluftsliv-undervisningen som positivt, og det er ikke store ulikheter i deres opplevelser i friluftsliv-undervisningen. Elevenes læringsutbytte vil variere noe. Det kan virke som at elevene med en fremmedkulturell bakgrunn får mer utbytte av undervisningen enn de etnisk norske elevene, ettersom de har mindre erfaring med aktivitetene de møter i friluftsliv-undervisningen.

6.2 Forslag til videre forskning

Det har vært relativt lite forskning på hvordan elever med en fremmedkulturell bakgrunn opplever friluftsliv-undervisningen i skolen. Ettersom utvalget mitt er såpass lite, kan ikke

disse resultatene automatisk generaliseres til andre elever med en fremmedkulturell bakgrunn. Mer forskning på området vil være viktig for å se dette i et større perspektiv.

Hvis man drar en direkte fortsettelse fra mitt arbeid, vil det være hensiktsmessig å utføre tilsvarende undersøkelser med andre elever og på en annen skole. Det kan også være interessant å se på et tilsvarende arbeid, i en skole hvor elever med en fremmedkulturell bakgrunn er majoriteten og de etnisk norske elevene er minoriteten.

Det hadde også vært interessant og fulgt noen elever over en lengre periode. Hvis man følger elevene ett- eller to år for å se om de utvikler ferdighetene deres og om utviklingen varierer i forhold til etnisitet.

Referanser

- Backman, E. (2010). *Friluftsliv in Swedish physical education: a struggle of values: educational and sociological perspectives*. Erik Backman, Stockholm 2010.
- Bentsen, P., Andkjær, S., Ejbye-Ernst, N. (2009). *Friluftsliv: natur, samfund og pædagogik*. Munksgaard Danmark, København, 2009.
- Bischoff, A. & Odden, A. (2000). *Bidrag til Stortingsmelding om Friluftsliv nr. 39*
- Bostrøm, E. (2004). *Felles læreplanutvikling: hurtigsnekring eller kontinuerlig organisasjonsutvikling. Og: Internett som arena for kontinuerlig læreplanutvikling*. Hønefoss: Høyskolen i Buskerud
- Bourdieu, P. (1979). *Distinksjonen* (oversatt av Annick Prieur). Pax Forlag 1995. (LesEditions de Minuit).
- Bourdieu, P. ([1980] 1990). *The Logic of Practise* (translated by Richard Nice). Stanford University Press. Stanford, California.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). The Purpose of Reflexive Sociology (The Chicago Workshop) In Bourdieu & Wacquant: *An Invitation to Reflexive Sociology*. The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (2000a). *Ethnography*. Making the economic habitus. Algerian workers revisited. (Translated by Richard Nice & Loïc Wacquant). 2000 SAGE Publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi). Vol 1 (1): 17-41
- Broady, D. & Palme, M. (1989). *Pierre Bourdieus utbildningssociologi*. I Oppdragelse til det moderne av Thuen. H. og Vaage. S. (1989). Universitetsforlaget AS 1989
- Eriksen, T.H. & Sørheim, T.A. (2003). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2003. Utgave 3
- Faarlund, N. (1986a). Askeladden, I: Ydegaard. T. *Om å gripe fjellet – og bli grepet av fjellet: en vennebok om friluftsliv og Nils Faarlund (s. 13-24)* Nordisk forum for veiledning i natur- og friluftsliv
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Foss, J. C. (2011). *"Uforpliktende gøy eller faglig moro?": om elevers selvopplevde læring i friluftsliv valgfag*. Oslo: [J.-C. Foss]
- Goodlad, J. I., Klein, M.F. & Tye, K.A. (1979). *The Domains of Curriculum and Their Study* In T.H Quinn & M. Hennelly *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practise*. McGraw-Hill, Inc
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv: På sporet av det moderne Norge*. Universitetsforlaget AS 1989.

- Henriksen, K. Østby, L., Ellingsen, D. (2010). *Innvandring og innvandrere 2010*. Korrigert versjon. Statistisk sentralbyrå. Statistics Norway Oslo–Kongsvinger
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden, innføring i pedagogisk psykologi*. 4. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlag.
- Kleven, T.A. Hjordemaal, F. Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Unipub
- Krange, O. & Strandbu, Å. (2005). *Minoritetsungdom: idrettsbevegelsens nye utfordring*. I Idrett & anlegg: uavhengig fagtidsskrift om idrettsanlegg og idrettspolitik. Askim: Sport media.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2 utgave. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Larsson, L. (2009). *Idrott – och helst lite mer idrott*. Idrottslärarstudenters möte med utbildningen. Doktorkradsavhandling. Stockholm. Stockholm University.
- Mytting, I. & Bischoff, A. (2008). *Friluftsliv*. Oslo: Gyldendal undervisning
- Mytting, I. (u.å). *Om friluftsliv*. Upublisert manus
- Naustadal, E. K. (2012) "*Hvorfor skal jeg reise så langt bare for å få tre?*" Kvalitativ analyse av minoritetsungdoms livserfaringer i møte med friluftsliv på idrettsfag. Oslo: [E.K. Naustdal]
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (2012). *Må prosjektet meldes?* Hentet 28. november 2013 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Nygaard, T. (1995). *Den lille sosiologiboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pahil, N. K. (2009). *Linedansen mellom to kulturer: hvordan kan en oppvekst i to kulturer påvirke minoritetsungdommers opplevelse av egen identitet?* Oslo: N.K. Pahil.
- Pedersen, K. (1999). "*Det har bare vært naturlig*": *Friluftsliv, kjønn og kulturelle brytninger*. Bjørkmanns, Alta.
- Salling Larsen, A.L. & Vejleskov, H. (2006). *Videnskap og forskning: en lærebog til professionsuddannelse*. Gads Forlag
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage
- Sjøløkken, L. (2010). *Friluftsliv og klasse: en kvantitativ undersøkelse av Osloungdoms deltakelse i friluftslivsaktiviteter*. Oslo: L. Sjøløkken.
- Skår, M. (2002). *Dagens friluftsliv: tradisjonelt og moderne: Med sykkelen som eksempel*. Forskning i friluft: Rapport fra konferansen. Øyer 19. - 20. november 2002

- Skår, M. (2010). *Hverdagsliv som ramme for naturopplevelse – betydning for helse og livskvalitet*.
- Statistisk sentralbyrå. (2008). Definisjoner og betegnelser i innvanderstatistikken. *Hva skal «innvandreren» hete?* Hentet 4.november 2013 fra <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/hva-skal-innvandreren-hete>
- Statistisk sentralbyrå.(2014). *Folkemengden, 1. januar 2014*. Hentet 04. April 2014 fra <http://ssb.no/befolkning/statistikker/folkemengde>
- Statistisk sentralbyrå. (2014). *Innvandrere og norskefødte med innvandrere foreldre, 1. januar 2014*. Hentet 30. april 2014 fra <http://ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Store norske leksikon.(2005-2007). *Innvandrere*. Hentet 21. januar 2014 fra <http://snl.no/innvandrere>
- St. meld. nr.39, 2000-2001. *Friluftsliv - Ein veg til høgare livskvalitet*. Oslo:Dep. Hentet 25. januar 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kld/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/20002001/stmeld-nr-39-2000-2001-/2.html?id=194965>
- St. meld. Nr 30.(2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Dep. Hentet 24. januar 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/3.html?id=404445>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. 3 utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Tordsson, B. (2002) *Friluftsliv og de store sosiale prosjektene*. I Rapport fra konferansen Forskning i friluft, Øyer 19.- 20. november 2002. FRIFOs forskningsgruppe/konferansekomiteen.
- Tordsson, B. (2003). *Å svare på naturens åpne tiltale*. The Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Tordsson, B. (2006). *Perspektiv på friluftslivets pedagogik*. dansk udgave: CVU Sønderjylland, University College 2006
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Høyskoleforlaget, Kristiansand 2010
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet 15. februar 2014 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0&read=1#a9>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i aktivitetslære – felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*. Hentet 2. desember 2013 fra <http://www.udir.no/k106/IDR1-01/Hele/Hovedomraader/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i aktivitetslære – felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*. Hentet 2. desember 2013 fra <http://www.udir.no/k106/IDR1-01/Hele/Formaal/>.

- Vaage, O.F. (2000). *kultur- og fritidsaktiviteter: om idrett og friluftsliv, musikk, lesing og andre kulturaktiviteter*. Statistisk sentralbyrå • Statistics Norway Oslo–Kongsvinger
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim 2008
- Zoglowek, H. & Rolland. C. (2007). *Friluftsliv: et emne med de gode opplevelser?* s. 22-25. I Kroppsøving / Landslaget fysisk fostring i skolen - (bind-/heftenr. 57(2007)nr 3)
- Øya, T. & Vestel, V. (2007). *Møter i det flerkulturelle*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 21/2007.
- Åvangen, L. S. (2008). *Friluftsliv på idrettsfag i en videregående skole: en kvalitativ studie av fire elevers opplevelser, erfaringer og læringsutbytte i friluftslivsundervisningen på idrettsfag i en videregående skole*. Oslo: [L,S. Åvangen]

Figuroversikt

Figur 1: Goodlads læreplannivåer med tilhørende prosesser.....	22
---	-----------

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjennelse for bruk av figur

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfages gate 29
N-5007 Beien
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
redlines@nsd.no
nsd@nsd.uib.no
Org.no: 985 321 884

Ivar Mytting
Seksjon for kroppøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 07.11.2013

Vår ref: 36179 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.11.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36179	<i>Opplevelser i faget friluftsliv i den videregående skole. En kvalitativ studie om elevens opplevelser i faget friluftsliv som fremmedkulturell i forhold til det å være etnisk norsk</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ivar Mytting</i>
Student	<i>Jonas Hermann Gatz</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namrvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitet i Oslo, Postboks 105 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@iuh.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. lgro.svarvakt@ntnu.no
TROMSØ: NSD-SV, Universitet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. rednaalls@uit.no

Intervjuguide

Spørsmål.	Interessant	Over på
<p>Før intervjuet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentasjon av meg selv og prosjektet • Repetisjon av infoskriv og gjennomgang av samtykkeerklæring • Kort forklaring av gangen i intervjuet 		
<p>Under intervjuet</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Elevers bakgrunn</u> ✓ Kan du fortelle litt om din egen oppvekst? ✓ Kan du fortelle litt om foreldrene dine? ➤ Når kom de til Norge? ➤ Hvor har de bodd? ✓ Hva er din bakgrunn med utendørs aktiviteter? ➤ Kan du huske ditt første møte med naturen? ❖ Hva gjorde du? ❖ Hvor gammel var du? ✓ Har du bedrevet utendørs aktiviteter med familien? ➤ Hva pleier dere å gjøre for noe? ❖ Liker du det? ❖ Hvorfor/hvorfor ikke ✓ Hva slags friluftsliv pleier du å bedrive? ➤ Hva liker du best å gjøre når du er ute i naturen? ❖ Hvorfor det? • <u>Elevers opplevelser av faget</u> ✓ Hvordan opplever du friluftsliv i skolen? ➤ Tror du skolen setter det å bedrive friluftsliv høyt? (f.eks i forhold til matte, norsk etc) ❖ Hvorfor/hvorfor ikke? ➤ Hvorfor tror du at dere skal lære friluftsliv? ➤ Er det viktig for deg å lære friluftsliv? (skala fra 1-10) ❖ Hvorfor/hvorfor ikke? ➤ Synes du friluftsliv bør ha en plass i skolen? ❖ Hvorfor/ Hvorfor ikke ➤ Hva tror du læreren din mener friluftsliv i skolen? ❖ Eventuelt hvorfor er du ikke enig i det? ✓ Hva synes du om teoridelen i friluftsliv? ➤ Kan du fortelle litt om hva dere gjør når dere har teori? ❖ Er det noe her du synes er viktigere enn andre ting? ❖ Hvorfor det? ➤ Hva har du lært i teoridelen av faget? ➤ Er det noe av det du har lært som du viste fra før? ❖ Hvis ja, hvem har du lært det av? 		

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hva synes du om friluftsliv i praksis? ➤ Hva liker du best teoridelen eller den praktiske delen ❖ Hvorfor det? ➤ Synes du noen av dem (eller begge) kan gjøres på en annen måte? ❖ Hvorfor? ❖ Har du noen eksempler på eventuelt hva? ➤ Kan du fortelle litt om turen på høsten? ❖ Hva slags oppgaver fikk du på denne turen? ➤ Hvilken tur synes du har vært den beste ❖ Hvorfor? ➤ Hvilken tur likte du minst? ❖ Hvorfor? ➤ Kan du fortelle meg om den hardeste turen du har vært på? ❖ Hva var det som gjorde denne turen så hard? ➤ Hvilken av turene føler du har lært mest? ❖ Hva lærte du da? ➤ Er det noe av det du har lært som du viste fra før? Hvis ja, hvem har du lært det av? ✓ Hva liker du å gjøre når du er på tur? ❖ Hvorfor? ✓ Hva liker du ikke å gjøre når du er på tur? ❖ Hvorfor? ✓ Er det noen av aktivitetene som du liker bedre enn andre? ❖ Hvilke og hvorfor disse? ❖ Hvorfor ikke de andre aktivitetene? ✓ Hvilke oppgaver får du når du er på tur? ✓ Får du de samme oppgavene som de andre elevene? ✓ Er det noen som får generelt morsommere oppgaver enn andre? ✓ Er det noen som får vanskeligere eller lettere oppgaver enn andre? ✓ Synes du at dere er mye eller lite på tur? ➤ Hvilke aktiviteter synes du det burde være mere av på tur? ➤ Hvilke aktiviteter synes du det burde være mindre av på tur? • <u>Formålet med faget</u> ✓ Hva synes du faget bør prioritere og handle om? Har du noen formening om dette? ✓ Vet du hva fagets formål er? ✓ Vet du om målene i K06? ➤ Kan du gi eksempler på noen mål? • <u>Fremtidsrettet</u> ✓ Tror du at du kommer til å bedrive utendørs aktiviteter senere i livet? ➤ Hva slags aktiviteter? ○ Hvor gammel tenker du at du er da? ➤ Kan du se for deg noe før det? ➤ Hvorfor kommer du til å gjøre det tror du? ✓ Tror du at du kommer til å ta med deg barna dine ut i naturen (hvis du kommer til å få barn)? 		
---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hvorfor/hvorfor ikke? • <u>Elevenes lærersyn</u> ✓ Synes du elevene i klassen din blir behandlet likt? ➤ Kan du gi noen eksempler på dette? ➤ Gjelder dette på turer så vel som i klasserommet? ➤ Hvis ikke hva tror du det kommer av? ✓ Føler du at læreren din kan mye om friluftsliv? ✓ Føler du at du blir hørt av læreren? ✓ Føler du at du blir sett av læreren? ❖ Hvordan er dette når du er på friluftsliv tur? ✓ Kan du snakke med læreren åpent med læreren din? ➤ Føler du det kan være litt vanskelig? ❖ Hvorfor/hvorfor ikke? • <u>Karakter i faget</u> ✓ Synes du en bør ha karakter i friluftsliv? ➤ Hvorfor/hvorfor ikke? ➤ Hva synes du ville styrket/svekket med/uten karakter? ✓ Hva tror du er viktig for å få en god karakter? ➤ Hvorfor mener du at det er viktigere enn f.eks det å kunne kle seg riktig? ✓ Tror du det er andre elever som får lettere en god karakter enn andre? ➤ Hvis ja, hva tror du det kommer av? ✓ Hva tror du gjør at karakteren trekkes ned? ✓ Hvilke(n) faktorer synes du er den viktigste av: ➤ Holdninger ➤ Ferdigheter ➤ Kunnskap ➤ Bekledning ❖ Hvorfor det? ✓ Hvilke faktorer synes du er minst viktig? ➤ Hvorfor det? 		
<p>Etter intervjuet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noe du vil si som du ikke har fått sagt? • Hvis du vil trekke deg eller gjøre om på intervjuet ditt så har du anledning til å gjøre det. • Takk for meg 		

Godkjennelse for bruk av figur

Bruk av figur i masteroppgave.

Inbox x



Jonas Hermann Goetz <jonas.goetz87@gmail.com>

2
May

to edgar.bostrom

Hei. Jeg Jonas tar en master i idrettsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole. Jeg skriver om minoritetslevers opplevelser av friluftsliv undervisningen i VGS. Jeg har lest rapporten din: Felles læreplanutvikling - hurtigsnekring eller kontinuerlig organisasjonsutvikling? Og: Internett som arena for kontinuerlig læreplanutvikling

og synes *figur 2. Goodlads læreplannivåer med tilhørende prosesser* på side 12 er en flott figur som er passende å bruke i min oppgave.

Jeg spør om tillatelse fra deg til å bruke din figur i min oppgave?

Håper på et positivt svar.

M.v.h. Jonas Hermann Gøtz



Edgar Bostrøm

2
May

to me

Norwegian

English

Translate message

Turn off for: Norwegian

Hei.

Goodlad er standard i nesten alle bøker om læreplaner, men der er det bare nivåene. Det jeg har gjort, er å se på prosessene i mellom, så hvis du synes det er relevant, er det selvsagt i orden at du tar figuren m.m. fra meg.

Mvh Edgar B.

From: Jonas Hermann Goetz [mailto:jonas.goetz87@gmail.com]

Sent: Friday, May 02, 2014 11:54 AM

To: Edgar Bostrøm

Subject: Bruk av figur i masteroppgave.

