

Anna Nordaunet

Et aktivt friluftsliv i Osloskolen med FRIGO

En kvalitativ studie av partnerskapet mellom
Friluftslivssenteret i Gamle Oslo (FRIGO) og utvalgte
Osloskoler for å fremme undervisning i friluftsliv.

Masteroppgave i kroppsøving og pedagogikk
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2021

Sammendrag

Forskning viser at friluftslivsundervisning får en begrenset plass i elevers skolehverdag og at opplæringen ofte ikke samsvarer med læreplanenes intensjoner og målsetninger (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 20). Forskere antar at samarbeidsformer mellom eksterne organisasjoner og skolene kan være relevant for å heve kvaliteten på opplæringen, samt sikre at flere elever får innføring i et aktivt friluftsliv (Broch & Gurholt, 2011, s. 19). I Oslo initieres skoleåret 20/21 et samarbeid mellom det kommunale Friluftslivssenteret i Gamle Oslo (FRIGO) og skoler i Groruddalen for å fremme undervisning i friluftsliv. Formålet med denne studien er å undersøke *hvordan FRIGO sitt skolesamarbeid gjennomføres ved skoler i Groruddalen, og hvordan lærere og turledere opplever og erfarer at undervisningen gjennom partnerskap bidrar til et aktivt friluftsliv i skolen.*

Studien bygger på en kvalitativ metodisk tilnærming. Det er gjennomført åtte intervjuer og deltakende observasjon ved en barneskole. Datamaterialet er analysert gjennom et bredt teoretisk rammeverk for å tematisere turlederne- og lærernes erfaringer og refleksjoner. Studien er forankret i praksisteorien til Pierre Bourdieu, der begrepene *habitus*, *felt* og *kapital* er sentrale. Videre har Goodlad sitt konseptuelle system for læreplaners fremtredelsesformer, bidratt til å belyse vilkårene for og realiseringen av læreplanens intensjoner og mål om friluftsliv, naturferdsel og uteaktivitet i kroppsøvningsfaget. I tillegg har det sosio-pragmatiske perspektivet på kunnskap og teorien om *lærerprofesjonalitet*, blitt anvendt for å forstå kvalitetene i det didaktiske arbeidet.

Studiens funn indikerer at undervisning i friluftsliv vanligvis nedprioriteres eller oppleves som vanskelig å gjennomføre ved de utvalgte skolene, og at engasjementet rundt slike aktiviteter kan synes mangelfullt. Informantene peker på skolens fag-, tids-, og ressursklemme som mulig årsak til at undervisningen i begrenset grad samsvarer med den formelt vedtatte læreplanen i kroppsøving. Erfaringer kan tyde på at mange kroppsøvningslærere domineres av en «idrettshabitus», mens FRIGOs turledere alle har en uttalt og fremtredende friluftslivshabitus. FRIGO bidrar med kompetanse, faglige opplegg, organisering og utstyr til alle, samt engasjement og overskudd. På bakgrunn av studiens funn fremstår undervisning gjennom partnerskapet som gunstig i arbeidet med å realisere et variert friluftsliv for elevene. Videre argumenteres det for at solid faglig kompetente turledere og en unik tilgang på friluftslivsutstyr, øker mulighetene for deltakelse. Elevenes forutsetninger virker i mindre grad til å være avgjørende. Partnerskapet mellom FRIGO og utvalgte Osloskoler har en form og et innhold som kan bidra til å utjevne sosial ulikhet. Basert på studiens resultater fremstår skolesamarbeidet som aktuelt også i andre bydeler og områder, og som et tiltak som bør videreføres. Studien reiser et mer allment spørsmål: Hvorvidt vil et ambulerende partnerskap, som partnerskapet mellom FRIGO og skoler i Groruddalen er eksempel på, være en gunstig form for samarbeid og organisering for gjennomføring av undervisning i friluftsliv ved mange andre skoler?

Nøkkelord: *Friluftsliv, kroppsøving, FRIGO, Groruddalsatsningen, skole og mangfold.*

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1. Innledning	7
1.1 Problemstilling	9
1.2 Begrepsavklaring	9
1.3 Oppbygning	11
2. Kontekst og tidligere forskning	12
2.1 Ung i Oslo 2018	12
2.2 Friluftslivssenteret i Gamle Oslo	13
2.2.1 Skolesamarbeidet	14
2.3 Tidligere forskning	15
2.3.1 Forskning på friluftsliv i skolen	16
2.3.2 Forskning på friluftsliv og en etnisk og kulturell mangfoldig elevgruppe	16
2.3.3 Forskning på eksterne instanser	17
3. Teoretisk rammeverk	19
3.1 Habitusbegrepet	19
3.1.1 Et mangfold av habituser	20
3.1.2 Betydningen av habitus for formidling, læring og forandring	21
3.1.3 Felt og kapital	21
3.2 Goodlads læreplanteoretiske begrepsapparat	22
3.2.1 Fra tekst til handling	23
3.3 Et sosio-pragmatisk perspektiv på kunnskapsformidling og læring	24
3.3.1 Lærerprofesjonalitet	26
4. Metode	28
4.1.1 Kvalitativt intervju	28
4.1.2 Deltakende observasjon	29
4.3 Utvalget	30
4.3.1 Rekrutteringen	31
4.4 Prosedyre for datainnsamling	32
4.4.1 Intervjuguide – en hjelpende hånd	32
4.4.2 Erfaringer fra prøveintervjuet	33
4.4.3 Observasjonsnotater og erfaringer fra prøvetur	34

4.4.4	Gjennomføring av intervjuene og deltagende observasjon	35
4.5	Transkribering og analyse	36
4.5.1	Transkribering	37
4.5.2	Analysen	37
4.6	Forskerrolle og forskningens troverdighet	39
4.6.1	Reliabilitet	40
4.6.2	Validitet	41
4.6.3	Overførbarhet	42
4.7	Etiske betraktninger	43
5.	Resultater og diskusjon	45
5.1	Presentasjon av informantene	45
5.2	Observasjonsområdet	47
5.2.1	Skolens nærmiljø	48
5.2.2	Bruk av andre områder	49
5.3	Et organisert, variert og helhetlig tilbud	50
5.3.1	Hvordan organiseres samarbeidet?	50
5.3.2	Spisskompetanse	55
5.3.3	Skogstur, skitur og båttur	57
5.3.4	Utstyrlån likestiller elevene	61
5.4	Partnerskapet sikrer gjennomføring av undervisning i friluftsliv	63
5.4.1	Friluftsliv blir nedprioritert	63
5.4.2	Personavhengig og tilfeldig	66
5.4.3	Utfordringer i skolehverdagen	68
5.5	En mangfoldig elevgruppe på tur	72
5.5.1	Elevene fremstår uforberedt	73
5.5.2	Deltakelse gir bedre forutsetninger	76
5.6	En sammenfatning; Hvordan bidrar partnerskapet til et aktivt friluftsliv?	81
5.6.1	Læreplanen blir mulig å realisere	81
5.6.2	Skolesamarbeidet; en fremtid med mer friluftsliv for alle?	83
6.	Oppsummering	87
6.1	Studiens funn	87
6.2	Studiens begrensninger	89
6.3	Forslag til videre forskning	90
	Referanser	91
	Figuroversikt	97
	Vedlegg	98

Forord

Fem år ved Norges Idrettshøgskole er ved veis ende. Det er på tide å levere masterprosjektet, og komme seg ut i jobb. Studietiden ved NIH har vært variert, og spesielt de to siste årene på masteren har vært preget av en unormal studiehverdag. På grunn av koronapandemien har det vært lite kontakt med medstudenter og skriveprosessen har blitt noe mer ensom enn jeg hadde håpet på. Heldigvis kan jeg se tilbake på mange innholdsrike minner og flere gode vennskap fra tiden da jeg tok bachelorgraden min. Jeg er takknemlig for den lærdommen jeg har fått med meg fra årene ved høgskolen, og spesielt den muligheten jeg har fått de to siste årene - til å arbeide med et tema jeg virkelig interesserer meg for. Dette masterprosjektet har gitt meg nyttig kunnskap om undervisning i friluftsliv, noe jeg anser som verdifullt i møte med arbeidslivet som lærer i kroppsøving og idrettsfag.

Kunnskapen jeg har fått lov til å tilegne meg, hadde ikke vært mulig uten informantene i prosjektet, og jeg vil derfor i denne anledning rette en stor takk til turlederne og lærerne som stilte opp. Jeg er takknemlig for måten dere ærlig delte av deres erfaringer og opplevelser rundt FRIGO sitt skolesamarbeid, og måten dere i FRIGO, tok meg, som masterstudent imot. Videre må jeg få takke min veileder, Kirsti Gurholt Pedersen, professor ved Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, for faglig påfyll, god oppfølging og motiverende ord underveis. Det har vært godt å ha din støtte. Etersom tiden da dette masterprosjektet ble skrevet, var preget av sosial distanse og en rekke smittevernmessige restriksjoner, ble mine nærkontakter spesielt viktig for meg i denne prosessen. Jeg vil takke min familie og nærmeste venninner for den gode støtten dere har gitt meg underveis. I tillegg vil jeg takke min usedvanlig tålmodige og lyttende samboer, Daniel, for den uvurderlige støtten du har gitt meg i hverdagen det siste året.

Oslo, mai 2021

Anna Nordaunet

1. Innledning

Uteaktiviteter og naturferdsel er et kjerneelement i kroppsøvfingsfaget og har vært en del av faget siden 1970-tallet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Siden friluftslivet ble introdusert gjennom mønsterplanen i 1974 har friluftsliv fått eksplisitt plass i læreplanene, med tydelige målsetninger og visjoner. Læreplanene kan derfor ikke ses på som en hindring for å realisere målsetningene om en variert opplæring (Gurholt, Torp & Eriksen, 2020, s. 121). Også andre politiske dokumenter støtter friluftsliv som læringsarena og aktivitetsområde (Meld. St. 18 (2015-2016); St.meld. nr. 39 (2000-2001)). Det er en politisk enighet om friluftslivets verdi og hvor viktig jobb skolene gjør, og kan gjøre ved å vektlegge og tilrettelegge for friluftsliv og bruk av naturen som læringsarena (Klima- og miljødepartementet, 2018, s. 5). I den nasjonale handlingsplanen for friluftsliv trekkes det frem overordnede målsetninger om å stimulere til friluftslivsdeltakelse i alle befolkningens grupper, uavhengig av bosted, alder og sosial bakgrunn. Til tross for gode intensjoner og politisk enighet viser forskning og erfaring at det i praksis er slik at det er tilfeldig og læreravhengig om det blir undervist i friluftsliv på måter som elevene husker i ettertid (Abelsen & Leirhaug, 2017; Moen et al., 2015; Gurholt et al., 2020). Selv har jeg som idrett- og kroppsøvlingslærer fått oppleve hvordan undervisning i friluftsliv varierer fra skole til skole, og hvordan det virker til å finnes svært ulike praksiser. I tillegg har jeg gjennom arbeid ved en skole med høy andel elever med flerkulturell bakgrunn, fått erfare hvordan opplæringen treffer en etnisk- og kulturelt mangfoldige elevgruppen. Personlig har jeg blitt nysgjerrig på hvordan lærerne opplever og erfarer at undervisning i friluftsliv er gjennomførbart, for en elevgruppe som ifølge forskning er uforberedt og lite kjent med slike aktiviteter (Dervo et al., 2014; Krangle & Bjerke, 2011; Gøtz, 2014).

Utvikling av tiltak som rettes direkte mot å rekruttere barn og unge med minoritetsbakgrunn er et viktig punkt i handlingsplanen (Klima- og miljødepartementet, 2018, s. 40). Denne studien vil være relevant i utviklingen av kunnskap om slike tiltak. Formålet med studien er å belyse hvordan undervisningen i friluftsliv i skolen kan fremmes, og hva partnerskap og samarbeid mellom skolen og eksterne lokale ressurser kan bidra med. Valget om å undersøke nettopp FRIGO sin praksis baseres på resultater fra rapporten til Gurholt et al. (2020, s. 4) om at dette er det mest omfattende og helhetlige tilbudet som gis til skolene i Oslo Kommune. Dette

samarbeidet var dessuten i en oppstartfase. Studien bygger videre på anbefalingen i rapporten til Gurholt et al. (2020, s. 149) om å «kvalitetssikre og samordne opplæringstilbud i friluftslivsaktiviteter som frivillige organisasjoner og kommunale aktører gir til skoler, barnehager og aktivitetsskoler». Det er spesielt punktene om å avklare hvorvidt skolene og elevene er tjent med det nåværende samarbeidet, evaluere det faglige innholdet i tilbudet fra FRIGO og klargjøre hvordan og hvorvidt partnerskapet bidrar til realiseringen av læreplanen, som er utgangspunktet for studien. Interessen for tematikken ble i tillegg diskutert og bekreftet av ledelsen for Groruddalssatsningen og FRIGO, før jeg begynte å planlegge detaljene rundt prosjektet.

Studien vil være vitenskapelig ut ifra dens potensial til å kunne bidra med økt kunnskap innenfor et felt som er lite forsket på tidligere (Everett & Furseth, 2012, s. 120-121). Å undersøke friluftslivsundervisning i en kroppsøvingsskontekt baseres på min utdanning som idrett- og kroppsøvingslærer, og muligheten til å styrke kroppsøvingslærerprofesjonen. Videre baseres valg av tema på en samfunnsmessig begrunnelse (Everett & Furseth, 2012, s. 120-121). Utgangspunktet for å begrunne studier samfunnsmessig er ofte basert på at det vokser frem nye tendenser eller fenomener i samfunnet, som kan forårsake sosiale konflikter. Veksten i innvandring i Norge og Oslo (Statistisk sentralbyrå, 2015) fører til en økende mangfoldig elevgruppe, og forskning viser at de fleste lærere opplever dette som utfordrende og som et problem (Leseth & Engelsrud, 2017, s. 468-479). En slik samfunnsmessig endring i befolkningen vil påvirke friluftslivet, og avspeiles i hvem som deltar, omfang og innhold. Ifølge Abelsen og Leirhaug (2017, s. 28) kan friluftslivsoplæringen i skolen virke inkluderende for elever som ikke får oppleve norsk natur og friluftsliv via familie og oppvekst. Skolens rolle fremstår sentral i elevens dannelse og utdanning i friluftsliv (Gurholt et al., 2020, s. 120), og det er derfor relevant å forsøke å finne svar på uavklarte problemstillinger rundt slik undervisning i skolen.

Basert på tema og bakgrunn ønsker denne studien å belyse hvordan turledere og lærere opplever og erfarer at skolesamarbeidet til FRIGO gjennomføres i Bydel Grorud, med et fokus på FRIGO sin praksis. Det er ønskelig å belyse hvordan et slikt partnerskap kan sikre deltakelse for alle elever uansett sosiokulturell bakgrunn, samt hvorvidt et slikt partnerskap kan bidra til å realisere læreplanen i kroppsøving.

1.1 Problemstilling

Med bakgrunn i tema og tidligere forskning har jeg utformet en overordnet problemstilling som studiens hovedspørsmål;

«Hvordan gjennomføres FRIGOs skolesamarbeid ved skoler i Groruddalen, og hvordan opplever og erfarer lærere og turledere at undervisningen gjennom partnerskap bidrar til et aktivt friluftsliv i skolen?»

I tillegg til denne overordnede problemstillingen har jeg utarbeidet fire underproblemstillinger:

- (1) *«Hvordan organiseres skolesamarbeidet til Friluftslivssenteret i Gamle Oslo, og hva slags aktiviteter og læringsinnhold tilbyr de skolene?»*
- (2) *«Hvordan foregår og fungerer friluftslivsundervisningen ved de ulike skolene uten partnerskapet med FRIGO?»*
- (3) *«På hvilken måte erfarer turlederne og lærerne at partnerskapet med FRIGO kan være spesielt viktig for skoler med høy andel elever med flerkulturell bakgrunn?»*
- (4) *«Hvordan og hvorvidt bidrar partnerskapet til et aktivt friluftsliv i skolen?»*

De fire underproblemstillingene er utarbeidet med siktemål på å kunne undersøke helheten av partnerskapet mellom FRIGO og utvalgte Osloskoler i Bydel Grorud, samt avgrense og tydeliggjøre problemstillingen for studien. Spørsmålene er i tillegg brukt som utgangspunkt for å organisere temaene i studiens intervjuguide, observasjonsdel og diskusjon. I forbindelse med studien og den overordnede problemstillingen er begrepene *opplevelse*, *erfaring*, *friluftsliv* og *partnerskap* sentrale, og en avklaring er nødvendig.

1.2 Begrepsavklaring

Opplerve og *erfare* er sentrale begreper i studiens problemstilling og ifølge Gurholt (2010, s. 192) brukes begrepene på ulike måter, og ofte om hverandre. Dette gjør det vanskelig å skille dem. Betydningen av disse begrepene vil i denne studien ikke oppfattes som alternative, fristilte eller likestilte begreper, men baseres på Gurholt (2010, s. 199) sin beskrivelse av begrepene som dialektiske kategorier. I dette perspektivet oppfattes ikke *opplevelse* som atskilt fra *erfaring*. Begrepet *opplevelse* framhever de emosjonelle og meningsskapende dimensjoner, mens *erfaring* vektlegger

kunnskaper, ferdigheter og innsikter en bare kan tilegne seg gjennom deltakelse. På hver sine måte vil informantenes erfaringer og opplevelser gi viktig innsikt i partnerskapet mellom FRIGO og de tre utvalgte skolene i Bydel Grorud. Informantenes opplevelser vil i studien representere en avgrenset form for intense og meningsfulle «øyeblikk» av engasjement, samhold og innsikt, og kommer til uttrykk gjennom deres tanker og følelser knyttet til partnerskapet og det å være delaktig i et slikt samarbeid. Videre vil *erfare* innebære hvordan mennesker «formes, utvikler og endrer seg i et interaktivt forhold med verden» (Gurholt, 2010, s. 184). På den måten er erfaringene et uttrykk for kunnskaper og ferdigheter om informantene selv og omgivelsene, og som bare kan erfares og læres gjennom deltakelse og samhandling. I denne studien kommer informantenes erfaringer frem ved at de forteller og reflekterer rundt ulike undervisningssituasjoner og møter mellom FRIGO og elevene.

Videre er *friluftsliv* et sentralt begrep i studien og vil i denne forbindelse bli forstått ut fra gjeldende læreplan (LK20). Friluftsliv er først og fremst en del av læreplanen i kroppsøving og er en av flere aktiviteter som skal bidra til en felles dannelse og identitetskapning i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Basert på den nyeste læreplanen (LK20) forstås friluftsliv som en sentral aktivitet i faget. Emnet er i Fagfornyelsen begrepsfestet som *uteaktiviteter og naturferdsel* og utgjør ett av tre kjerneelementer i kroppsøving. Ut ifra læreplanen ser man at opplæringen skal gi elevene kjennskap til sitt nærmiljø samt muligheter til å utforske naturen gjennom varierte aktiviteter og årstider. Elevene skal i tillegg få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det fjerde og siste begrepet *partnerskap*, forstås i denne studien ut ifra Goodlads definisjon om at «partnerskap er en formalisert avtale mellom ulike typer organisasjoner uten spesifiserte formål» (Firestone & Fisler, 2002, s. 450). Et partnerskap er altså en samarbeidsform der initiativtaker, formål og innhold kan variere, og som avklares mellom involverte parter. I skolesammenheng baserer ofte slike partnerskap seg på et felles ønske om å forbedre arbeidet som gjøres i skolen, gjennom å forene kunnskaper fra den vitenskapelige praksisen og den praktiske skolehverdagen.

1.3 Oppbygning

Oppgaven er delt inn i seks kapitler og i det påfølgende kapittelet vil studiens kontekst og tidligere forskning presenteres. Deretter i kapittel tre, redegjøres studiens teoretiske rammeverk, før studiens metodiske tilnærming og fremgangsmåte presenteres i kapittel fire. Videre, i kapittel fem, blir studiens resultater presentert og diskutert opp mot problemformuleringen og forskningsspørsmålene, det teoretiske rammeverket og annen relevant litteratur. I det sjette og siste kapittelet blir studien oppsummert, etterfulgt av studiens begrensninger og tematisering for videre forskning.

2. Kontekst og tidligere forskning

Tiden barn og unge er på skolen, i barnehagen og på skolefritidsordninger utgjør en stor del av deres hverdag. Disse institusjonene er derfor viktige formidlere av kunnskap, ferdigheter og kultur. Skolen er en arena som bør gi barn rom for fysisk aktivitet, gode naturopplevelser og et godt grunnlag for egenaktivitet senere i livet. I skolehverdagen er det hovedsakelig gjennom kroppsøvfingsfaget at elevene møter fysisk aktivitet og friluftslivsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Friluftsliv, sammen med en rekke andre bevegelsesaktiviteter, skal bidra til den felles dannelsen og identitetskapningen i samfunnet. Samtidig skal uteaktiviteter og naturferdsel gi «grunnlag for naturglede, respekt for naturen og miljømedviten» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Sentralt er naturopplevelser og en trygg og bærekraftig ferdsel. Friluftslivsaktiviteter er i tillegg godt representert i kompetansemålene for kroppsøvfingsfaget. Allerede etter andre trinn skal elevene ha utforsket eget nærmiljø ved ulike aktiviteter og til ulike årstider, forstå og praktisere turregler, og kunne kle seg etter vær og årstid. De skal i tillegg gjennom undervisningen tilegne seg ferdigheter for å kunne ferdes trygt ved vann, og ha øvd på å tilkalle hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2020). Sett i lys av den formelle læreplanen skal elevenes ferdigheter gradvis utvikle seg, og mot slutten av en 13-års skolegang skal elevene kunne planlegge og gjennomføre uteaktiviteter og friluftsliv i nærområdet på egenhånd.

2.1 Ung i Oslo 2018

Basert på at friluftsliv som samfunnsfenomen, spesielt i Oslo, kjennetegnes ved sosial ulikhet, der økonomi, foreldrenes utdanning, alder, kjønn, bosted og kulturelle bakgrunn har betydning (Gurholt et al., 2020, s. 2), er det verdt å stille spørsmål ved om alle elever har de samme forutsetningene for å tilegne seg den kunnskap og kompetanse som initieres at de skal i den formelle læreplanen. Ung i Oslo 2018-undersøkelsen tok blant annet for seg i hvilken grad ungdom deltar i friluftslivsaktiviteter i skog og mark. Ung i Oslo er hovedstadens versjon av den årlige, nasjonale Ungdata-undersøkelsen, som gjennomføres i regi av velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet. Formålet med undersøkelsen er å gi en oversikt over hvordan ungdommene har det på skolen og i livet generelt, samt en oversikt over aktiviteter og sysler de driver med på fritiden.

Undersøkelsen er finansiert av Oslo kommune og Helsedirektoratet (Bakken, 2018, s. 1). Ung i Oslo 2018 er en spørreundersøkelse som ble besvart av totalt 25 348 elever fra

8.trinn til Vg3, fordelt på 84 Oslo-skoler. NOVA utviklet spørsmålene og sto for datainnsamlingen, mens resultatene er analysert ved NIH. Disse presenteres først i rapporten *Studie av friluftsliv blant barn og unge i Oslo – sosial ulikhet og sosial utjevning* som Gurholt et al., (2020) har gjennomført på oppdrag fra Bymiljøetaten i Oslo Kommune.

Resultatene viser at i gjennomsnitt deltar annenhver ungdom i alderen 13-19 år i en «enkel» friluftslivsaktivitet minst en gang per måned. Videre viser resultatene at det å vokse opp i familier og bydeler med en høy sosioøkonomisk status, der foreldrene i tillegg er født i Norge, øker sjansene for at de unge deltar i friluftsliv (Gurholt et al., 2020, s. 61). Oslo er ifølge Bakken (2018, s. 14) en sammensatt by med stor variasjon i befolkningens levekår og livssituasjon, hvor barn og unges sosioøkonomiske forutsetninger varierer mye mellom de ulike bydelene. Undersøkelsen viser at barn og ungdom som vokser opp i Bydel Grorud, har i gjennomsnitt langt mindre ressurser hjemme enn de som vokser opp i de vestlige bydelene (Bakken, 2018, s. 14). Deltakelsen i friluftsliv i Oslos bydeler synker i takt med at andelen familier med høy sosioøkonomisk status går ned (Bakken, 2018). Bydel Grorud er den bydelen som har lavest andel av familier med en høy sosioøkonomisk status, samt lavest deltakelse i friluftsliv blant barn og unge (Gurholt et al., 2020, s. 61).

2.2 Friluftslivssenteret i Gamle Oslo

FRIGO er et kommunalt drevet friluftslivssenter, underlagt Bydel Gamle Oslo og Oslo kommune. Senteret ble oppstartet i 1995, og har hovedsakelig oppmerksomhet mot sport og friluftslivsaktiviteter for barn og ungdom. FRIGO er et omfattende, allsidig og helhetlig aktivitetstilbud til barn og ungdom, og ble innlemmet som et prosjekt i den første statlige og kommunale Områdesatsningen i Bydel Gamle Oslo i perioden 1997-2006. I ettertid har senteret utviklet seg til å bli en del av bydelens tjenestetilbud til barn og unge og dermed indirekte til familier bosatt i bydelen. Hovedformålet til FRIGO er å utjevne sosiale forskjeller og barnefattigdom gjennom sine mange aktiviteter. De ønsker også å bidra med gode erfaringer med idrett og friluftsliv, for å bedre livskvaliteten og integrering for barn og unge i en utsatt livssituasjon. Senteret beskriver seg selv som en arena for integrering, som ønsker å fremme et aktivt liv og en god helse. I deres tilbud inngår det både fritidsgrupper for elever fra skoler i Bydel Gamle Oslo, ferieturer og skoleturer og tilbudene er gratis.



Figur 1: FRIGOs skiutstyr som enkelt transporteres rundt. Hentet med tillatelse fra leder i FRIGO Ellen Vik fra: <http://www.frigo.no/utstyrlageret.html>

Utstyrlageret som ligger på Ensjø beskrives som selve hjertet som all aktivitet springer ut ifra. Lageret består av skiutstyr (figur 1), alpint utstyr, telt, liggeunderlag, soveposer, bålpanner og stormkjøkken, kanoer, redningsvester og padleårer, sykler, og ikke for å glemme beholdningen av nødvendig bekledning som regntøy, votter og luer. Den omfattende utstyrsbanken forvaltes av en fast ansatt driftsansvarlig, som utfører regelmessig vedlikehold av utstyret. FRIGO finansieres dels gjennom bydelsmidler, og dels over det kommunale budsjettet. I tillegg er gaver og prosjektmidler som senteret søker om for å utvikle tilbudet, en viktig del av finansieringen. Midlene går blant annet til å kunne utvikle skolesamarbeidet og ha mulighet til å tilby flere skoler et partnerskap (FRIGO, 2019; Gurholt et al., 2020).

2.2.1 Skolesamarbeidet

En del av FRIGO sitt tilbud til barn og ungdom, er igjennom skolesamarbeidet. Senteret arrangerer skoleturer, og samarbeider per nå med 19 ulike skoler i Bydel Gamle Oslo og Bydel Grorud. I starten var FRIGO kun en tilgjengelig tjeneste for skolene i Bydel Gamle Oslo, men har senere ekspandert til å gjelde også tre skoler i Bydel Grorud (FRIGO, 2019). Partnerskapet mellom FRIGO og skolene i Bydel Grorud startet opp i 2019 og er en del av den andre fasen av Groruddalssatsningen (Oslo kommune/Departementene, 2019, s. 31). De positive erfaringene danner grunnlaget for det videre samarbeidet, som i løpet av prøveperioden har blitt betraktet som en bærekraftig delingsmodell. Målet med partnerskapet er at FRIGO i samarbeid med skoler og Bydel Grorud skal styrke fritidstilbudet til barn og unge med

friluftslivsaktiviteter. I første fase er det hovedsakelig barn og unge i en delbydel som har fått muligheten til å tilegne seg erfaringer fra ulike former for aktiviteter i naturen. Det har i tillegg vært ønskelig at dette prosjektet skal styrke kompetansen innen friluftslivsundervisning hos det pedagogiske personalet ved skolene (Gurholt et al., 2020, s. 111). Selve visjonen med skolesamarbeidet er at Oslo kommune gjennom et slikt samarbeid kan gi barn og unge et positivt og helseriktig tilbud innenfor friluftsliv, både lokalt, men også i fjord- og fjellområder tilknyttet Oslo. En slik samarbeidsmodell som FRIGO representerer er en ny måte å tenke på. Den er samfunnsøkonomisk og ressurseffektiv smart, i måten tilbudet kan tilby alle barn uavhengig sosioøkonomiske forutsetninger undervisning og opplæring (Gurholt et al., 2020, s. 110).

2.3 Tidligere forskning

Studien ble innledet med et systematisk litteratursøk, med hensikt om å skaffe oversikt over allerede eksisterende forskning, samt hvordan studien kunne bidra med økt kunnskap. Det ble gjort søk i ulike databaser. Det ble brukt en systematisk metode, kombinert med kjedesøking (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 119). Søkingen startet i bibliotekets søkesystem Oria, med utgangspunkt i søkeordene «friluftsliv» og «kroppspøving». Et interessant treff var en oversiktsartikkel, skrevet av Kristian Abelsen og Petter Erik Leirhaug. Det ble lett i referanselisten her etter aktuelle andre kilder. Dette kalles ifølge Rienecker og Jørgensen (2013, s. 119) for kjedesøking. Etter å ha skimlest aktuelle kilder fra denne referansen, satt jeg hovedsakelig igjen med tidligere masteroppgaver og valgte derfor å gjøre et bredere søk. Litteratursøket fortsatte derfor i de internasjonale databasene ERIC og Web of Science, med ulike kombinasjoner av søkeordene «Outdoor*», «School», «Diversity», «Minority», «Children», «Culture», «Physical Education» og «Pedagogy». Det ble i tillegg gjort et nytt søk i det norske fagbiblioteket via Oria, med flere søkeord og nye kombinasjoner. Kriteriene underveis i denne søkeprosessen var at artiklene skulle være fagfelleverderte, helst ikke være eldre enn 10 år, og være skrevet på norsk, dansk, svensk eller engelsk.

Etter endt litteratursøk ble materialet lest igjennom, og kildene som ble inkludert i gjennomgangen handlet alle om friluftsliv. Stort sett inneholdt kildene også en kobling til barn og ungdom, undervisning i kroppspøving, og/eller undervisning for elever med flerkulturell bakgrunn. De inkluderte tekstene ble analysert, og det ble gjort flere interessante funn.

2.3.1 Forskning på friluftsliv i skolen

Tidligere forskning viser «...at omfanget friluftslivsundervisning i skolehverdagen for de fleste elever ikke samsvarer med opplærings intensjoner og læreplanens målsetninger» (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 20). Friluftsliv får en begrenset plass i de praksiser som er blitt undersøkt og observert. Abelsen og Leirhaug (2017, s. 23) går så langt som å stille spørsmål ved om det er idrettsfagene, ved de høyere trinnene som bidrar til å opprettholde legitimiteten og vitaliteten til friluftsliv i opplæringen. Dette er noe som styrkes etter funn i oversiktsverket til Fjørtoft og Reiten (2003, s. 7) om en kraftig nedgang i friluftslivsaktiviteter for ungdommer i skolen omkring tusenårsskiftet. Det er noe usikkert hva årsaken til dette er, men flere studier rapporterer at interessen for friluftsliv blant ungdom er avtagende i årene omkring tusenårsskiftet (Fjørtoft & Reiten, 2003; Bjerke et al., 2006). Ifølge Gurholt (2008, s. 148) er det blant politikere og pedagoger en reell bekymring for at det tradisjonelle friluftslivet ikke vil overføres til dagens barn og ungdom. Redselen for at teknologi, kommersielle interesser, urbane ungdomskulturer og en globalisert ungdomskultur skal ta over for tradisjonelle aktiviteter som turer til fots og på ski, har spredd seg blant politikere og undervisere (Gurholt, 2010, s. 190-191). I tillegg til å vise at interessen for friluftslivet er generelt avtagende for ungdom, viser forskningen at deltakelsen i friluftslivsaktiviteter for barn og ungdom med minoritetsbakgrunn er enda lavere (Fjørtoft & Reiten, 2003, s. 42).

2.3.2 Forskning på friluftsliv og en etnisk og kulturell mangfoldig elevgruppe

Blant etniske og kulturelle minoriteter i Norge, er det rapportert lav deltakelse i friluftslivsaktiviteter i skolen (Dervo et al., 2014; Krange & Bjerke, 2011). Ifølge rapporten til Dervo et al. (2014, s. 4) skyldes den lave deltakelsen trolig lav utdanning og inntekt, og/eller sosiale og kulturelle barrierer. Samtidig er det gjennomgående i de inkluderte studiene at friluftslivet kan ha et viktig potensial for barn og unge med minoritetsbakgrunn. Ifølge Broch og Gurholt (2011, s. 19) kan innvandrere tilegne seg erfaringer om å mestre kulde, is og snø, og generelt om norsk natur, ved å drive friluftsliv. Samtidig kan man tilegne seg kunnskaper om norsk hverdagsliv, og friluftslivet kan bidra i arbeidet med å inkludere og integrere innvandrere bedre i det norske samfunnet. Det nevnes også i studien til Abelsen og Leirhaug (2017, s. 25) at friluftslivsundervisning kan gi elever anledning til å vise flere sider av sin personlighet, samt utfordre faste samhandlings- og atferdsmønstre hos elevene. Forskningen til

Fjørtoft og Reiten (2003, s. 38) viser videre at det er sentralt å trekke frem de positive effektene friluftslivet kan ha for sosial utvikling og livskvalitet, og ikke minst den gunstige virkningen på fysisk og psykisk helse for barn og unge. Dervo et al. (2014, s 4) trekker frem friluftsliv som en arena for å realisere bedre folkehelse og nevner i sin rapport at grunnlaget for de nasjonale målene om bedre tilrettelegging for friluftsliv for barn og unge, er et resultat av store helseproblemer som følge av fysisk inaktivitet (Bjerke et al., 2006, s. 3). Ifølge Abelsen og Leirhaug (2017, s. 19) kan satsning på friluftsliv i skolen inngå som et ledd i møte fremtidige utfordringer, og ikke minst være sentralt i å nå målsetningene for kroppsøvingfaget, samt skolen generelt.

Det er ingen av de inkluderte studiene som omhandler spesifikt elever med minoritetsbakgrunn og friluftslivsundervisning knyttet til kroppsøvingfaget, men Abelsen og Leirhaug (2017, s. 27-28) peker på et akutt behov for å undersøke uavklarte problemstillinger. Studien til Broch og Gurholt (2011, s. 19) peker på et behov for at skoler og kommuner utvikler nye samarbeidsformer og tiltak som kan bedre kvaliteten på friluftslivsoplæringen for elevene i skolen. I rapporten har Broch og Gurholt (2011, s. 2) et spesielt fokus på arbeid og systematiske tiltak som er utviklet av frivillige organisasjoner med sikte på å øke deltakelsen og interessen for friluftsliv og uteaktiviteter blant barn og ungdom med minoritetsbakgrunn. Behovet for å utvikle samarbeidsformer mellom skolene og kommunene kan ifølge Broch og Gurholt (2011, s. 19) være nødvendig. For å få en oversikt over omfanget av slike samarbeidsformer mellom skoler og eksterne instanser i Oslo kommune, ble den nylige publiserte forskningen til Gurholt et al., (2020), der friluftsliv blant barn og unge i Oslo er hovedtemaet, undersøkt. Forskerne har i forbindelse med denne studien sett nærmere på ulike tiltak og tilbud, sosial ulikhet og sosial utjevning. Hovedperspektivet i forskningen er fritidsaktiviteter. Forskerne har imidlertid inkludert tilbud som frivillige organisasjoner og ulike kommunale aktører tilbyr skolene.

2.3.3 Forskning på eksterne instanser

Rapporten til Gurholt et al., (2020, s. 101) viser at bruken av frivillige og kommunale ressurser i forbindelse med friluftslivsundervisningen er relativt omfangsrikt i Oslo-skolen. Anslagsvis omfattes omtrent 20.000 barn og unge av enkeltstående tilbud fra eksterne aktører i løpet av et skoleår. Temaene varierer og inkluderer fiske-, skog- og skidager, samt gårdsbesøk, for å nevne noen. Studien retter deretter oppmerksomhet mer

spesifikt mot seks utvalgte eksempler på ulike frivillige organisasjoner og kommunale aktører, som alle tilbyr elever og lærere naturopplevelser og friluftslivsaktiviteter på mer systematiske og vedvarende måter. Forskningen viser at de eksterne aktørene bidrar med fagkompetanse, erfaring og friluftslivsutstyr som skolene ofte ikke har selv (Gurholt et al., 2020, s. 119). Tilbudene er økonomisk støttet via ulike offentlige og private kilder. Alle de involverte, både skolene og de eksterne aktørene er fornøyde med tilbudene, og ifølge Gurholt et al., (2020, s. 129) er slike undervisningstilbud trolig med på å øke omfanget og læring innen friluftsliv. I tillegg viser det seg at tiltakene trolig er en kostnadseffektiv måte å organisere slik undervisning på, for den enkelte lærer og skole. Blant de seks inkluderte tilbudene, er FRIGO et av flere som spesifikt retter sitt tilbud mot grupper og skoler med høy andel barn og unge med flerkulturell bakgrunn. Videre trekkes skolesamarbeidet til FRIGO frem som det mest omfattende, allsidige og helhetlige tilbudet.

Tross at forskning viser at tilbud fra eksterne aktører verdsettes høyt av de involverte, særlig skolene og lærerne, avdekker rapporten til Gurholt et al., (2020) på lik linje med litteraturgjennomgangen til Abelsen og Leirhaug (2017, s. 28), at det mangler undersøkelser av friluftsliv som ledd i skolens ordinære undervisning. Det er også begrenset kunnskap om betydningen av slike partnerskap mellom skoler og frivillige og kommunale ressurser. Generelt viser det seg at friluftslivsundervisningen som skjer i Oslo skolen er lite undersøkt og fremstår uoversiktlig, tilfeldig og usikker. Det er flere uavklarte problemstillinger rundt hva slags undervisning og erfaringer elevene stort sett får, også i forbindelse med undervisning som tilbys skolene i regi av FRIGO (Gurholt et al., 2020, s. 134).

3. Teoretisk rammeverk

Det teoretiske grunnlaget vil brukes til å tolke og diskutere lærernes og turledernes synspunkter og erfarte opplevelser av skolesamarbeidet mellom FRIGO og utvalgte skoler i en av Oslos bydeler. Med bakgrunn i oppgavens forskningsspørsmål er jeg interessert i hvordan læreres, turlederes og elevers habitus kommer til uttrykk, og hvordan friluftsliv, som en del av læreplanen i kroppsøving omsettes til undervisning i regi av skolene, og av FRIGO. Videre er lærernes og turledernes profesjonalitet sentral i oppgaven, ettersom undervisningen er et resultat av de forståelser og handlinger lærerne og turlederne som profesjonelle yrkesutøvere foretar. I den forbindelse er det aktuelt å diskutere hvordan disse handlingene er et resultat av deres kunnskap og kompetanse, som igjen kan knyttes til deres habitus, felt og kapital, som er ervervet gjennom utdanning og livserfaringer. Det teoretiske rammeverket er valgt ut for å kunne belyse de praksiser som beskrives gjennom intervjuer og som jeg observerer, og vil utgjøre et utgangspunkt for å besvare oppgavens problemstilling.

3.1 *Habitusbegrepet*

Habitus kan forstås som et uttrykk for hvordan tidligere erfaringer former våre tanker, oppfatninger og handlinger på bestemte måter (Standal, 2015, s. 124). Begrepet er kjernen i den franske sosiologen Pierre Bourdieus handlingsteori og aktørforståelse, og han definerer habitus som «et integrert system av varige og kroppsliggjorte *disposisjoner* som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden» (Aakvaag, 2008, s. 160). Ordet kommer ifra *habit* som betyr vane, og refererer til en praktisk kunnskap og kompetanse som man tilegner seg gjennom deltakelse i sosiale praksiser (Standal, 2015, s. 124). Habitusbegrepet er et grunnlag for å kunne diskutere lærernes, turledernes og elevenes handlinger og kompetanse. Begrepene *felt* og *kapital* er likeledes essensielle, ettersom disse tre begrepene må leses i lys av hverandre, og ikke forstås uavhengig av de to andre (Strand, 2001, s. 169).

Ifølge Aakvaag (2008, s. 160) setter menneskers habitus preg på alt vi tenker og foretar oss, og ikke minst hvem vi er. I gitte situasjoner er ikke våre avgjørelser eller oppførsel styrt av refleksjon og grundig tenkning, men heller basert på en førrefleksiv og nærmest instinktiv forståelse og handling. Det er som at «vi bare vet» hvordan vi skal håndtere en ny situasjon, uten å tenke oss om (Aakvaag, 2008, s. 160). Som Standal (2015, s.

124) sier opererer habitus som en form for taus kunnskap, som vi ikke reflekterer over før etter en eventuell handling, og først i møte med situasjoner der habitus blir utfordret. Ifølge Aakvaag (2008, s. 160) er det habitus som gir oss vår «personlighet». Habitus er et resultat av sosialisering, og spesielt viktig er den tidlige sosialiseringen som skjer i barndomsårene (Wilken, 2008, s. 37). I barndommen dannes det disposisjoner som individene vil handle i forhold til, og disse tilegnes gjennom erfaring snarere enn forklaring. Som barn får man begrep om hva som forstås som rett og galt, bra og dårlig, mulig og umulig, uten å være klar over at dette er en læringsprosess. I løpet av oppveksten *inkorporerer* vi de sosiale betingelsene vi vokser opp under, og dette er med på å forme habitus. Som Aakvaag (2008, s. 161) beskriver, kroppsliggjør vi «...de forventningene som vårt sosiale miljø stiller til oss, de koder og regler som vi må kjenne for å kunne delta i ulike sosiale miljøer». Med bakgrunn i dette kan man forstå at mennesker som vokser opp i ulike sosiale miljøer, vil utvikle ulike habituser.

3.1.1 Et mangfold av habituser

Habitus er preget av differensierende faktorer, også kalt forskjellsskapende dimensjoner, som sosial klasse og etnisitet (Standal, 2015, s. 124). Denne kroppslige forankringen betyr at det sosiale er innleiret i kroppen og det vil ha betydning for både erindring og praksis. Det vil innebære at mennesker i stor grad husker med kroppen, og uttrykket «ryggmargskunnskap» er svært treffende. Dette vil bety at kulturelle normer, som for eksempel hvordan man snakker og står i ulike situasjoner, er «forankret i kroppen og dermed utenfor bevissthetens grep» (Wilken, 2008, s. 37). Ifølge Bourdieu gjenspeiler habitus en persons posisjon i det sosiale rom og kan derfor betegnes å være klassespesifikk (Aakvaag, 2008, s. 161). Dette er det som i litteraturen betraktes som begrensingsaspektet ved habitus. Det er et «produkt av objektive sosiale betingelser og setter klassespesifikke grenser for våre handlinger og vår væremåte» (Aakvaag, 2008, s. 161). Ifølge teorien vil dette gjøre at vi mennesker fungerer godt i noen sosiale miljøer, med dårlig i andre. Det sosiale liv som vi alle er en del av er likevel ikke forutsigbart, og hvert enkelt individ improviserer seg gjennom tilværelsen (Wilken, 2008, s. 37). I denne oppgaven kan det eksempelvis være interessant å undersøke og diskutere hvordan turledernes, lærernes og elevenes ulike habitus påvirker deres forståelse, erfaring og utøvelse av friluftsliv i skolen. Ifølge Wilken (2008, s. 38) er habitus i tillegg samfunnsmessig, og «den får oss til å akseptere ulikheter i samfunnet og ta dem for gitt». Disposisjonene i habitus vil kunne bekreftes og reproduseres gjennom den

sekundære sosialiseringen i blant annet den moderne skolen. Det vil være spennende å diskutere hvordan de aktuelle skolene, med og uten bistand fra FRIGO, får til en utjevning av sosiale forskjeller, som kan bidra til en slik reproduksjon. I tillegg vil Pierre Bourdieus habitusbegrep være interessant i en diskusjon om hvorvidt denne habitusen kan endres, gjennom tilpasninger i opplæringen.

3.1.2 Betydningen av habitus for formidling, læring og forandring

Habitus er ikke uten videre enkelt å endre på, og det går eksempelvis ikke an å bare bestemme seg for at «nå skal jeg bli en annen». Det holder ikke med refleksjon og tanke, da man umiddelbart ville stange imot «den treghet og faktisitet som vår habitus utgjør» (Aakvaag, 2008, s. 160). Ifølge Wilken (2008, s. 38) har Bourdieu beskrevet habitus som livsvarig, men senere sett et samfunn i endring, og flere steder refereres det nå til at habitusbegrepet er «tregt, men foranderlig». En forandring kan skje, men det skjer ikke automatisk. Ifølge Bourdieu er forandringer knyttet til endring i en persons ytre omgivelser, slik som at flyktninger kan få nye vaner og tilegne seg nye ferdigheter og kunnskaper (Wilken, 2008, s. 38). For å få dette til å skje, er det nødvendig med en individuell aksept av et nytt sosialt miljø, men også en aksept fra det nye miljøet. Ifølge Strand (2001, s. 164) er det viktig å understreke at Bourdieus praksisteori ikke må leses som en deterministisk teori. Det er derimot sentralt å få frem at Bourdieu, med sin teori ønsket et økt fokus på den ubevisste kunnskapen som «sitter i kroppen» i form av habitus. Habitus står for et prinsipp som frambringer de kulturelt situerte dommene, som ofte er usynlige for aktøren selv (Strand, 2001, s. 167). Ettersom habitus er et resultat av de sosiale feltene lærerne, turlederne og elevene beveger seg innenfor, og derav av den symbolske kapitalen de er i besittelse av, er det nyttig å se nærmere på hva som ligger i begrepene *felt* og *kapital*.

3.1.3 Felt og kapital

Habitusbegrepet viser til bakgrunnen og rammene for aktørens praksis, mens begrepet felt viser til «..de sosiale arenaene som praksis utspiller seg innenfor» (Wilken, 2008, s. 38-39). For at noe skal defineres som et felt, er kriteriet at det må stå noe på spill, som gjør det verdt for aktørene å kjempe for. Felter kan defineres bredt, som det kunstneriske felt eller det religiøse felt, eller snevert som miljøfeltet eller landbruksfeltet (Wilken, 2008, s. 39). Habitus er et produkt av de sosiale feltene man beveger seg innenfor, og vil av den grunn legge grunnlag for hva slags symbolsk kapital man eier.

Den *symbolske kapitalen* bestemmes av de sosiale feltene aktøren inngår i, og innenfor pedagogikkens sosiale felt vil den symbolske kapitalen være evnen til å tenke pedagogisk (Strand, 2001, s. 169).

Kapitalbegrepet er det siste sentrale begrepet i Bourdieus kultursosiologiske praksisteori, og med *kapital* mener ikke den franske sosiologen den økonomiske kapitalen, men heller det han kaller symbolsk kapital. Ifølge Strand (2001, s. 168) vil det å eie symbolsk kapital si å «eie symbolske verdier og væremåter i form av stil, språk og handlinger». Denne type kapital er derfor knyttet til kultur og sosial handling, aktørens sosiale felt og habitusbaserte praksisformer. Vi bærer alle med oss vår symbolske kapital som et resultat av våre ulike sosiale erfaringer. I sin teori nevner Bourdieu også en kulturell kapital, og med dette mener han «den typen symbolsk kapital som anses som etterstrebbelsesverdig og verdifull i samfunnet» (Strand, 2001, s. 168). Det å eie kulturell kapital handler om å mestre den dominerende kulturen, og kunne snakke og bevege seg innenfor de miljøene i samfunnet der den dominerende kulturen må utøves og verdsettes. Kulturell kapital kan ifølge Standal (2015, s. 125) komme i form av utdanning, tilgang til kulturelt verdsatte goder eller mer fysisk kapital, i form av å kunne gjøre ting med kroppen. Pierre Bourdieus praksisteori sier at habitus betegner den måten kulturen blir inkorporert i individet på, men også den måten kulturen kommer til uttrykk på gjennom våre sosiale praksiser (Strand, 2001, s. 167). Dette inkluderer læreres og turlederes pedagogiske tenkning og praksis, og denne praksisteorien kan dermed være med på å forklare hvorfor disse gruppene av mennesker «ser ut til å handle, tenke, vurdere og orientere seg på samme måte i den sosiale verden» (Strand, 2001, s. 167-168). I studien vil det være særlig interessant å undersøke hvordan habitus, felt og kapital preger læreres og turlederes *profesjonalitet*, og videre deres læreplanarbeid, som en sentral del av realiseringen av friluftslivsindervisning i skolen.

3.2 Goodlads læreplanteoretiske begrepsapparat

Innenfor norsk læreplanforskning refereres det ifølge Bjørnsrud (2009, s. 109) ofte til John Goodlad. Hans læreplanteoretiske begrepsapparat er godt kjent blant læreplanforskere, både på master- og doktorgradsnivå, men også innen annen forskning. Sentralt i læreplanarbeidet står et utall av beslutninger, og Goodlad har definert ulike nivåer hvor disse beslutningene skal tas: (1) Det politiske eller skolepolitiske nivået, (2) institusjonsnivået, (3) undervisningsnivået og (4) det personlige nivået (Gundem, 2008,

s. 24). På det første nivået er avgjørelsene avhengig av folkevalgte organer på sentralt hold, på fylkesnivå eller på kommunenivå. Videre på nivå to, blir valg tatt på den enkelte utdanningsinstitusjon eller skole. Det har vist seg at avgjørelser som blir forventet å tas på dette nivået, ikke har blitt tatt, og dette er ifølge Gundem (2008, s. 24) et utviklingsområde. På selve *undervisningsnivået*, som er det tredje nivået, er lærerne helt sentrale. Det har vist seg at betydningen av avgjørelser som skal bli tatt på dette nivået, trolig har blitt undervurdert, og særlig i forbindelse med fornyelse og reformer. Gundem (2008, s. 24) mener at antagelig er realiseringen av læreplanen i stor utstrekning avhengig av beslutninger som tas av lærere på dette nivået. Det siste og fjerde nivået, er bundet til elevenes erfaring og opplevelse av læreplanen, og hvilke følger den får for dem. På det *personlige nivået* må elevens valg i forbindelse med læreplanen «sees i sammenheng med den relevans læreplanen har for deres aktuelle og fremtidige situasjon» (Gundem, 2008, s. 25).

I dette prosjektet vil diskusjonen stort sett dreie seg om valg og beslutninger som tas på *undervisningsnivået*. Med bakgrunn i prosjektets problemstilling, er det lærernes og turledernes valg i forbindelse med undervisning i friluftsliv, naturferdsel og uteaktiviteter som er av interesse. Forholdet mellom den tiltenkte- og den realiserte undervisningen kan bli nærmere presisert ved hjelp av Goodlads læreplannivåer (Engelsen, 2008, s. 28). Læreplanen kan beskrives ut ifra fem ulike fremtredelsesformer eller «ansikter» (Bjørnsrud, 2009, s. 114). I denne studien anses tre av nivåene som aktuelle, og det er lagt vekt på nivået om hva selve læreplanen sier (formelle læreplanen), hvordan lærerne og turlederne oppfatter innholdet i teksten (oppfattede læreplan), og tilslutt hvordan læreplanen iverksettes i praksis (den gjennomførte læreplanen).

3.2.1 Fra tekst til handling

Den *formelle* delen av læreplanen kommer «til syne i den skriftlig utformede teksten i den offisielt politisk vedtatte læreplanen» (Bjørnsrud, 2009, s. 115). Denne delen av læreplanen er forpliktende for mange ulike aktører innen det samfunnsmessige og institusjonelle beslutningsnivået, og av den grunn gjenstand for tolkning av blant annet lærere. Den *oppfattede læreplanen*, som også kan kalles den persiperte læreplanen, er det neste nivået i teorien til Goodlad, og innebærer at lærere og turledere i denne sammenheng oppfatter eller tolker innholdet i den formelle læreplanen på sin egen måte

(Bjørnsrud, 2009, s. 115). Lærerne og turlederne vil på bakgrunn av ulik tradisjon, sosiokulturell bakgrunn, og ulik erfarings- og personlighetsbakgrunn sannsynligvis aldri ha den samme oppfatningen av læreplanen (Gundem, 2008, s. 26). Videre vil den formelt vedtatte læreplanen og den oppfattede læreplanen, gi grunnlag for den læreplanen som iverksettes. *Den operasjonaliserte læreplanen*, ofte kalt den gjennomførte læreplanen, vil på bakgrunn av disse ulike oppfatningene skille seg fra den formelt vedtatte læreplanen (Gundem, 2008, s. 26). Denne delen av læreplanen settes sammen med det *undervisningsmessige beslutningsnivået* (Bjørnsrud, 2009, s. 115).

På skolenivå er det ikke slik at mulighetene for utvikling slutter ved den utformede teksten i nasjonale læreplaner. En kreativ og skapende virksomhet starter i det personalet skal bearbeide teksten, og tilrettelegge for læring (Bjørnsrud, 2009, s. 109-110). Læreplanteori er et viktig grunnlag for å kunne arbeide med læreplananalyse og læreplan i skolen på en god måte. I en evaluering av L97 ble det «..påpekt at et av de største forbedringsområdene lå i en bedre kompetanse til læreplananalyse og planlegging, med direkte læringsutbytte hos elevene» (Bjørnsrud, 2009, s. 110). Det viser seg å finnes store ulikheter i oppfatningen av hvordan læreplanen skal, og kan tolkes. Måten lærere og turledere i læreplanarbeidet ser hvilke valg som er mulige, vil være avhengig av deres kunnskap og kompetanse, samt forståelse av læreplanen.

3.3 Et sosio-pragmatisk perspektiv på kunnskapsformidling og læring

Pedagogikk omhandler oppdragelse, undervisning og sosialisering, og i studien er det pedagogikk som sosial praksis som skal diskuteres. Den pedagogiske kunnskapen «kan ikke forstås uavhengig av de konkrete sosiale miljøene og praksisformene som definerer hva som er verdt å vite, kunne og gjøre» (Strand, 2001, s. 165). Strand (2001, s. 165) har i boken *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* presentert et pragmatisk perspektiv på pedagogikken. Dette er et perspektiv som kombinerer en kunnskapssosiologisk og en pragmatisk innfallsvinkel, og det er en slik tilnærming til pedagogisk kunnskap som vil bli anvendt i denne oppgaven. Innenfor dette perspektivet er arbeidet til den franske sosiologen Pierre Bourdieu relevant, da han gjennom hele sitt forfatterskap har «analysert og problematisert hvordan kunnskap stadig konstrueres, rekonstrueres og legitimeres gjennom sosiale praksiser og institusjoner» (Strand, 2001, s. 167). Ved en slik tilnærming til det pedagogiske, ser man for seg at pedagogikk ikke

er en enhetlig, stabil og uavhengig størrelse. Pedagogikk vil være det som på et gitt sted, og til en gitt tid defineres som pedagogikk (Strand, 2001, s. 166). Pedagogikken kan være ulik fra skole til skole, og fra lærer til lærer, og den er ifølge Strand (2001, s.166) mangfoldig, kompleks og paradoksal, og forandres i foranderlige samfunn. Bourdieus praksisteori er godt kjent for nordiske pedagoger, men vi har dessverre vært mindre flinke til å anvende hans teori for å analysere og problematisere egen virksomhet (Strand. 2001, s. 167).

Ifølge Bourdieu er ikke kunnskap noe som oppstår i enkeltmenneskets hode, eller noe ensidig som finnes der ute (Strand, 2001, s. 167). Den er derimot et resultat av sosiale erfaringer som vi tilegner oss i konkrete og komplekse sosiale relasjoner. Slik vil også den pedagogikken som lærerne og turlederne har tilegnet seg, være et produkt av de konkrete og komplekse sosiale relasjonene som har oppstått mellom de pedagogiske aktørene, institusjonene og praksisformene. I denne sammenhengen vil de tre begrepene til Bourdieu brukes som redskaper til å forklare deres måte å utøve sin profesjon på (Strand, 2001, s. 167). Eksempelvis vil en pedagog som har «viet all sin oppmerksomhet og all sin tid til å delta i de sosiale praksisene som foregår innenfor pedagogikkfeltet» (Strand, 2001, s. 169), naturlig ha utviklet en habitus som gir gode forutsetninger for deltakelse innenfor pedagogiske sammenhenger. Det vil i tillegg innebære at aktører og institusjoner innenfor pedagogikkens sosiale felt vil oppfatte han eller hun som en dyktig pedagog (Strand, 2001, s. 169). Pedagogens verdensanskuelse, tenkning og praksis vil frembringes av det sett disposisjoner som han eller hun har tilegnet seg gjennom alle de sosiale erfaringene pedagogen har gjort i hele sitt liv; hjemme, på skolen, blant venner, i idrettsgruppa og på høyskolen eller universitetet.

Jo bredere kulturell kapital denne pedagogen eier, desto større mulighet er det for at han eller hun behersker møtet med det sosiale miljøet. I denne sammenhengen vil dette handle om hvor godt lærerne og turlederne behersker undervisning og opplæring innenfor friluftsliv, uteaktiviteter og naturferdsel (Strand, 2001, s. 169). Det er i tillegg interessant å undersøke elevens habitus, for å kunne diskutere deres forutsetninger for å beherske friluftslivsaktivitetene som skolene og FRIGO legger opp til. Bourdieu og hans medarbeidere skisserer nemlig dilemmaer knyttet til akkurat dette, og peker på at institusjoner som skolen, har en tendens til å reprodusere sosial ulikhet (Strand, 2001, s. 169). Det er interessant å se hva datamaterialet vil fortelle om eventuelle tilpasninger

som blir gjort i forbindelse med undervisning i friluftsliv, for å få med alle, og unngå å reproducere de sosiale forskjellene. Slike tilpasninger i undervisningsopplegget kan knyttes til lærernes og turledernes pedagogiske, og videre didaktiske kompetanse. Måten de utøver sin profesjon i praksis, som kan knyttes til deres *profesjonalitet*.

3.3.1 Lærerprofesjonalitet

Med bakgrunn i prosjektets forskningsspørsmål, har jeg valgt å inkludere begrepet profesjonalitet i det teoretiske rammeverket. I en kombinasjon med et sosio-pragmatisk perspektiv på kunnskap og begrepene *habitus*, *felt* og *kapital* fra Bourdieus praksisteori (Strand, 2001, s. 167), vil det senere i oppgaven bli aktuelt å diskutere disse forholdene som avgjørende for den undervisningen og opplæringen som foregår ute ved de utvalgte skolene innen friluftsliv, naturferdsel og uteaktiviteter.

I dagligtalen blir ordet profesjon ofte brukt om et yrke, «...mens ordet profesjonell assosieres med å være god til noe» (Damsgaard, 2010, s. 40). Med bakgrunn i det, kan man si at profesjonalitet omhandler at en yrkesutøver viser en spesiell kvalitet i måten han eller hun utøver sin profesjon på. Profesjonaliteten statisk, og den er absolutt mulig å endre og utvikle. Profesjonalitet er rettet mot den praktiske yrkesutøvelsen, og «...handler om kyndighet og dyktighet når det gjelder å realisere god kvalitet i praksis» (Damsgaard, 2010, s. 40). I denne oppgaven vil profesjonalitet forstås som noe som forutsetter både kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger. Utdanning sees på som en sentral forutsetning for å kunne snakke om en profesjon, og det er sentralt for en profesjon å ha yrkesutøvere som er motiverte på profesjonens vegne. Når man snakker om profesjonaliteten til en lærer, kan man gå nærmere inn på måten læreren realiserer den sammensatte kompetansen som forventes av denne profesjonen. Læreren trenger en faglig kunnskap innenfor de fagene han eller hun underviser i, for å ha en faglig ballast med tanke på undervisning i skolen. I tillegg trenger lærere teoretisk kunnskap, for eksempel innenfor pedagogikk og psykologi, for å kunne forstå lærings- og utviklingsprosesser. «Som lærer må man også ha kunnskap om det lovverket, de planene og de rammene som styrer innholdet i skolen» (Damsgaard, 2010, s. 47). Som lærer i skolen må man ha den kompetansen som skal til for at man kan klare å gjennomføre det man er forpliktet til. Samtidig bør en lærer ha evne til å ha et kritisk blikk på egen organisasjon (Damsgaard, 2010, s. 47). Videre er det sentralt at en lærer har kunnskap om samfunnsutvikling, og i dette prosjektet vil slik kunnskap være rettet

mot den økende mangfoldige elevgruppen. Selv om det er flere ulike forhold ved den sammensatte kompetansen som kunne vært aktuelle å diskutere i forbindelse med prosjektets tematikk, er det hovedsakelige den didaktiske kompetansen til lærerne og turlederne som blir aktuell å diskutere videre.

Den didaktiske kompetansen til en lærer er knyttet til spenningsforholdet mellom teori og praksis, og videre om undervisning og formidling. Imsen (2006, s. 37-38) knytter denne kompetansen til «overveielser om skolens innhold, refleksjon om både innhold og arbeidsformer og begrunnelse for undervisning». Lærerens didaktiske kompetanse kan i forbindelse med dette prosjektet handle om kunnskap til å variere, tilpasse og planlegge friluftslivsundervisning innenfor de rammene som er satt i læreplanen for kroppsøvingsfaget (Imsen, 2006, s. 37-38). Som nevnt tidligere vil det bli interessant å se de ulike aktørenes *profesjonalitet* ut fra *habitus*, *felt* og *kapital*, og videre se deres realisering av *den formelle læreplanen* i lys av dette. Samlet sett utgjør dette teoretiske rammeverket et sett med perspektiver som skal gjøre det mulig å tematisere resultatene fra forskningen, og i diskusjonen er det ønskelig å plassere funnene fra forskningen i en sammenheng med teori og allerede eksisterende forskning.

4. Metode

Valget av metode er avgjørende for «..hvordan man tilnærmer seg og forsøker å «avdekke» virkeligheten» (Jacobsen, 2015, s. 16). For å kunne besvare studiens problemstillingen, gjør jeg et metodisk valg om å bruke en kvalitativ tilnærming. Valget er basert på problemstillingen og den kvalitative forskningens formål, der en søker forståelse for sosiale fenomener og får anledning til å gå i dybden (Thagaard, 2013, s. 17). I dette prosjektet vil data bli utviklet gjennom kvalitative intervjuer og deltakende observasjon. Problemstillingen for prosjektet tar utgangspunkt i lærere- og turlederes beskrivelser av deres opplevelser og erfaringer av partnerskapet, samt forskningsobservasjoner av hvordan undervisningen foregår. På bakgrunn av valget om fremgangsmåte plasserer prosjektet seg innenfor det *fortolkende paradigmet* (Thagaard, 2013, s. 37). Ifølge Føllesdal og Walløe (2000, s. 144) er Kuhns paradigmer som retninger innenfor et vitenskapelig samfunn, som en tro eller verdensbilde.

Det å studere læringsprosesser i skolen handler om å studere samfunnskapte fenomener og menneskers liv og erfaringer. Innenfor humanistiske fag tas det ofte sikte på å forstå mennesker, hva de sier, skriver eller gjør. Studiet av hvordan man går fram for å oppnå forståelse, kalles *hermeneutikk* (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 89). Refleksjoner rundt dataenes meningsinnhold vil derfor bli fremtredende i senere stadier av forskningsprosessen, samtidig som fortolkning av data vil være en gjennomgående aktivitet i arbeidet med intervjuene og i analysen av transkripsjonene (Thagaard, 2013, s. 37). Det er flere måter å gå frem for å oppnå forståelse på, men det finnes likevel likheter for hvordan man bør gå frem. Ifølge Føllesdal og Walløe (2000, s. 92) kalles denne fremgangsmåten for «den hermeneutiske sirkel». Jeg vil bruke den hermeneutiske sirkel til å få en dypere forståelse for lærere- og turlederes opplevelse og erfaring av skolesamarbeidet og dets utforming om læring gjennom friluftsliv, ved å bevege meg frem og tilbake mellom data, det som sies og som blir observert, fortolkning og forståelse (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 101).

4.1.1 Kvalitativt intervju

Intervju som metode gir anledning til å få frem lærere- og turlederes virkelighetsforståelse av partnerskapet. Gjennom samtaler ønsker jeg å utvikle fyldig og omfattende informasjon om informantenes synspunkter og perspektiver på et slikt

samarbeid (Thagaard, 2013, s. 95). Intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 36) en aktiv prosess der intervjuer og informant sammen produserer kunnskap gjennom en profesjonell samtale. Et forskningsintervju kan ifølge Thagaard (2013, s. 97) utformes på ulike måter, men den mest anvendte tilnærmingen innenfor kvalitative intervjuer, er en delvis strukturert tilnærming. Slike intervjuer er preget av en delvis strukturert intervjuguide, der forskeren stort sett har bestemt temaene på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156-157). Denne tilnærmingen har jeg valgt for denne studien, og dette gir meg som forsker anledning til å følge intervjupersonens fortelling, samtidig som å sikre at temaene som er sentrale i problemstillingen blir belyst (Thagaard, 2013, s. 98). I tillegg til å intervju informantene om partnerskapet, vil det i denne studien også være relevant å observere. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 118) er det vanlig i hermeneutisk fenomenologi, at man anser kroppen som en kilde til å kunne forstå hvordan en hendelse eller et fenomen blir oppfattet. For å kunne finne ut hvordan partnerskapet mellom FRIGO og de utvalgte skolene organiseres tilnærmer jeg meg feltet gjennom deltakende observasjon.

4.1.2 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon vil være et fint supplement til kvalitative intervjuer, da handlinger og aktiviteter som deltakerne normalt tar for gitt, på grunn av deres habitus, muligens ikke vil reflekteres over i intervjuene (Thagaard, 2012, s. 69). Denne informasjonen er interessant, fordi den kan være sentral for forståelsen jeg som forsker vil kunne utvikle av partnerskapet. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 62) egner observasjon seg godt til å besvare oppgavens problemstilling, ettersom det er behov for direkte tilgang til det som skal undersøkes, samt at det er et avgrenset og overkommelig geografisk område som skal forskes på. Den delen av skolesamarbeidet jeg vil studere er samtidig en innovasjon der FRIGOs arbeidsmåter og erfaringer tilpasses en ny geografisk og sosiokulturell skolesammenheng.

I hverdagen gjør vi observasjoner, i et forsøk på å forstå ulike settinger og situasjoner. Det handler ikke bare om å se, men om å bruke alle sine sanser. For å kunne få en forståelse av hvordan temperaturen er i sjøen, kan man ta en dukkert. Det er på samme måte jeg som forsker i studien vil tilnærme meg ved å «dykke ned» i turene og undervisningen i regi av FRIGO. I motsetning til de daglige observasjonene vi gjør oss i

hverdagen, har observasjon i en forskningssammenheng ofte et spesielt fokus. Dette kalles ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 114) for *fokuserte observasjoner*. I dette prosjektet er det ønskelig å observere undervisningspraksisen til FRIGO, hva innholdet er, hvordan oppleggene tilrettelegges og fungerer, og den relasjonen som oppstår mellom lærerne og turlederne. På denne måten kan jeg som forsker få å et inntrykk av om den fortalte praksisen som fremkommer i intervjuene, stemmer overens med den realiserte undervisningen.

4.3 Utvalget

Spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra, handler ifølge Thagaard (2013, s. 60) om det å definere *utvalget* undersøkelsen skal baseres på. For kvalitative studier er det aktuelt med strategiske valg og utvalg, som innebærer at man rekrutterer bevisst og systematisk på bakgrunn av egenskaper og kvalifikasjoner hos informantene i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 60). Jeg utarbeidet derfor noen inklusjon- og eksklusjonskriterier for utvalget. I denne studien skulle lærerne representere FRIGOs samarbeidsskoler i Bydel Grorud og turlederne skulle ha erfaring fra undervisning ved en av de tre inkluderte skolene. Et eksklusjonskriterium var at turlederne ikke skulle inkluderes hvis de hovedsakelig arbeidet med kveldsgrupper i regi av FRIGO. Kriteriet ble satt på bakgrunn av at det da kunne bli vanskelig for turlederne å skille sine erfaringer med kveldsgruppene, fra sine erfaringer ifra turdagene med skolene. Kunnskap om hvordan partnerskapet faktisk fungerer og de involvertes opplevelser og erfaringer i Bydel Grorud, var ifølge Groruddalssatsningen og FRIGO etterspurt.

Totalt ble det rekruttert fire turledere (hvor tre ble både intervjuet og observert, mens én kun ble intervjuet) og fire lærere som representerte ulike skoler. Lærerne underviste på ulike trinn i grunnskolen, som ga variasjon og bredde i utvalget, samt at de representerte alle de tre ulike skolene. Det var spesielt viktig å få til intervjuer med lærere fra de ulike skolene, da koronapandemien og smitteverntiltak førte til at den deltakende observasjonen hovedsakelig bare var tilknyttet én barneskole i Bydel Grorud. Samtlige informanter bekreftet at de hadde lest informasjonsskrivet og ønsket å delta ved å signere informasjonsskrivets samtykkeerklæring (Vedlegg 2).

4.3.1 Rekrutteringen

Proessen med å etablere seg i feltet og rekruttere deltakere, begynte i starten av september høsten 2020 med en formell henvendelse til lederen av FRIGO. Dette friluftlivssenteret representerte *en setting* der jeg potensielt kunne finne deltakere til prosjektet (Thagaard, 2013, s. 61). Fra FRIGO fikk jeg godkjent min forespørsel om å gjennomføre prosjektet gjennom dem. Deretter kontaktet jeg den ansvarlige for skolesamarbeidet i Bydel Grorud. Denne kontaktpersonen ble en *døråpner*, og sentral blant annet for rekrutteringen av deltakere. Ifølge Thagaard (2013, s. 74) danner ofte slike kontakter grunnlaget for hvilke personer forskeren får mulighet til å observere og få informasjon ifra. Rekrutteringen av aktuelle turledere startet ved at kontaktpersonen presenterte prosjektet for sine kollegaer, og interesserte turledere fikk anledning til å samtykke til at navnet deres kunne videreføres til meg som forsker. Slik unngikk vi at informasjon om personer som ikke hadde samtykket til å delta, ble delt. Denne måten å samle deltakere på, kalles i litteraturen for *snøballmetoden*, hvor utvalget vokser seg gradvis større (Thagaard, 2013, s. 62).

For å komme i kontakt med aktuelle lærere ble en formell henvendelse sendt ut til de ulike skolene. Kontaktinformasjonen til de ansvarlige ved skolene fikk jeg av kontaktpersonen i FRIGO. Jeg henvendte meg til skolene per epost. Det er ifølge Thagaard (2013, s. 61) ikke alltid at den formelle henvendelsen fører frem og en utfordring som kvalitative studier kan føre med seg, er at slike studier ofte omhandler personlige og til dels nærgående temaer. Etter å ha fått lite respons på den første kontakten til skolene, valgte jeg å spørre turlederne om de kunne anbefale noen lærere. I denne delen av rekrutteringen måtte jeg benytte meg av det som i litteraturen kalles et *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2013, s. 61). Rekrutteringen av lærere gikk parallelt med den deltakende observasjonen av turlederne, og underveis på to av turene møtte jeg lærere som hadde egenskaper som var relevante for problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 61). Etter å ha bygget en relasjon gjennom turdagen, valgte jeg å spørre disse to lærerne i ettertid, om de kunne tenke seg å stille til et intervju. De to siste lærerne ble rekruttert gjennom anbefalinger fra turlederne.

Det var ønskelig for studien at lærerne skulle representere et etnisk og kulturelt mangfold, ved at en eller flere lærere hadde en annen etnisk bakgrunn enn norsk, eller en annen kultur. Det skulle vise seg å være vanskelig og jeg fikk aldri svar fra lærerne

med de aktuelle egenskapene. Mine antakelser er at noen lærere muligens har valgt å droppe å samtykke, i redsel for å ikke føle seg erfarne nok med friluftsliv. Ifølge Christofferssen og Johannessen (2012, s. 54) har de som velger å samtykke ofte en interesse i å gjøre det, for eksempel å vise at det de gjør, er de rette tingene. Min opplevelse av utvalget var ikke at de skulle vise hvor gode de var, men at alle hadde erfaring med friluftsliv fra tidligere, og hadde dette som en del av sin habitus. Friluftsliv var betydningsfullt for dem.

4.4 Prosedyre for datainnsamling

På bakgrunn av at studien behandler personopplysninger, ble det i forkant av datainnsamlingen sendt en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD). De gjør en helhetlig vurdering av hvordan prosjektet skal behandle personopplysningene opp mot personlovgivingen. I søknaden var det nødvendig med en detaljert beskrivelse av prosjektet, samt et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (Vedlegg 2) og prosjektets intervjuguide (Vedlegg 3). I dette avsnittet beskrives arbeidet med utarbeidelsen av denne intervjuguiden og observasjonsskjemaet. I tillegg vil jeg presentere erfaringer fra prøveintervjuet og «prøveturen», samt beskrive selve gjennomføringen av intervjuene og den deltakende observasjonen. Prosjektet ble godkjent av NSD i midten av september høsten 2020 (Vedlegg 1).

4.4.1 Intervjuguide – en hjelpende hånd

I kvalitative intervjuer ønsker man kunnskap om spesifikke temaer og måten vi formulerer spørsmålene på, vil få konsekvenser for svarene vi får. For dette masterprosjektet ble det tatt en avgjørelse om å bruke semistrukturerte intervjuer, og det er da vanlig at intervjuguiden inneholder en grov skisse over emner, samt forslag til spørsmål (Kvale, 1997, s. 76). Det ble i tråd med metodens struktur, utarbeidet temaer og noen forslag til hovedspørsmål. Disse hovedspørsmålene utgjorde grunnlaget i intervjuguiden (vedlegg 3), og representerte de temaene jeg ønsket å få belyst (Thagaard, 2013, s. 101). I selve intervjuguiden førte jeg inn prosjektets *tematiske* forskningsspørsmål, i tillegg til noen relevante intervju spørsmål. Tanken bak disse intervju spørsmålene var å formulere forskningsspørsmålene om til meningsfulle og mer forståelige intervju spørsmål for deltakerne. Ifølge Kvale (1997, s. 77) er det sentralt for *dynamikken* i intervjuene at spørsmålene som blir stilt er lette å forstå, er korte og fri for akademisk sjargong.

I starten av intervjuene var det ønskelig å bygge en relasjon og en tillit hos informantene, og det ble derfor lagt vekt på spørsmål der informanten kunne fortelle fra sin arbeidshverdag og hva han eller hun likte å drive med på fritiden. Deretter ble hovedtemaet i intervjuet introdusert, ved at informantene fikk mulighet til å komme med sine egne erfaringer og betraktninger om sitt forhold til friluftsliv. Videre besto hoveddelen av intervjuguiden av *nøkkelspørsmål*, som skulle sikre at de sentrale temaene i forhold til studiens problemstilling og formål ble diskutert. Disse nøkkel-spørsmålene handlet om lærerne- eller turledernes opplevelser og erfaringer av partnerskapet, og deres refleksjoner over muligheter for fremtidig friluftslivs-undervisning. I forkant av intervjuene satte jeg meg inn i måter å bruke oppfølgings-spørsmål og inngående spørsmål på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122-123).

4.4.2 Erfaringer fra prøveintervjuet

For å sikre gode intervjuer ble det gjennomført et prøveintervju med en turlleder fra FRIGO. Dette gav meg nyttig informasjon til videre utforming av intervjuguiden. Kvale og Brinkmann (2009, s. 98) fremhever viktigheten av at forskeren har trening i å intervjuer. En av erfaringene fra prøveintervjuet var at spørsmålene fikk deltakeren til å fortelle, men at jeg ved flere anledninger kunne vært flinkere til å komme med oppfølgingsspørsmål. Dette ville ført til flere detaljer om de temaene jeg spurte om. Jeg forsøkte å stille så åpne spørsmål som mulig, men ikke for generelle. Spørsmålene var stort sett basert på «hva» og «hvordan», rett og slett for å utløse spontane beskrivelser hos intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164). I tillegg forsøkte jeg å unngå ledende spørsmål, da dette kunne gi intervjuet en retning som skapte forventninger til hvordan intervjupersonen skulle svare. I prøveintervjuet forsøkte jeg å skape flyt i samtalen med *prober*, og det virket som testinformanten responderte positivt på de små kommentarene (Thagaard, 2013, s. 102). Deltakeren bekreftet følelsen av at spørsmålene ga anledning til å fortelle, og mente at jeg virket ganske så trygg i rollen som intervjuer. Selv opplevde jeg det som uvant å være intervjuer og at det var vanskelig å løsrive seg ifra intervjuguiden. Dette er ifølge Thagaard (2013, s. 100) en normal opplevelse, som ny i intervjurollen.

I etterkant av prøveintervjuet ble det gjort noen endringer, da jeg følte at jeg manglet valid informasjon om noen temaer. Under temaet *FRIGO sitt tilbud til skolene* ble det føyet til noen mer spesifikke intervju spørsmål om selve undervisningsoppleggene. I

tillegg ble jeg etter prøveintervjuet observant på at jeg stilte få, eller ingen spørsmål om hvordan turlederne og lærerne arbeider med tanke på den mangfoldige elevgruppen de til daglig jobber med. Måten jeg i den endelige intervjuguiden får stilt spørsmål og får informasjon om friluftslivsundervisning for en mangfoldig elevgruppe, er dermed et resultat av erfaringer jeg gjorde i prøveintervjuet. Basert på et ønske om å kunne være mer til stede i de «virkelige» intervjuene og skape den ønskelige dialogen (Thagaard, 2013, s. 73), gikk jeg gjennom intervjuguiden en ekstra gang for å utvikle en trygghet til å løsrive meg fra guiden.

4.4.3 Observasjonsnotater og erfaringer fra prøvetur

Basert på et ønske om å prøve ut deltakende observasjon før selve datainnsamlingen, deltok jeg på en prøvetur i midten av september 2020. I forkant av prøveturen ble det utarbeidet et skjema (vedlegg 4) med punkter over temaer jeg ønsket å undersøke nærmere underveis på turene. Temaene ble utarbeidet med bakgrunn i et ønske om en inngående forståelse av partnerskapet, spesielt rettet mot FRIGO sitt tilbud, samarbeidet mellom turlederne og lærerne, elevenes respons og realisering av læreplanen.

Erfaringene fra denne prøveturen var mange. Jeg fikk først og fremst erfaringer med hvordan kategoriene i skjemaet (vedlegg 4) fungerte. Temaene jeg hadde skrevet ned på forhånd, virket å være dekkende for det jeg ønsket kunnskap om, og skjemaet ble derfor ikke endret på etter prøveturen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 73). Det jeg derimot måtte endre, var strategien for hvordan jeg skulle notere *feltnotater*. Det var utfordrende å fylle inn fullstendige observasjoner i skjemaet (vedlegg 4) underveis på turen, og jeg bestemte meg derfor for at jeg skulle skrive stikkord underveis på de «virkelige» turene. Ifølge Thagaard (2013, s. 89) er feltnotater som blir skrevet underveis i prosessen nyttig for bearbeidingen av erfaringer og for arbeidet videre med analysen. I løpet av prøveturen skaffet jeg meg også nyttige erfaringer om måten jeg skulle etablere meg i feltet. Underveis på prøveturen ble det forsøkt å veksle mellom ulike feltroller, for å få et inntrykk av hvilken rolle som ville gi best forståelse. På turen opplevdes *deltakende observatør* som den feltrollen som fungerte best, og en kombinasjon av samhandling med turlederne og iakttagelse av hva de foretok seg føltes naturlig. Som forsker ble jeg del av miljøet ved at jeg fungerte som en turleder, samtidig som at jeg observerte hva som skjedde blant elevene og lærerne.

Deltakende observatør er en feltrolle som anbefales når man skal studere små grupper, studere prosesser som varer over en kort tid, eller hendelser som gjentar seg hyppig (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 69). I studien vil de ulike klassene innebære små grupper og turene kom ikke til å vare lengre enn 4-5 timer. Perioden hos FRIGO skulle vare over flere uker og det ble derfor anledning til å «komme under huden» på, og samle detaljert informasjon om FRIGO sin praksis. For at jeg som forsker skulle innta rollen som turlleder, var det nødvendig med en aksept fra deltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Denne aksepten fikk jeg ved å informere de aktuelle lærerne og elevene om hvem jeg var, og hvem og hva jeg skulle observere. I både intervjuene og i den deltakende observasjonen var fokuset rettet mot turlederne og lærerne, og ikke direkte på elevene. Jeg var ikke ute etter å observere enkeltelever, men heller gruppens reaksjoner på undervisningspraksisen til FRIGO.

4.4.4 Gjennomføring av intervjuene og deltakende observasjon

Datainnsamlingen ble gjennomført over en periode på fem uker høsten 2020. Det ble gjennomført åtte intervjuer og deltakende observasjon på syv turdager. Intervjuene ble gjennomført på ulike steder, men fokuset var å intervju informantene i kjente omgivelser for dem (Thagaard, 2013, s. 66). Grunnet koronapandemien og strengere restriksjoner mot slutten av datainnsamlingen, ble fire av de åtte planlagte fysiske intervjuene flyttet til Zoom, altså en digital plattform. Et perspektiv på intervju som metode, er at det preges av en sosial interaksjon mellom intervjuer og intervjudeltaker (Thagaard, 2013, s. 96). I den forbindelse kan det stilles spørsmål ved om samtalen og interaksjonen mellom meg som forsker og informantene ble påvirket av dette. Min oppfattelse er at dette ikke var tilfelle, ettersom vi brukte kamera under intervjuene.

Alle intervjuene hadde varighet på omtrent en time, unntatt ett. I samtlige intervjuer er det brukt en lydopptaker som registrerte tonefall, ordbruk, pauser og lignende. Dette gjorde at det ble lettere for meg å være «til stede» i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I forkant av intervjuene var jeg observant på at de første minuttene i intervjuene hadde en avgjørende betydning (Thagaard, 2013, 110), og jeg var derfor opptatt av umiddelbart å gi uttrykk for interesse og respekt innledningsvis.

Informantene ble spurt om det var noe de lurte på og fikk videre signere det informerte samtykket. Etter hvert som jeg hadde opparbeidet meg tillit hos intervjupersonen, begynte jeg å introdusere spørsmål som omhandlet de sentrale temaene i intervjuet. Jeg

benyttet meg av *prober* (jf. kap. 4.3.4), for å vise interesse og tilstedeværelse. Selv følte jeg at dette styrket relasjonen mellom meg og informanten, og videre gjorde informanten fortrolig med å åpne seg og dele av sine erfaringer og opplevelser med partnerskapet. Mot slutten av hvert intervju spurte jeg om det var noe informanten ønsket å utdype eller tilføye det vi hadde snakket om, eller ikke snakket om. Helt avslutningsvis takket jeg for intervjuet og påminnet informantene om mulighetene for å ta kontakt med meg, eller min veileder hvis det skulle være noen spørsmål.

I tillegg til intervjuene ble syv av de åtte planlagte turdagene observert. På det tidspunktet da den åttende turen ble flyttet, hadde jeg et tilstrekkelig omfang av observasjoner til å analysere fram en forståelse av partnerskapet, og valgte derfor å ikke gjennomføre turen (Thagaard, 2013, s. 66). I rollen som turlleder var utgangspunktet godt for å forstå de relasjonene som turlederne hadde til lærerne og elevene (Thagaard, 2013, s. 76), samt at det var mulig å observere hvordan undervisningsoppleggene ble realisert og mottatt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). Underveis på turene ble det forsøkt å innta rollen som lærer, men det skulle vise seg å være noe utfordrende. På de to første turene ble det gjort observasjoner av at lærerne hadde en mer tilbaketrukket rolle, og først og fremst passet på at elevene deltok. Det ville vært unaturlig, ettersom jeg som forsker ikke har noe relasjon til elevene, å innta denne rollen. Gjennom den deltakende observatørrollen som turlleder, fikk jeg likevel en forståelse for hva rollen som lærer innbar på disse turene, ved å observere, samarbeide og prate med lærerne underveis. Basert på erfaringene fra prøveturen ble inntrykk, observasjoner, kommentarer og atferd (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 69) skrevet ned i skjemaet (vedlegg 4). Underveis på turene var dette først og fremst i form av stikkord.

4.5 Transkribering og analyse

I kvalitative studier handler analysen om å utvikle gode innsikter, refleksjoner, konsepter og teorier med utgangspunkt i det empiriske materialet. Selve analysearbeidet skal ifølge Tjora (2018, s. 7) være preget av både systematikk og kreativitet, og bidra til kunnskap i en mer generisk form enn de opprinnelige dataene. Det er karakteristisk for kvalitativ forskning at de ulike aspektene i prosessen overlapper hverandre, og særlig analyse og tolkning betraktes som gjennomgående aktiviteter gjennom hele arbeidet (Thagaard, 2013, s. 32). Tolkning og analyse kan i studien ikke skilles fra hverandre, ettersom arbeidet med å samle inn data og få en oversikt, innebar at jeg som forsker

tenkte over betydningen og utviklet perspektiver på hvordan dataene som ble samlet inn kunne forstås. Ved at datainnsamlingen og analysen foregikk parallelt, ble det mulig for meg som forsker å gjøre eventuelle endringer underveis på bakgrunn av tidlige analyser av materialet (Thagaard, 2012, s. 32). Måten jeg var klar over denne kontinuerlige analyse- og tolkningsprosessen gjorde at det ble lettere for meg å forfølge interessante «funn» gjennom intervjuene/observasjonen, i transkriberingen og i ettertid.

4.5.1 Transkribering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) innebærer transkripsjon å transformere, ved å skifte fra en form til en annen. I dette prosjektet handlet transkripsjon om å omforme muntlige intervjusamtaler om til skriftlig tekst, og observasjoner om til feltnotater, for så å kunne analysere. Struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen, og intervjuene og observasjonene vil være lettere å få oversikt over når de foreligger i tekstform (Kvale, 2015, s. 206). For å kunne gjøre transkriberingen noe mindre anstrengende, var jeg i forkant av intervjuene observant på at god lyd kvalitet kunne gjøre en omfattende prosess enklere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Prosessen med å transkribere var allikevel, tross god lyd, tidkrevende. Dette skyldtes nok først og fremst ønsket å gjøre denne delen av prosessen så nøyaktig som mulig. Jeg valgte i transkriberingen av intervjuene å ta med bemerkninger som «anstrengt stemme», «sukk», «nervøs latter» og eventuelle «tenkepauser». Dette ville i ettertid kunne være med på å heve *reliabiliteten* til transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Intervjumaterialet i denne studien ble til sammen 472,5 minutt med lydopptak, som ble transkribert til 89 sider med tekst. I tillegg kom 23 sider med feltnotater. Disse feltnotatene var et resultat av den *strukturerte observasjonen* som ble gjort på turdagene, og transkriberingen fra stikkord til hel tekst (Christofferssen & Johannessen, 2012, s. 71). Stikkordene ble gjort om til hele setninger, og eksempelvis ble stikkord som «solid kompetanse», skrevet om til: «Turlederen viser en helhetlig kompetanse innenfor dagens aktivitet, og formidler sin kunnskap til elevene».

4.5.2 Analysen

Empirien i denne studien er utviklet gjennom kvalitative intervjuer og observasjoner, med utgangspunkt i forhåndsbestemte tematikker. Samtidig var jeg åpen for at nye temaer kunne oppstå underveis i datainnsamlingen. Basert på hvordan intervjuene og

den deltakende observasjonen bygger på ulike temaer, falt valget naturlig på å bruke en *temasentrert tilnærming* til analysen. Materialet blir derfor presentert ut ifra temaer som er representert i studien (Thagaard, 2013, s. 18). Tilnærmingen vektlegger informasjon om hvert tema fra hver deltaker, og dette gir meg som forsker anledning til å gå i dybden, og til å sammenligne informasjon fra alle informantene (Thagaard, 2013, 181).

Analysen er en gjennomgående aktivitet, der jeg som forsker er opptatt av *innholdet* i datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Etter at datainnsamlingen var avsluttet leste jeg igjennom de ferdige transkripsjonene og observasjonsskjemaene, for så å skrive et lengre oppsummeringsnotat om mine nye tanker og forståelser av dataene. I denne delen av prosessen var det ønskelig å få et helhetsinntrykk og en sammenfatning av meningsinnholdet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). I neste fase arbeidet jeg mer systematisk for å finne meningsbærende elementer i materialet, som gav kunnskap og informasjon om de hovedtemaene jeg som forsker festet meg ved (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). I denne fasen utviklet jeg koder og kategorier av dataene og valgte å bruke programvaren NVivo som analyseredskap for å strukturere datamaterialet. Bruk av slike dataprogrammer kan ifølge Thagaard (2013, s. 189) forenkle prosessen med å kvalifisere dataene og være et tidsbesparende tiltak for forskeren. På denne måten frigjøres det tid, og forskeren kan i større grad konsentrere den kvalitative analysen rundt refleksjon og teoretisering av tendenser i datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 190). Ifølge Tjora (2018, s. 10) kan dette være med på å styrke den analytiske transparensten.

Prosessten med å kode skal ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 101) være med på å redusere og ordne datamaterialet, slik at det blir lettere å analysere. Kodene ble utarbeidet på bakgrunn av det turlederne og lærerne hadde sagt, samt observasjonene som var blitt gjort. De transkriberte intervjuene og observasjonsnotatene ble etter tur kodet, og eksempelvis kunne et tekstsegment eller en observasjon bli kodet som: «friluftslivsbakgrunn» eller «fordeler med partnerskapet». I vedlegg 5 er det gjort et forsøk på å vise hvordan kodingen foregikk. Bildet (vedlegg 5) viser hvordan en lærers erfaring knyttet til tilbudet fra FRIGO er kodet «varierte friluftslivsopplevelser». Dette tekstsegmentet ble videre samlet sammen med flere koder som kan knyttes til *kompetansemål og læreplanen i kroppsøving*. En slik samling kan også kalles en kategori.

Det neste steget i analysen gikk med til å klassifisere de kodede utsnittene i slike kategorier (Thagaard, 2013, s. 159). Kategoriene representerer temaer som enten har direkte referanse til problemstillingen, eller temaer som har utviklet seg i løpet av analysen. Etter å ha kategorisert kodene og funnene satt jeg igjen med følgende overordnede kategorier/temaer; «*FRIGOs tilbud*», «*friluftslivsundervisning uten FRIGO*», «*bakgrunn og utdanning*», «*en mangfoldig elevgruppe*» og «*fremtidig friluftslivsundervisning*». Prosessen med å utvikle temaer og kategorier var altså preget av både en induktiv og deduktiv tilnærming (Thagaard, 2013, s. 187). Kategoriene oppsto fra selve materialet, altså empirien (induktiv analyse), men også fra det teoretiske rammeverket og selve problemstillingen (deduktiv analyse) (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Denne kombinasjonen kalles ifølge Tjora (2018, s. 14) for en *abduktiv* tilnærming. I denne studien startet det fra empirien (induksjon), men teorien og perspektivene spilte inn i forkant av forskningsprosessen. De ulike teoretiske perspektivene ble oppdaget i den tidligere gjennomførte litteraturgjennomgangen. Jeg arbeidet deduktivt med utarbeidelsen av intervjuguiden, for deretter å arbeide induktivt for å identifisere koder. Videre ble det vekslet mellom de to tilnærmingene, noe som kan beskrives ut ifra den hermeneutiske sirkel (jf. kap. 4.1), hvor det kontinuerlig veksles mellom del- og helhet for å skape en dypere og mer helhetlig forståelse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 101).

4.6 Forskerrolle og forskningens troverdighet

Ifølge Føllesdal og Walløe (2000, s. 113) vil det være umulig for meg som forsker å skaffe meg et forutsetningsløst utgangspunkt i arbeidet med intervju og observasjon som metode, og med det fortolkende paradigmet som utgangspunkt. De kvalitative metodene medfører at forskerens egne perspektiver aktualiseres og derfor «..ikke lenger fremstår som nøytral, slik premisset er i en tradisjonell vitenskapsforståelse» (Bondevik & Rustad, 2006, s. 81). De erfaringene og oppfatningene om friluftslivsundervisning i skolen som jeg har med meg fra tidligere, kalles ifølge Føllesdal og Walløe (2000, s. 95) for *forståelseshorison*t. Min forforståelse relateres og tilknyttes egen skolegang, min tid som student og som vikar ved ulike skoler i Oslo og omegn. Som elev i grunnskolen opplevde jeg sporadisk friluftslivsundervisning, med varierende kvalitet. Liknende opplevelser sitter jeg igjen med etter å ha undervist ved flere ulike Oslo-skoler. Det er kun i min faglærerutdanning ved NIH at jeg har opplevd en systematisk praktisering av friluftslivsundervisning, med et tydelig mål om å øke elevens kompetanse. Friluftsliv

utgjør en betydelig del av utdanningen og var innrettet mot å kvalifisere for undervisning som realiserer skolens læreplaner i fagene kroppsøving i grunnskolen, og friluftsliv i studieretningen for idrettsfag.

Mine erfaringer fra undervisning i skolen er at dette er en tids- og ressurskrevende del av kroppsøving og idrettsfag. Slik undervisning må ofte vike for annen type undervisning, for eksempel ballspillaktiviteter. Ved siden av å ta utdanning, har jeg jobbet på ulike skoler i Oslo og omegn, og på et tidspunkt jobbet jeg i et fast vikariat ved en flerkulturell ungdomsskole. Her fikk jeg anledning til å være med på undervisningsopplegg i friluftsliv i samarbeid med erfarne lærerkolleger. Det jeg erfarte og observerte, satte spor. Jeg ble særlig observant på hvordan elever med en flerkulturell bakgrunn stilte med mangelfullt utstyr til de ulike aktivitetene, samt virket til å ha lite kunnskap om friluftsliv.

Min forforståelse som forsker vil kunne påvirke hvordan jeg tolker utsagnene til lærerne og turlederne, samt hva jeg som forsker vil observere på turdagene med FRIGO. For at prosjektets funn og resultater skal kunne defineres som pålitelige og gyldige, er det sentralt at jeg er klar over min forskerrolle og subjektivitet, og gjør den transparent i analysene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Videre brukes begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* for å diskutere og evaluere studiens kvalitet og troverdighet. Disse begrepene er opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning, men ifølge Thagaard (2013, s. 22) har et økt fokus på den kvalitative forsknings legitimitet ført til en nytenkning rundt begrepene. Betydningen av begrepene *reliabilitet* og *validitet* er noe annerledes i en kvalitativ sammenheng, og det har blitt foreslått å anvende alternative begreper. Tross et slikt forslag, er slike alternativer ikke entydig etablert. I denne studien omtales de derfor som *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet*.

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet og innebærer om forskningsprosjektet er gjennomført på en troverdig, nøyaktig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 194-195). I utgangspunktet refererer reliabilitet til spørsmål om reproduserbarhet, altså at en annen forsker hadde kommet frem til de samme resultatene ved å anvende samme metode. Det har blitt diskutert hvorvidt dette er et relevant kriterium innen kvalitativ forskning, da et slikt ideal innebærer at resultatene er uavhengig av de relasjonene som

oppstår mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2013, s. 202). Dette vil ikke være mulig i studien, og forsknings pålitelighet diskuteres derfor ut ifra hvordan dataene blir utviklet, forhold som kan påvirke konteksten for datainnsamlingen og relasjonen til deltakerne i feltet.

Måten jeg i dette metodekapittelet har gitt leseren innsikt i fremgangsmåten og redegjort for hvordan dataene blir samlet inn, fører til at jeg har oppnådd en *gjennomskiktighet* i forskningsarbeidet (Thagaard, 2013, s. 202). I prosjektet er jeg opptatt av å skille mellom informasjon utviklet i datainnsamlingen og informasjon basert på egne tolkinger og analyser. Bruken av lydopptakeren og en nøyaktighet i transkriberingen, ble lagt vekt på for å unngå rekonstruering av deltakernes utsagn (Tjora, 2018, s. 83). Flere steder i selve diskusjonen har i tillegg spørsmål blitt inkludert i forkant av sitater, for at leseren skal forstå helheten, og for å ivareta informantens utsagn i dets opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2013, s. 181). Videre var jeg en utenforstående med taushetsplikt, som verken turlederne eller lærerne hadde kjennskap til fra tidligere. Relasjonene som ble opparbeidet på turene og underveis i intervjuene, hadde slik jeg vurderer det, ingen negativ påvirkning. De bidro heller i favør studien, ved at informantene ønsket å svare utfyllende og ærlig.

4.6.2 Validitet

I arbeidet med studien har jeg forsøkt å ivareta validiteten ved å benytte meg av den metoden som er best egnet for studiens emne og formål. Validitet handler blant annet om hvorvidt metoden undersøker det som er tenkt at den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). En kritisk gjennomgang av eget undersøkelsesopplegg og egen datainnsamling vil være sentralt å foreta seg underveis i prosessen for å sikre dette (Thagaard, 2013, s. 205). Prøveintervjuet og prøveturen gav meg nyttig erfaring om hvordan intervjuguiden og spørsmålene, samt observasjonsskjemaet fungerte, og ga valid informasjon med tanke på studiens problemstilling. Forskerens erfaring, samt kvaliteten på selve intervjuene og observasjonen vil ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) være utslagsgivende for kvaliteten på kunnskapsproduksjonen.

Valideringen av en studie er ingen enkelt fase, men derimot en prosess som bør gjennomsyre forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Det man ønsker å finne ut av, er dataenes gyldighet i forhold til den virkeligheten vi har studert.

Thagaard (2013, s. 205) påpeker behovet for en teoretisk gjennomslutthet for å kunne vurdere validiteten av forskningsresultater. I resultat- og diskusjonskapitlet forsøker jeg derfor å klargjøre for mine tolkninger basert på det teoretiske rammeverket, samt tidligere forskning. Tolkningene og konklusjonene vil på denne måten fremstå begrunnet (Thagaard, 2013, s. 205). I tillegg har validering av analyseprosessen og tolkninger blitt gjort kontinuerlig ved å gå tilbake til primærdataene. Dette bidrar til å sikre at fremstillingen av resultatene og tolkningene samsvarer med de opprinnelige erfaringene og opplevelsene som turlederne og lærerne fortalte, samt observasjonene som ble gjort. En slik vekselvis tilnærming til studiens primærdata og tolkninger kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) utvikle forskerens forståelse. Prosessen med valideringen som hittil er beskrevet knyttes til den *interne validiteten*, der tolkningene jeg kommer frem til er gyldige i forhold til det partnerskapet jeg har studert (Thagaard, 2013, s. 205). I det neste avsnittet beskrives prosessen med å opprettholde den *eksterne validiteten*, som i litteraturen knyttes til overførbarhet.

4.6.3 Overførbarhet

Hvis resultatene fra en intervju- og observasjonsundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene er overførbare til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Friluftslivsundervisning er et fenomen som de fleste lærere i grunnskolen har et forhold til på en eller annen måte, spesielt de lærerne som underviser i kroppsøving. Erfaringene og opplevelsene av å undervise i friluftsliv vil trolig variere ut ifra habitus, men det finnes nok flere generelle og felles oppfatninger som kan overføres til eget arbeid. Det er grunn til å tro at andre lærere og turledere kan kjenne seg igjen i tolkningene i studien, ut ifra egne erfaringer fra undervisning i friluftsliv. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) kalles dette for *naturalistisk generalisering*. Ved at leseren kan trekke paralleller til egne opplevelser og erfaringer, og på den måten se logikken i studiens tolkninger, kan underbygge argumentet om at en naturalistisk generalisering kan være grunnlag for overførbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Underveis er det forsøkt å ivareta den ønskelige gjennomsluttheten ved å skrive «tykke beskrivelser», som innebærer at jeg formidler mine fortolkninger som forsker (Thagaard, 2013, s. 195). På den måten vil det være rom for at leseren kan gjøre sin egen analyse og tolkning.

Resultatene som fremkommer gjennom studien, er basert på et for lite utvalg til at det kan sies å være representativt for alle lærere og skoler som får tilbud om ekstern hjelp i forbindelse med friluftslivsundervisning. Ettersom resultatene baseres på én ekstern aktør og partnerskapet til skoler i en levekårsutsatt bydel av Oslo, kan det tenkes at skoler i lignende områder, med de samme sosioøkonomiske utfordringene vil kunne trekke paralleller i større grad. Likevel kan resultatene og tolkningene trolig være gjenkjennbare også på skoler i andre bydeler og områder, da utfordringene med organisering, tid og lærerressurser trolig er de samme uavhengig av sosioøkonomisk status blant elevene. Studien anses å være nyttig og relevant som et tankeredskap for turledere, lærere og skoleledere for deres opplevelse av friluftslivsundervisning, samt redskap for utviklingen av flere og mer omfattende partnerskap i skolen knyttet til undervisning som fremmer friluftsliv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

4.7 Etiske betraktninger

Den nære kontakten som er etablert gjennom intervjuene og den deltagende observasjonen reiser en rekke etiske og metodologiske utfordringer som man ikke møter på samme måte ved å anvende kvantitative metoder (Thagaard, 2013, s. 11). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), er i denne studien betraktet som den rådgivende komité, ettersom studien plasserer seg innenfor den humanistiske og samfunnsvitenskapelige sjanger. Ifølge NESH (2018) viser forskningsetikk «til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet». Retningslinjene til NESH (2018) er forankret i forskningsetiske normer, og har til formål å regulere forskningsaktivitet på ulike områder og i ulike relasjoner.

Personopplysninger blir ikke brukt direkte i oppgaven, men det eksiterer en kobling mellom datamaterialet og personopplysningene, og det blir tatt lydopptak av informantene. Ettersom prosjektet ikke falt under helseforskningsloven, involverer sårbare grupper, eller innbar betydelig potensial for skader eller belastning, utover det som kan regnes som normal risiko og belastning for deltakerne, ble det ikke vært aktuelt å søke Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) eller NIHS etiske komite. Ettersom studien baserer seg på intervjuer og observasjoner av mennesker, var det nødvendig at alle informantene ble informert om studien, og fikk gitt sitt informerte samtykke til å delta (Kvale & Brinkmann, 2009, s.104). Informantene ble

i et informasjonsskriv informert om undersøkelsens formål, eventuelle risikoer, fordeler, og muligheten til å trekke seg når som helst underveis i prosjektet. I tillegg var det aktuelt å informere informantene om at prosjektet vil offentliggjøres og at de har tilgang til analysen av dataene (Kvale & Brinkmann, 2009, s.104-106).

Underveis i datainnsamlingen var jeg i tillegg opptatt av at informantene ikke skulle føle at forskningen var utleverende og krenkende. Jeg var derfor opptatt av, i tråd med NESH (2018) sine anbefalinger, å respektere informantenes selvforståelse, verdier og holdninger. Det var også sentralt å opprettholde *konfidensialiteten* ved å anonymisere informantene (Thagaard, 2013, s. 28). Informantene ble gitt fiktive navn allerede i transkripsjonen og andre gjenkjennelige opplysninger ble endret. Eksempelvis kunne det være å bytte ut spesifikke opplysninger med andre begreper som «turlederen» og «skolen». I tillegg ble listen med identifiserbare opplysninger om informantene, holdt adskilt fra det øvrige datamaterialet, og oppbevart innelåst mens prosjektet foregikk. Etter at prosjektet ble avsluttet ble denne listen destruert. Med bakgrunn i det kan jeg presentere funn fra forskningen, og gjengi informantenes uttalelser ved sitater, uten at deres identitet vil kunne gjenkjennes.

5. Resultater og diskusjon

Gjennom en vekselvistolking av intervju- og observasjonsdataene, teorien og metoden, er følgende fire temaer identifisert; (1) *FRIGO sitt helhetlige tilbud*, (2) *partnerskapet sikrer gjennomføring av undervisning i friluftsliv*, (3) *en mangfoldig elevgruppe på tur og* (4) *partnerskapet fremmer et aktivt friluftsliv*. Med utgangspunkt i disse temaene og de fire underproblemstillingene vil studiens resultater presenteres og diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket, tidligere forskning og annen relevant litteratur. Innledningsvis blir informantene, med fiktive navn, presentert kort ut ifra deres forhold til friluftsliv, utdanning og arbeidshverdag. I tillegg blir stedene der den deltakende observasjonen ble gjennomført beskrevet noe mer detaljert. Deretter vil de fire påfølgende delkapitlene belyse hver sin underproblemstilling, for å kunne gi en saklig og faglig relevant besvarelse av prosjektets overordnede problemstilling; *Hvordan gjennomføres FRIGOs skolesamarbeid ved skoler i Groruddalen, og hvordan opplever og erfarer lærere og turledere at undervisningen gjennom partnerskap bidrar til et aktivt friluftsliv i skolen?*

5.1 Presentasjon av informantene

Kari: Hun er turlleder hos FRIGO og arbeider til daglig med skolesamarbeidet. Kari har høgskoleutdanning i friluftsliv og god erfaring med ulike aktiviteter. Hun ser på friluftsliv som en arena for kvalitetstid med barn og unge. Kari beskriver seg selv som vant til å jobbe med mange ulike menneskegrupper, og hun trives i rollen som turlleder for skoleklasser. Hennes kompetanse innenfor friluftsliv er bred. Hun er trygg på at hun har kunnskap og erfaringer som skal til for å være turlleder.

Bjørn: Han er turlleder hos FRIGO og arbeider til daglig med skolesamarbeidet. Bjørn har lang fartstid og har høgskoleutdanning innenfor friluftsliv. Bjørn har en god og bred kompetanse innenfor idrett og folkehelse. Han liker å drive med friluftsliv og får dekket behovet sitt for skogsturer gjennom jobben. På fritiden liker han å drive med andre uteaktiviteter og beskriver seg selv som en aktiv mann. Han trives i jobben som turlleder og fremstår som en positiv og blid fyr.

Mikkel: Han er turlleder hos FRIGO og jobber til daglig med skolesamarbeidet. Han har bred erfaring med ulike uteaktiviteter og naturferdsel, og har høyere utdanning innenfor

friluftsliv. Mikkel har drevet med friluftsliv hele livet og beskriver seg selv som aktiv. Han trives med jobben som turlleder og er opptatt av at jobben også handler om hans pedagogiske kompetanse. Bjørn fremstår som en reflektert turlleder, som er opptatt av å gi elevene gode opplevelser.

Nina: Hun er turlleder hos FRIGO og jobber til daglig med skolesamarbeidet. Nina er en svært erfaren turlleder og har jobbet som turlleder i mange år. Hun har høgskoleutdanning innenfor pedagogikk og friluftsliv, og trives i jobben som turlleder der hun kan kombinere arbeid med barn/ungdom og det å få vært ute. Nina beskriver seg selv som svært aktiv. Hun driver med alle slags uteaktiviteter. For henne er naturen en arena for mestring og rekreasjon.

Siri: Hun er lærer ved en skole i Bydel Grorud. Hun har grunnskolelærerutdanning, er kontaktlærer, og underviser blant annet i matematikk og norsk. Siri har ikke utdanning innenfor friluftsliv, men har noe erfaring fra å undervise i kroppsøving på barnetrinnet. Hun har ikke lenger ansvaret for undervisning i kroppsøving, men er med FRIGO på tur som kontaktlærer. Personlig har hun vokst opp med friluftsliv, og kommer fra en familie der søndagstur har vært en del av oppveksten. Hun driver ikke så mye med friluftsliv i egen hverdag, men liker å gå turer og bruker gjerne feriene sine til å gå i fjellet.

Per: Han er lærer ved en skole i Bydel Grorud og har pedagogisk utdanning. Han er kontaktlærer, og underviser blant annet i historie og norsk. Det er gjennom sin rolle som kontaktlærer at Per har kjennskap til FRIGO og skolesamarbeidet. Per har ikke utdanning innen friluftsliv, og har ikke undervist i kroppsøving gjennom sin lange karriere som lærer. I egen barndom drev han aktivt med friluftsliv, og vokste opp i en familie som var mye på tur. Per driver ikke så mye med friluftsliv på egen fritid mer, men ser verdien i det for sine elever. Per skulle ønske det ble drevet mer friluftslivsrettet undervisning ved skolen.

Bente: Hun er lærer ved en skole i Bydel Grorud og har pedagogisk utdanning. Hun underviser i stort sett alle fag på barnetrinnet og trives svært godt i jobben. Bente arrangerer sammen med sine kollegaer uteaktivitet og naturferdsel for sine elever. Bente har ikke utdanning innen friluftsliv, men fra egen barndom har hun drevet aktivt med

friluftsliv, og er fortsatt generelt glad i å være ute. Hun driver med friluftsliv på egen fritid og hun ser på den norske naturen som en unik arena for aktivitet.

Petter: Han er lærer ved en skole i Bydel Grorud og underviser blant annet i norsk. Petter har lang fartstid som lærer, og har jobbet på samme skole i mange år. Han har ikke friluftslivsrettet utdannelse, men beskriver seg selv som en lærer som snakker varmt for slik aktivitet. Petter har ikke undervisningsansvar for kroppsøving, men har erfaring fra skolesamarbeidet fordi han er kontaktlærer. Petter driver med friluftsliv på fritiden, og har erfaring fra mange ulike aktiviteter. Han har grunnleggende kunnskap innen tur og ferdsel i naturen, som han gjerne deler med elevene sine.

5.2 Observasjonsområdet

For å få en helhetlig forståelse av arbeidet til FRIGO ble for- og etterarbeidet i forbindelse med skoleturene observert. Dette arbeidet foregikk på FRIGO sitt utstyrs- lager på Ensjø. Før hver skoletur møttes turlederne til et kort morgenmøte, hvor de gikk igjennom dagen, den aktuelle gruppen og nødvendig utstyr. Notatene fra en av observasjonsdagene oppsummerer godt inntrykket av forarbeidet som foregikk i forbindelse med turene:

Observasjon 1 fra tur 1: Lederne møtes tidlig om morgenen, går igjennom dagen, ser over hva de trenger og skriver pakkelliste. De går også igjennom eventuelle risikoer som kan oppstå på turen. Deretter går de ned på utstyrslageret – et stort og ryddig utstyrslager med masse flott utstyr. Alt fra luer og hansker, klær og sko, til soveposer, liggeunderlag, vester og ski. Sammen pakker de ned det utstyret de trenger, og pakker deretter ut i bilen. Humøret er bra, og turlederne virker opplagte for tur. De er i tillegg godt kledd og virker til å være forberedt.

Både for- og etterarbeidet oppfattes strukturert, og i etterkant av hver tur er det egne ansatte som tar imot turlederne for å bistå i rydding og vask av utstyr. Som en oppsummering avsluttes turdagene, men en gjennomgang av deres opplevelser og erfaringer av hvordan dagen gikk, hvordan undervisningsopplegget fungerte og hvorvidt aktivitetene engasjerte elevene. Turlederne fremstår konstruktive til egen praksis, og er derfor opptatt av å diskutere hva de kan videreutvikle til lignende skoleturer.

Videre ble den deltakende observasjonen først og fremst gjennomført på turer tilknyttet de utvalgte skolenes nærmiljø. Lengre turer, som krevde transport var i denne perioden noe vanskeligere å organisere på grunn av koronapandemien. Strenge smitteverntiltak gjorde at FRIGO fikk noe redusert kapasitet til å frakte elever rundt i egne transportmidler, og det ble derfor arrangert færre turer til områder utenfor skolenes nærmiljø. Til vanlig organiserer FRIGO transport med egne minibusser og biler, kombinert med kollektiv transport. På denne måten kan de organisere det slik at flere klasser er med på tur samtidig. Dette var ikke tilfelle i den perioden da jeg som forsker observerte partnerskapet, og kun to av syv turer var knyttet til observasjoner utenfor skolenes nærmiljø. For en nærmere beskrivelse av observasjonsområdene, har jeg valgt å dele inn i turer i *Skolenes nærmiljø* og *bruk av andre områder*.

5.2.1 Skolens nærmiljø

De utvalgte skolene i Bydel Grorud ligger samlet i bydelen og deres nærmiljø kan derfor sies å være det samme. Dette førte til at intervjudataene fra alle de fire lærerne omkring undervisning i sitt nærmiljø kunne gjenkjennes og forstås, til tross for at den deltakende observasjonen kun ble gjennomført på skoleturer tilknyttet den ene barneskolen (jf. kap. 4.3). Basert på observasjonene kunne derfor også turledernes erfaringer fra undervisning med klasser fra alle tre skolene relateres til, og bidra til den ønskede forståelsen av undervisningen som foregår i skolenes nærrområde. Turene i skolenes nærmiljø startet stort sett med at turlederne møtte elevene på deres skole, og gikk sammen med dem ut i naturen like ved. Skolene som FRIGO samarbeider med i Bydel Grorud ligger nært marka, og observasjonene er hovedsakelig basert på skogturer i den østlige delen av Oslomarka. Skolenes nærmiljø inviterer til friluftslivsaktivitet i skog og mark, og ferdsel på- og ved mindre vann. Observasjonsnotatene fra en av turene beskriver hva turer i skolenes nærmiljø kan gi:

Observasjon 2 fra tur 2: Selve gåturen gir elevene anledning til å oppleve nærmiljøet rundt skolen, og de får oppleve ulike underlag – ikke bare asfalt og grus. Lederen stopper underveis og legger inn mindre oppgaver som bidrar til begrepslæring og forståelse for naturen. Området inviterer blant annet til prat om dyr, ulik vegetasjon og stimerking.

Nærmiljøet rundt skolene inviterer også til fine samlinger på leirplasser rundt i skogen på mindre koller, fjellpartier, ferdig benker/bålplasser eller ved mindre vann. Observasjonsdataene viser at «selve gåturen, ruten og leirplassen fremstår gjennomført og godt planlagt». Måten FRIGO bruker nærområdet rundt skolene til undervisning, er i tråd med intensjonen i kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel* i kroppsøvfaget, der elevene skal bruke og utforske eget nærområde (Utdanningsdirektoratet, 2020).

5.2.2 Bruk av andre områder

Ved å frakte elevene ut til sjøen, til mindre vann og til fjells, tilbyr FRIGO undervisning i områder som gir elevene variasjon i bevegelsesmiljøer og aktiviteter, noe som samsvarer med målsetninger for undervisningen i kroppsøvfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020). De to turene som ble observert utenfor skolens nærmiljø, var begge knyttet til undervisning på- og ved vann. Observasjonene ble gjort på en båttur på Oslofjorden med leir på Nesodden, og en kanotur ved Vangen i Enebakk. I forbindelse med skoleturer til sjøs disponerer FRIGO to mellomstore båter, som ligger på Tjuvholmen i Oslo. Notatene fra observasjonsdagen med båttur viser at undervisningsopplegget ga elevene erfaringer med ferdsel i båt, sikkerhet og trygg ferdsel ved vann, samt leirplass ved Sprogrottene på Nesodden. I tillegg viser undersøkelsen at:

Observasjon 3 fra tur 3: Det legges til rette for gode opplevelser med det å være ute og i båt, ved at FRIGO kommer med varmt og passende tøy. De legger opp til nye typer opplevelser ved å frakte elevene til steder de trolig ikke hadde fått muligheten til å oppleve uten FRIGO. Turen og opplegget oppleves trygt, og rammene solide for gode opplevelser.

I tillegg til å disponere motorbåter har FRIGO to klassesett med kanoer, som de enkelt frakter med seg rundt på hengere. Kanoturen jeg observert gikk til Enebakk og et passende område for kanopadling. Ifølge turlederne som var med på turen var ikke området tilfeldig, da en sikkerhetsmessig begrunnelse lå til grunn. Turlederne forteller underveis på turen at vannet passet fint til undervisning av elever, spesielt en elevgruppe som ikke hadde padlet noe særlig tidligere. I datamaterialet fra turen står det at turlederne formidler følgende: «Valget av plass og vann er ikke tilfeldig – det er et

smalt vann, og faren ved en eventuell redningsaksjon av en elev i vannet er liten». Nina forteller at «FRIGO har veldig god kjennskap til områdene som er fine å bruke i og om Oslo». Dette stemmer godt overens med den samlede oppfatningen av at områdene som brukes i forbindelse med skolesamarbeidet ikke fremstår tilfeldige, men basert på egnethet og/eller sikkerhet.

5.3 Et organisert, variert og helhetlig tilbud

FRIGO tilbyr i dag skoleturer og undervisning til 19 faste skoler, derav tre ligger i Bydel Grorud. Måten tilbudet har ekspandert til å gjelde skoler også utenfor Bydel Gamle Oslo kan tyde på at skolesamarbeidet er videreutviklet innholdsmessig, og at behovet ikke har avtatt, men snarere oppfattes som ønsket, verdifullt og nødvendig. Tilbudet når nå ut til enda flere elever med ulik kulturell bakgrunn, og FRIGO kan fortsette å jobbe for sitt overordnede mål om å bedre levekårene for barn og unge gjennom å organisere friluftslivsaktiviteter (FRIGO, 2019). Men samtidig som at skolesamarbeidet øker i omfang, finnes det lite systematisk kunnskap eller samlet vurdering av det faglige innholdet i tilbudene fra de eksterne aktørene som bidrar til undervisning i friluftsliv i Osloskolen (Gurholt et al., 2020, s. 134). Forskerne finner at det mangler kunnskap om hva slike tilbud har å si for erfaringene og ferdighetene elevene tilegner seg, samt kunnskap om hvordan disse tilbudene inkluderes i den faglige og pedagogiske praksisen til skolene som mottar hjelpen.

Med et ønske om å frembringe ny kunnskap, har jeg som forsker tilnærmet meg *feltet* gjennom intervjuer og deltakende observasjon, og forsøkt å finne svar på underproblemstillingen; *Hvordan organiseres skolesamarbeidet til Friluftslivssenteret i Gamle Oslo, og hva slags aktiviteter og læringsinnhold tilbyr de skolene?* Med bakgrunn i det teoretiske rammeverket vil selve skolesamarbeidet vise til et slikt *felt* som Wilken (2008, s. 39) beskriver som en sosial arena hvor diskursive praksiser utspiller seg. Skolesamarbeidet har blitt skapt ut ifra læreplanenes føringer, og flere aktører- og institusjoners interesse rundt undervisning i friluftsliv. Dette er ifølge Strand (2001, s. 168) karakteristisk for det Pierre Bourdieu kaller *et sosialt felt*.

5.3.1 Hvordan organiseres samarbeidet?

Innledningsvis i intervjuene, og gjennomgående i den deltakende observasjonen var fokuset rettet mot å utvikle en forståelse for hvordan partnerskapet organiseres i Bydel

Grorud. Det fremstod relevant og naturlig å innlede dette resultat- og diskusjonskapittelet med en slik tematikk, for å skape et bilde av hvordan skoleturene realiseres og settes til livet gjennom partnerskapet mellom FRIGO og de utvalgte skolene. Lærerne- og turledernes skildringer kan bidra til å gi en forståelse av hvordan turdagene planlegges og opplegget blir til, samt hvordan ansvaret og rollefordelingen er mellom turledere og lærere. På spørsmålet om når samarbeidet starter og hva som skjer i forkant av turene, legger informantene vekt på at kontakten etableres med en ansvarlig lærer på hver skole. Siri forteller at: «Vi har en FRIGO-koordinator blant lærerne, som fordeler ut turene, slik at det blir relativt likt fordelt mellom klassene». Videre etableres kontakt direkte mellom turlederen og kontaktlæreren for den aktuelle klassen, og Nina forteller at:

Det starter med at vi sender en e-post og videreformidler tidspunkt for turen, og spør dem om det er noe spesielt de holder på med faglig, som de ønsker at vi fokuserer på denne dagen. I tillegg kommer vi gjerne med forslag til turer hvis de ikke har noen ønsker eller forslag selv. (Nina)

Måten FRIGOs turledere kartlegger mulige tematikker, vitner om et ønske om å legge til rette for en undervisning som passer inn i den faglige og pedagogiske praksisen til hver enkelt lærer og skole. Dette kartleggingsarbeidet kan være med på å realisere målsetninger i den nyeste læreplanen om en mer tverrfaglig opplæring for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). På spørsmålet om hva det er lærerne ønsker seg på slike turer svarer Mikkel at: «Det er typisk undervisning knyttet til ulike årstider, og at man rett og slett snakker om hvorfor bladene forandrer seg og hvorfor det blir mørkere i været».

Til tross for eksempler på enkelte ønsker, viser resultatene fra undersøkelsen at lærerne i liten grad formidler konkrete temaer, og både turlederne og lærerne uttrykker at det ofte er slik at skolene er åpne for forslag fra FRIGO. Læreren Per forteller at «vi har en liten prat i forkant, også kommer FRIGO med noen forslag – også velger jeg». Tur-lederen Bjørn uttrykker den samme oppfatningen og sier at han ofte opplever svar som: «vi kan gjøre hva som helst, så lenge vi er på tur eller det viktigste er at vi bare kommer oss ut og sosialiserer oss» (Bjørn). Disse ytringene vitner om at lærerne i liten grad kommer med spesifikke ønsker for turene som er rettet mot å realisere kompetansemål, målsetninger og visjoner i den formelle læreplanen i kroppsøving. Dette kan trolig ha en

sammenheng med at det først og fremst er kontaktlærerne, og ikke eventuelle kroppsøvingslærere ved skolene som samarbeider med FRIGO. Dataene som er samlet inn om de fire deltakende lærerne viser at ingen av dem har utdannelse innenfor kroppsøving og/eller friluftsliv, og at kun enkelte har erfaring fra undervisning. Samtidig viser resultatene at de fire lærerne har erfaringer og opplevelser med friluftsliv fra egen oppvekst og egen hverdag, som vil kunne gi dem forutsetninger for deltakelse i skolesamarbeidet (Strand, 2001, s. 168). I sin praksisteori trekker Bourdieu frem den kulturelle kapitalen, som omhandler det å mestre den dominerende kulturen (Strand, 2001, s. 168). Ifølge Standal (2015, s. 125) kan kulturell kapital komme i form av blant annet utdannelse. Innenfor skolesamarbeidet som felt, vil det å kunne undervise og ha kunnskap og kompetanse innenfor friluftsliv bli ansett som verdifull kompetanse. Det kan derfor tenkes at lærernes måte å ta imot forslag fra turlederne på, først og fremst er et resultat av deres manglende utdannelse, eller erfaring og kompetanse innenfor kroppsøving og/eller friluftsliv. På en annen side kan det være et uttrykk for tillit til FRIGOs kompetanse. Måten lærerne ved de ulike skolene overlater ansvaret for det faglige innholdet til FRIGO, kan tyde på et partnerskap som er basert på tillit. Det er flere av lærerne som uttrykker at måten FRIGO organiserer opplegget på disse turene, gir dem anledning til å observere sine elever og samhandle med dem på andre måter, enn på vanlige skoledager. Læreren Siri deler erfaringer med nettopp dette, og sier:

Jeg trekker meg litt tilbake og observerer litt først – fordi jeg er så vant til å ta styringen og jobber med å ikke alltid den den rollen når jeg ikke må. Det er godt at noen andre tar det. Jeg føler at min rolle som lærer blir å passe på at elevene lytter til beskjedene, og at jeg hjelper de når jeg kan, Men jeg er friere, fordi det er noen andre som har regien. Det gjør at jeg får sett elevene mine på en annen måte, og jeg erfarer at det på slike turer er flere muligheter til den uformelle samtalen og latter og god stemning (Siri)

Det er ikke enkelt å slå fast hva som er grunnen til at lærerne ikke kommer med spesielle ønsker, men ut ifra informantens beskrivelser kan det tyde på at det er en kombinasjon av at kontaktlærerne har mere enn nok å konsentrere seg om i skolehverdagen, samtidig som at tilliten til FRIGO sine turledere og opplegg virker til å være stor. Uansett hva det er som er årsaken til at ønsker vanligvis ikke formidles, tyder mye på at det er turledernes oppfatningen av læreplanen som ligger til grunn for den undervisningen som foregår på skoleturene. *Den oppfattede læreplanen*, vil som teorien sier være avgjørende for den undervisningen og opplæringen som skjer i praksis, altså

det Goodlad kaller for den *gjennomførte læreplanen* (Gundem, 2008, s. 26). Ifølge Bjørnsrud (2009, s. 110) er måten personalet i en slik prosess ser hvilke valg som er mulige, avhengig av deres kompetanse, kunnskap og forståelse for læreplanteori. Ut ifra dataene som er utviklet om turledernes faglige og pedagogiske bakgrunn, vil de trolig ikke ha noe problem med å legge opp til undervisning i tråd med læreplanen. Likevel forteller Kari at hun skulle ønske at skolene og lærerne i større grad kunne se på FRIGO som en ressurs, som «..ikke bare er enda en ting de må gjøre, men at FRIGO kan ta noe av deres arbeidsmengde». Bjørn delte lignende perspektiver, og la vekt på at spesifikke ønsker fra lærerne gjorde at han ble mer skjerpet og at han i større grad måtte forberede seg. Turlederen forteller videre at kommunikasjonen med lærerne og tidspunktet for når den endelige planleggingen gjøres, er avgjørende for hvordan opplegget blir. «Det blir ofte sånn at man planlegger 1-2 uker før, og i verste fall 3 dager før, og da har man nesten ingen forutsetninger» (Bjørn). Turledernes ytringer tyder på at de ønsker en tydeligere kommunikasjon fra lærerne, med bakgrunn i et ønske om å legge opp til en faglig relevant og tilpasset undervisning, i tråd med skolens læreplaner. Bedre planlegging og et forsterket samarbeid rundt den oppfattede læreplanen vil ifølge Bjørnsrud (2009, s. 110) kunne gi et økt læringsutbytte for elevene.

En av turlederne forteller at planleggingen og organiseringen til tider kan være noe utfordrende å få til, basert på den kontakten som etableres mellom FRIGO og de utvalgte skolene. Bjørn beskriver at planleggingen kan være utfordrende basert på at:

Vi sender ut brev til skolene, og spør om en kontaktperson som er lett å forholde seg til, gjerne rektor, hvis rektor har tid til å prioritere det. Men det blir ofte en kontaktlærer, og da føler jeg at det blir litt tilfeldig hvem som får tur, og at det er lite oppfølging. (Bjørn)

Turlederen forteller om at det ved enkelte skoler «..er vanskelig å få innpass» (Bjørn). Han forteller at dette er til tross for at FRIGO har tilbudt å «..komme på lærermøter, i starten av skoleåret, hvor vi kan fortelle hva vi driver med og tilbyr» (Bjørn). Sett i lys av Bjørn sine skildringer kunne enkelte av skolene trolig, med en mer aktiv skoleledelse, fått mer ut av skolesamarbeidet enn det de får i dag. Slik manglende ledelse kan knyttes til det teorien sier om at avgjørelser som forventes å bli tatt på *institusjonsnivået* ofte ikke tas (Gundem, 2008, s. 24). Det blir i større grad opp til lærerne på *undervisningsnivået* å avgjøre den plassen og det omfanget friluftsliv skal få

i den gjennomførte læreplanen. Måten læreplanarbeidet ofte blir avhengig av den enkelte lærers arbeid diskuteres videre senere i oppgaven (jf. kap. 5.4.2).

Organiseringen av partnerskapet handler videre om det som skjer på selve turene. Først og fremst er organiseringen avhengig av det for- og etterarbeidet som turlederne foretar seg, som ble nærmere beskrevet i et tidligere avsnitt (jf. kap. 5.2). Videre vil turer i skolens nærmiljø (jf. kap. 5.2.1) og bruk av andre områder (jf. kap. 5.2.2) skille den videre organiseringen med tanke på transport og oppmøtested. Mikkel sier at skolesamarbeidet handler «..ganske enkelt om å få elevene fra et urbant miljø, ut til et naturmiljø – hvor det er trær, gress, sjø og skog». Basert på studiens datamaterialet og spesielt de observasjonene som er gjort, tyder mye på at FRIGO legger til rette for en organisering rundt transport som gjør det enkelt for skolene å delta på turene. Dette får de først og fremst til ved å bruke egne minibusser.

Videre viser tendenser i datamaterialet at det hovedsakelig er turlederne fra FRIGO som organiserer selve undervisningen, og at lærerne er noe mer tilbaketrukket. Petter forteller at «...turlederne driver opplegget, og elevene er jo selvgående med det. Så jeg blir som en ekstra voksen som de kjenner til fra før». Informantene virker fortrolige med at rollefordelingen er slik, men turlederne er tydelige på at de foretrekker engasjerte lærere som bidrar til at «..elevene får med seg det de skal gjøre, og at oppmerksomheten holdes oppe» (Mikkel). Det informantene her uttrykker er et tegn på at turlederne og lærerne bidrar på ulike måter inn i det sosiale feltet. Basert på teorien om habitus vil aktørene bidra forskjellig ut ifra deres samlede kulturelle kapitalen innenfor friluftsliv (Strand, 2001, s. 168). Mens lærerne som deltar i partnerskapet først og fremst underviser i andre fag enn kroppsøving, har turlederne både relevant utdanning og lang erfaring med undervisning i friluftsliv. Dette vil nok trolig være den naturlige forklaringen på skjevfordelingen i forbindelse med organiseringen av turene og den undervisningen som skjer knyttet til partnerskapet. Basert på det sosiopragmatiske perspektivet på kunnskapsformidling og læring vil turlederne rett og slett ha en bredere kulturell kapital innen friluftsliv, som gir større muligheter for å beherske møtet med det sosiale miljøet – som i denne sammenheng vil være friluftslivsundervisning (Strand, 2001, s. 169). På bakgrunn av informantenes svar og de observasjonene som er gjort i forbindelse med studien, kan man se tegn til at

partnerskapet og læringsinnholdet i undervisningen i stor grad dreier seg om det tilbudet FRIGO gir skolene, og den kompetansen og kunnskapen turlederne har.

5.3.2 Spisskompetanse

Profesjonalitet er ifølge teorien knyttet til den praktiske yrkesutøvelsen, og den kyndighet og dyktighet som en utøver viser når det kommer til å realisere god kvalitet i praksis (Damsgaard, 2010, s. 40). I forbindelse med skolesamarbeidet fungerer turlederne som «lærere», og kan derfor betraktes ut ifra teorien om lærerprofesjonalitet. Innledningsvis i intervjuene ble turlederne spurt: «Kan du fortelle om din utdanning og egen bakgrunn med friluftsliv?», og svarene deres tyder på en sammensatt og god kompetanse. Informantenes svar indikerer at de har samlet seg en kulturell kapital innenfor friluftsliv som gir dem gode forutsetninger for deltakelse i feltet (Strand, 2001, s. 168). Alle turlederne svarer at de har høgskoleutdanning innenfor friluftsliv, samt at to har annen utdanning innenfor pedagogikk og sosiologi. Turlederne forteller at de har utdanninger som er rett mot idrett, friluftsliv, internasjonal folkehelse og opplevelsespedagogikk, og at de har erfaringer fra friluftsliv i andre land og guideoppdrag. I forbindelse med spørsmålet om egen friluftslivsbakgrunn forteller Mikkel at: «Jeg mener at jeg har en god kompetanse og gode tankeganger som hjelper meg til å fremstå på en profesjonell måte i den jobben jeg gjør». Kari forteller at FRIGO er opptatte av at: «..turlederne skal ha den interessen eller troa på at friluftslivsaktivitet kan gjøre en forskjell». Turledernes svar indikerer at FRIGO er opptatt av profesjonalitet, ved at de anerkjenner kunnskap, verdier og holdninger (Damsgaard, 2010, s. 40). Til tross for at informantene svarer at FRIGO ikke har noe formelt krav til friluftslivsrettet utdanning, rettes det tvil til at det kun er tilfeldigheter som gjør at alle turlederne er utdannet innenfor denne retningen. Mikkel sier at: «Jeg tror nok den største styrken vi har, er det at vi har valgt å ta friluftslivsutdanning – og på den måten kan snakke om en profesjonalitet. Det viktigste vi gjør er nok å bidra med noe profesjonelt». Turlederens ytringer er i tråd med teorien om at utdanning tross alt sees på som en sentral forutsetning for å kunne snakke om en profesjon (Damsgaard, 2010, s. 40).

Underveis på skoleturene ble turledernes kunnskap og kompetanse observert ut ifra følgende punkter; *undervisningsopplegget, turledernes bidrag i undervisning og turledernes relasjon til elevene og lærerne* (vedlegg 4). Studien viser at observasjonene som er gjort i forbindelse med skoleturene i stor grad gjenspeiler funn fra intervjuene.

Turlederne beskrev for eksempel at «Jeg mener at det å jobbe med friluftslivsaktiviteter, også innebærer pedagogikk og kontakt med mennesker» (Mikkel). Eksempler på observasjoner fra flere av turene viser samme tendens til at turlederne har den sammensatte kompetansen som det forventes av en «lærer» (Damsgaard, 2010, s. 47). Observasjon 4 og 5 beskriver at turlederne legger opp til varierte opplegg, bygger relasjon til elevene, samt at de fremstår erfarne, forberedt og trygge i rollen:

Observasjon 4 fra tur 4: Lederen bruker flere pedagogiske grep i måten hun legger opp til at alle kan svare. Hun gir oppmerksomhet og ros når de svarer på en god måte. Lederen er i godt humør, ler og hygger seg sammen med elevene. Hun fremstår som en trygg og god voksenperson for barna. Hun er opptatt av å bli kjent med dem, og lytter til hva de ønsker å fortelle. Lederen virker erfaren med typen tur, og har ingen problem med å formidle sin kunnskap videre til elevene. Hun viser kompetanse til å endre opplegget underveis, ved å legge til en ekstra aktivitet.

Observasjon 5 fra tur 7: Turlederne fremstår erfarne, først og fremst ut ifra deres bekledning og valg av utstyr. I tillegg virker de erfarne mtp hvordan de møter og håndterer elevene. De snakker engasjert om dagens opplegg, og presenterer det i starten av turen for å skape en forutsigbarhet. De fremstår nøyaktige i måten de tar risikovurderinger underveis. De er tilsynelatende godt kjente i området, og finner raskt en egnet plass til å etablere leir. Kunnskapen de også meddeler til elevene om vekster, dyr og vegetasjon i skogen, forsterker inntrykket av god kunnskap. De meddeler dette til elevene på en tydelig og enkel måte, og er nøye med å vise fremfor å bare forklare.

Ut i fra tolkninger som gjort tyder observasjonene på at turlederne underveis på disse skoleturene viser både en faglig kunnskap innenfor sitt felt, og en teoretisk kunnskap innenfor pedagogikk. Dette forsterker inntrykket av at turlederne har en slik sammensatt kunnskap som teorien om *lærerprofesjonalitet* beskriver (Damsgaard, 2010, s. 47). Denne profesjonelle måten turlederne fra FRIGO utøver undervisningen i friluftsliv på, har blitt påpekt også i tidligere forskning. Ifølge Gurholt et al., (2020, s. 123) utføres arbeidet med skolesamarbeidet av ansatte som representerer «kompetanse, kontinuitet og erfaring, og som gjennomgående har relevant og formell faglig og pedagogisk

utdanning som lærere og veiledere i friluftsliv». Innenfor skolesamarbeidet som felt vil det være denne evnen til å tenke og handle pedagogisk med tanke på friluftslivsundervisning som vil bli sett på som verdifull (Strand, 2001, s. 169). Basert på teorien kan man forstå at en turlleder som har tatt utdanning innenfor friluftsliv og/eller pedagogikk, og viet sin tid til å delta innenfor pedagogiske felt som skolesamarbeidet, har utviklet en habitus som gir gode forutsetninger og en egen drivkraft for deltakelse innenfor feltet. Dette vil i tillegg kunne føre til at andre aktører og institusjoner innenfor feltet oppfatter turlederen som en dyktig pedagog (Strand, 2001, s. 169). Det er nettopp det som viser seg å være tilfelle i datamaterialet.

Siri forteller at hun har en opplevelse av at «Turlederne er flinke folk, som er pedagoger og som vet hva de holder på med». Hun sier videre at hun opplever at de forklarer ting på en enkel og forståelig måte, samt at de er tålmodige. Disse perspektivene delte også Per. Han la vekt på at turlederne er flinke til å oppmuntre, har solide opplegg og en rask organisering. I tillegg legger han til at «..de har erfaring og ting bare flyter» (Per). Kunnskapen disse turlederne bringer med seg inn i partnerskapet er ifølge teorien et resultat av sosiale erfaringer som har blitt tilegnet i sosiale relasjoner (Strand, 2001, s. 167-168). I intervjuene fremkommer det at turlederne har deltatt i et mangfold av sosiale miljøer knyttet til friluftsliv, og at det trolig er en oppvekst og barndom i aktive friluftslivsfamilier, egeninteresse, formell utdanning i friluftsliv og pedagogikk, erfaring og ikke minst kollegiefellesskapet i FRIGO som er grunnen til den sammensatte kunnskapen. Videre er det grunn til å tro at turledernes brede erfaring, kunnskap og kompetanse er en av årsakene til at FRIGO kan jobbe for sitt mål om å tilby skolene og elevene et variert undervisningstilbud innen friluftsliv.

5.3.3 Skogstur, skitur og båttur

Samtidig som at informantene ga uttrykk for at turledernes kunnskap, kompetanse og erfaring er sentralt i tilbudet fra FRIGO, ytret de tanker om at det varierte læringsinnholdet også er grunnleggende. Skolesamarbeidet inkluderer ifølge FRIGO (2019) friluftslivsaktiviteter i en bred forståelse av begrepet. Turlederne er samstemte om at denne variasjonen ikke bare er en målsetning, men faktisk realiseres. Mikkels erfaringer viser først og fremst hvordan oppleggene varierer ut ifra sesong:

Man kan si at vi arbeider ut ifra et årshjul, der man gjennomfører andre typer turer på våren og sommeren, sammenlignet med det man gjør på turer om

vinteren. På vinteren er vi veldig mye på skøyter, på slalåm eller langrenn. Mens om sommeren er vi mye ute med båtene våre. Da tar vi opp tegner, plukker søppel, seiler og padler kajakk og kano. Det er veldig sesongavhengig. (Mikkel)

Både Bjørn og Nina deler lignende perspektiver på undervisningstilbudet. Bjørn sier at variasjonen mellom enklere turer i nærmiljøet og mer ekstravagante turer som båtturer og kanoturer, gjenspeiler tilbudet de gir skolene og elevene. På spørsmålet «Er dere opptatte av å gi elevene variasjon i opplevelsene?» bekrefter Nina at de har fokus på å tilby varierte opplegg, og at aktivitetene skal være i tråd med læreplanen. Turlederen forteller at de forsøker å legge opp til opplegg ut ifra alder, nivå og læreplanen for de ulike trinnene:

Vi tenker først og fremst på hvilket opplegg som passer til den klassen. Det må på en måte være noe som de kan klare. Vi har forskjellige opplegg og det må tilpasses. For eksempel kan vi ikke undervise i noe krevende friluftsliv for en 4. eller 5. klasse, da det kan resultere i en dårlig opplevelse. Det vil ikke være noe hensiktsmessig hvis oppgavene er umulige å løse. Så det vi tilbyr må passe til de ulike aldersgruppene, og være i tråd med den læreplanen som gjelder, og ikke minst oppfylle eventuelle ønsker som lærerne kommer med. (Nina)

Slik jeg tolker svaret til Nina tyder det også på at de er opptatt av å tilpasse oppleggene etter hver enkelt klasse, slik at de ikke gang på gang får opplæring og undervisning i samme type aktivitet. En observasjon fra tur 6 viser hvordan turlederen har tilpasset og trolig funnet en passende balanse i undervisningen: *Aktivitetene passet aldersgruppen i nivå, og virker til å gi en blanding av følelsen av at «dette er kjent og dette får jeg til» og «dette er nytt og spennende»*. Denne måten å tilpasse oppleggene på, vitner om en didaktisk kompetanse, som er en del av den sammensatte kunnskapen som en profesjonell lærer har (Damsgaard, 2010, s. 47). Den didaktiske kompetansen handler om kunnskap til å variere, tilpasse og planlegge undervisning innenfor læreplanenes rammer (Imsen, 2006, s. 37-38). Også lærernes erfaringer underbygger resultatene om at FRIGO og turlederne tilbyr varierte undervisningsopplegg. Per forteller at hans elever har fått delta på båttur på Oslofjorden med opplegg på Hovedøya, ulike skogsturer og skidag på vinterstid. Bente og Petter forteller også at deres klasser har fått være med FRIGO på båttur, i tillegg til grottevandring, kanopadling, overnattingstur og skøyter. Informantene beskriver slik jeg tolker det et opplegg som realiserer målsetningen i den formelle delen av læreplanen i kroppsøving om at elevene skal «utforske naturen

gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider» og «få oppleve ulike kulturar innanfor friluftsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Tilsvarende bekrefter observasjonene som ble gjort i forbindelse med studien en lignende variasjon. I løpet av den korte perioden partnerskapet ble observert, fikk jeg som forsker delta på syv svært ulike turer, og observasjonnotatene som er skrevet viser til variasjon i sted, miljø og aktiviteter:

Observasjon 6 fra tur 1: *I dag er det kanotur, et stykke unna skolen. Leirplass etter padleetappe, bål og spikking av pinner til matlaging.*

Observasjon 7 fra tur 3: *Det står båttur på Oslofjorden på agendaen, med leirplass tilknyttet kystlinjen.*

Observasjon 8 fra tur 6: *Undervisningsopplegget er enkelt og bygger på enkle friluftslivsaktiviteter som å gå tur i skog og mark, med fokus på veiskilt og stimerking, bål og knivbruk og enkle samarbeidsoppgaver rundt leiren. Det fortelles om høst, og tegnene vi kan se ute i naturen.*

Måten observasjonene fra skoleturene gjenspeiler beskrivelsene fra intervjuene, tyder på at turledernes *oppfattede og operasjonaliserte læreplan*, jamfør Goodlads læreplanteori (Bjørnsrud, 2009, s. 115), i denne studien i stor grad samsvarer. Den formelle læreplanen er ifølge teorien forpliktende for ulike aktører innen det institusjonelle beslutningsnivået (Bjørnsrud, 2009, s. 115). Dette gjelder også for turlederne fra FRIGO, noe de er bevisst. Ser man funnene fra studien i lys av Goodlads læreplanteori, tyder det på at den undervisningen, altså *den operasjonaliserte læreplanen* turlederne bringer med seg til skolene oppnår den formelle læreplanens målsetning om varierte friluftslivsopplevelser for elevene. Resultatene fra denne studien viser at det blir drevet aktiviteter i ulike miljøer og til ulike årstider, noe som er med på å realisere målsetninger i læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er også noe Gurholt et al., (2020, s. 102) peker på i sin forskning, at FRIGO over tid har utviklet seg til å bli et allsidig friluftslivssenter, som tilbyr varierte aktiviteter i ulike miljøer. Allsidigheten i tilbudet, er nok først og fremst knyttet til den helhetlige kompetansen som fremkommer i studien at turlederne har. Basert på teorien er det turledernes habitus

som er ligger til grunn for de handlinger og den undervisningen de gjennomfører. Ifølge Aakvaag (2008, s. 160) setter menneskers habitus preg på alt man tenker og foretar seg, og ikke minst hvem vi er. Tolket ut ifra teorien vil turledernes handlinger underveis på turene og i arbeidet med skolesamarbeidet, trolig være basert på en førrefleksiv og nærmest instinktiv forståelse og handling (Aakvaag, 2008, s. 160). Deres habitus gjør at de «bare vet» hvordan de skal takle ulike undervisningssituasjoner.

Funn fra datamaterialet viser at det ikke bare er typen aktivitet som gir variasjon i tilbudet fra FRIGO, men også selve innholdet på hver tur. Et eksempel på det er observasjoner om at skogstur en dag, kan være helt ulik skogstur neste dag. I regi av FRIGO kan en skogstur inneholde en gåtur med innlagte stopp hvor man snakker om dyr, vegetasjon eller stimerking, knivbruk og matlaging på bål, og en natursti med et bestemt tema. Alternativt kan en skogtur ha temaet samarbeid, hvor turlederen legger opp til samarbeidsoppgaver med blindeløype, slakk line og begrepslæring. Observasjon 9 gir en indikasjon på nettopp dette:

Observasjon 9 fra tur 5: Opplegget er variert, og turen byr på en rekke ulike opplevelser for elevene. Elevene får erfaringer med bekledning i dårlig vær (høst, kaldt, sludd), de får se ekornhotell (dyr), de får oppleve det å gå i skog og mark i nærmiljøet, bålfyring, natursti med tverrfaglige temaer, blindeløype og utsiktspunkt.

Også flere av informantenes beskrivelser viser dette, men Nina får det spesielt godt frem i måten hun forteller om en typisk undervisningsdag på sjøen:

Da møter de opp på Aker Brygge, og vi forklarer hvor vi skal, hvorfor vi må ha på redningsvest, hvilke regler som gjelder i båten, og alle setter seg om bord. De lærer masse ord og uttrykk på veien ut, styrbord og babord, hva en fender er, alle mulige uttrykk som man trenger på båt. Vi snakker om sjøfartsmerker og plast i havet, og ser vi en plastpose så stopper vi. De hjelper til å plukke plast de finner. Vi stopper også hvis vi ser dyr. Så drar vi til Husbergøya, der vi typisk har om liv i fjæra. Og da kan det være at en gruppe fisker krabber. Vi har med hover, og de kan samle sjøstjerner og fange småfisk osv. En annen gruppe kan fiske med stang, og en siste gruppe kan gå på oppdagelsesferd opp til fugletårnet, se på utsikten og på fugler som hekker. Og når det er varmt nok i vannet får de anledning til å bade. Vi har i tillegg kajaker der, og robåter, så når det er varmt nok får de bruke det. (Nina)

Den varierte undervisningen FRIGO legger opp til, kan trolig spores tilbake til et grundig læreplanarbeid, og turledernes og organisasjonens evne til å tolke og se mulighetene i den formelle læreplanen. Turlederne viser at de har den kompetansen som skal til for å gjennomføre det de er forpliktet til (Damsgaard, 2010, s. 47). Måten turlederne viser en kyndighet og dyktighet i måten de realiserer god kvalitet i praksis, kan knyttes til deres *profesjonalitet*. Basert på undersøkelsene av partnerskapet og FRIGOs tilbud til de utvalgte skolene, er det videre grunn til å tro at variasjonen i undervisningen også har en sammenheng med den godt forankrende kompetansen som finnes i alle organisasjonens ledd. FRIGOs unike tilgang på utstyr er trolig avgjørende for måten turlederne kan legge opp til en variert friluftslivso pplæring for alle barn og unge.

5.3.4 Utstyrlån likestiller elevene

I tillegg til at FRIGO stiller med dyktige turledere og varierte undervisningsopplegg, tilbyr de en unik tilgang på omfattende friluftslivsutstyr som elever og lærere kan låne i forbindelse med skoleturene. Som beskrevet innledningsvis disponerer FRIGO en mengde utstyr til alle mulige friluftaktiviteter (jf. kap. 2.2). Dette omfattende utstyrlageret er etablert gjennom offentlige tilskudd og gjennom søknader til og gaver fra private fond over flere år. I tillegg har instansen egne ansatte som jobber med vedlikehold, stell og reparasjoner. Petter, en av lærerne, forteller at utlån av utstyr gjør det mulig for alle å delta, tross forutsetninger. Videre forteller han at kravet om utstyr på denne måten blir utslettet og unnskyldninger fra elevene om at de ikke kan delta grunnet manglende utstyr, ikke lengre er en utfordring. Siri, en av de andre lærerne som ble intervjuet, forteller også at tilgangen på utstyr gjør at færre elever har fokus på at været er dårlig eller at tur er kjedelig, fordi utstyret de får låne holder dem tørre og varme. Petter gir uttrykk for lignende erfaringer når det gjelder bekledning og vær: «Ja, utstyr er halve gleden. Kommer du ut en dag det regner uten regntøy får du ikke noe god opplevelse, og du har ikke så veldig lyst til å dra på så mange flere turer» (Petter). Ser man slike skildringer i lys av læreplanen i kroppsøving, kan det tenkes at målet om at elevene skal få naturglede av å drive uteaktivitet og naturferdsel er utfordrende å få til uten «riktig» utstyr (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Bjørn er tydelig på at utstyr og bekledning etter vær er helt nødvendig, «*det kreves*» sier han. Nina forteller at gjennom FRIGO får alle elevene anledning til å stille i det samme

og man kan unngå det at noen har veldig avansert utstyr, mens andre ikke har noe i det hele tatt. Av egen erfaring som idrett og kroppsøvingslærer trenger ikke utstyret nødvendigvis være så stilig og avansert, bare det er funksjonelt og gi den beskyttelsen som trengs. Observasjonene som er gjort viser at turlederne har fokus på at elevene skal få låne klær som passer dem, er varme nok og tilpasset turens opplegg. Studien viser at elevene får anledning til å låne alt fra tursko, turbukse og regntøy, til varme hodeplagg og hansker.

Observasjon 10 fra tur 5: Det pakkes med regntøy, votter og luer, for å kunne sikre en god bekledning for alle elevene.

Informantene i studien trekker frem mulighetene for utstyrlån som en viktig faktor ved partnerskapet. Flere av informantene knytter mulighetene for utstyrlån til ordet lavterskel. Kari forteller at tilbudet er lavterskel ved at det finnes få krav til spesifikke ferdigheter, utstyr eller kostnader for verken elevene eller skolene for å delta på turene i regi av FRIGO. «Det kreves ingenting av det som vanligvis kreves av en friluftslivsaktivitet – du kan få alt gjennom FRIGO. Det er der jeg tenker at vi er lavterskel» (Kari). Ytringer som for eksempel «..utstyrlageret er unnværlig i møte med skolene vi samarbeider med» (Bjørn), tyder på at tilgangen på utstyr er spesielt viktig i arbeidet FRIGO gjør i bydelene de er, og for elevene ved de utvalgte skolene. Observasjoner som er gjort i forbindelse med studien, viser at elevene ved de utvalgte skolene fremstår uforberedt i møte med de ulike aktivitetene, også utstyrmessig. Resultatene rundt dette presenteres og diskuteres nærmere senere i kapittelet (jf. kap. 5.5.1).

Ut ifra de forskningsresultatene som er utviklet i studien og funn fra tidligere forskning, tyder det på at FRIGOs tilbud er helhetlig og gir skolene, elevene og lærerne tilgang på unik kompetanse og varierte undervisningsopplegg. I tillegg legger de til rette for at det skal være en lav terskel for deltakelse. Siri sine ytringer oppsummerer tilbudet FRIGO gir skolene på en god måte: «De har spisskompetanse, godt med utstyr og gode opplegg som er gjennomførbare». Studien dokumenterer for overveiende positive erfaringer med samarbeidet, noe som stemmer godt overens med den oppfatningen jeg sitter igjen med etter å ha forsket på skolesamarbeidet. Broch og Gurholt (2011, s. 19) er som nevnt tydelige på at slike partnerskap er nødvendige for å øke kvaliteten på friluftslivsundervisningen og gi elevene et aktivt friluftsliv.

5.4 Partnerskapet sikrer gjennomføring av undervisning i friluftsliv

Den formelle læreplanen er ifølge Goodlads læreplanteori forpliktende for mange ulike aktører innenfor det institusjonelle beslutningsnivået (Bjørnsrud, 2009, s. 115), deriblant lærere. Ved å lese læreplanen forstår man at omfanget av friluftslivsundervisning i den norske skolen skal være ganske stort, og som beskrevet innledningsvis utgjør friluftsliv en sentral del av læreplanen i kroppsøving (jf. kap. 2). Til tross for at friluftsliv er representert med egne kompetansemålene i alle trinn viser tidligere forskning at undervisningen som foregår ute i skolene ofte ikke samsvarer med den formelle læreplanen (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 24). Ifølge litteraturgjennomgangen til Abelsen og Leirhaug (2017, s. 24) har lærere store utfordringer med å tilrettelegge for en undervisning i friluftsliv i tråd med læreplanens intensjoner og forventninger. Selve undervisningen, som ifølge teorien utgjør *den operasjonaliserte læreplanen* (Gundem, 2008, s. 26) stemmer altså ikke overens med den politisk vedtatte læreplanen (Bjørnsrud, 2009, s. 115). For å finne ut om dette også er tilfelle ved de tre samarbeidsskolene til FRIGO i Bydel Grorud har jeg arbeidet ut ifra følgende underproblemstilling; *Hvordan foregår og fungerer friluftslivsundervisningen ved de ulike skolene uten partnerskapet med FRIGO?*

5.4.1 Friluftsliv blir nedprioritert

I skolesammenheng er den formelle læreplanen gjenstand for tolkning og vil bli tolket ulikt blant lærere. På bakgrunn av ulik tradisjon, sosiokulturell bakgrunn og ulik erfaring, altså forskjellig habitus, vil lærere aldri ha helt den samme oppfatningen av læreplanen (Gundem, 2008, 26). Evnen til å realisere det man som lærer er forpliktet til kan ifølge teorien knyttes til lærerens didaktiske kompetanse og videre til deres *profesjonalitet* (Damsgaard, 2010, s. 47). Tidligere kom det frem at turlederne har utviklet en friluftslivs-habitus som inkluderer evne til å variere, tilpasse og planlegge friluftslivsundervisningen innenfor læreplanens rammer. Men hvordan er det med lærerne, har de den samme kapitalen og den samme didaktiske kompetansen til å realisere læreplanens målsetninger og intensjoner? Som beskrevet tidligere (jf. kap. 5.3.1) viser studien at lærerne som samarbeider med FRIGO underviser i andre fag og ikke har noe formell utdannelse innenfor kroppsøving og/eller friluftsliv. Men samtidig viser det seg at lærerne, på bakgrunn av en oppvekst i aktive friluftslivsfamilier, kan sies å ha en friluftslivs-habitus. Sosialisering og deltakelse i sosiale miljø i

barndomsårene er ifølge Wilken (2008, s. 37) spesielt viktig for den habitus man utvikler. På bakgrunn av lærernes erfaringer med friluftsliv fra barndommen, er det grunn til å tro at de har forutsetninger til å drive med friluftsliv, men trolig vil manglende utdanning gjøre det vanskelig å drive en friluftslivso pplæring for sine elever. Utdanning vil i henhold til teorien kunne gi lærerne en større kulturell kapital innenfor friluftslivsundervisning (Standal, 2015, s. 125) og derfor bedre forutsetninger for å undervise. Det som derfor kommer frem i studien om at skolene i all hovedsak har egne kroppsøvingslærere, er nok derfor naturlig. Resultatene avdekker at skolene først og fremst har egne lærere som underviser i kroppsøving, og at det kun er hensyn til logistikk og organisering i skolehverdagen som gjør at det er kontaktlærerne som er med på turene i forbindelse med skolesamarbeidet.

På spørsmålet om hvem som underviser i kroppsøving svarer Siri, Per og Petter at de har egne kroppsøvingslærere ved deres skoler som enten har faglærer- eller lektorutdanning. «På fjerde, femte, sjette og syvende trinn har vi en faglærer som underviser i kroppsøving» (Siri). Per forteller at dette også gjelder hans skole: «Skolen har en egen kroppsøvingslærer som har lektorutdanning innenfor idrett og kroppsøving fra NIH». De to lærernes beskrivelser vitner om at deres skoler ønsker en profesjonalitet i undervisningen i kroppsøving ved at de har ansatt utdannende lærere. Denne tolkningen er gjort basert på teorien som sier at utdanning er en sentral forutsetning for å kunne snakke om en profesjon (Damsgaard, 2010, s. 40). Det er kun Bente som underviser på småtrinnet (1-3.trinn), som sier at «Det er allmennlærere som tar seg av undervisningen i kroppsøving» (Bente). Erfaringsmessig fra egen tid som lærer i grunnskolen, er det ikke unormalt at det ikke er egne kroppsøvingslærere før på 4. eller 5.trinn. For å få en forståelse av den undervisningen og opplæringen som skolene legger opp til på egenhånd, ble det derfor gjort et forsøk på å komme i kontakt med disse kroppsøvingslærerne. Det skulle vise seg å være utfordrende å få til. Jeg bestemte meg derfor for å spørre informantene om hvordan de opplever og erfarer at de aktuelle lærerne arbeider med læreplanens målsetninger innenfor friluftsliv, naturferdsel og uteaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Siri svarer ganske tydelig at det er lite, og sier: «Ja, altså det er ikke slik at friluftsliv er det som blir prioritert høyest». Hun forteller videre at det er en enighet blant skolens lærere at de bruker det flotte nærmiljøet altfor lite. Svaret til Per tyder også på at

friluftsliv blir nedprioritert: «Man står i fare for å bruke naturen mer som en kulisse der man ikke forklarer kulissene, men mer bruker det som en arena for ikke-faglig innhold». Petter kommer med lignede beskrivelser og forteller at det ikke er noe særlig engasjement rundt denne typen undervisning. Han sier også «Jeg vet ikke om jeg skal trekke det så langt som å si at FRIGO har bidratt til det vi har i dag» (Petter). Turlederen Kari deler sin opplevelse av undervisningen som foregår ved skolene utenom partnerskapet, og svaret hennes tyder på at undervisningen i alle fall ikke preges av en friluftslivsdiskurs. Kari sier at: «Jeg tenker at det henger litt igjen fra gammelt av at man i kroppsøving hovedsakelig driver med ballspill og løping». Turlederens oppfatning om at ballspill og løping er de aktivitetene som får størst plass i undervisningen vitner om at *den gjennomførte læreplanen*, ikke samsvarer med *den formelt vedtatte læreplanen* som lærerne er forpliktet til å følge (Gundem, 2008, s. 26). Denne måten undervisning i friluftsliv virker til å bli nedprioritert ved de utvalgte skolene, er i tråd med det som er funnet ut i tidligere forskning (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 20). Forskerne kom i sin gjennomgang frem til at friluftslivet blir nedprioritert og at slike aktiviteter fikk en begrenset plass i de praksisene som da ble undersøkt og observert (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 23).

Men erfaringene som en av lærerne uttrykker skiller seg likevel ut. For i forbindelse med spørsmål om hvordan skolene driver friluftslivsundervisning på egenhånd, svarer Bente at deres skole har lagt opp til en ukentlig aktivitetsdag, som de aller fleste bruker til å være ute. Bente forteller at:

Dagen starter ofte med en samling inne, der vi prater igjennom dagen. Så går vi en tur og ofte til en fast plass i skogen. Vi plukker blåbær hvis vi finner det. Det kommer litt an på sesongen, men nå som det er trygt å fyre bål, så har vi det. Da er målet at elevene skal hjelpe til å samle kvist og få fyr på det. Vi er veldig i oppstarten av det å lære hva et bål er, og hva vi kan bruke det til. Vi har også vært og fanget insekter, og laget kongledyr. (Bente)

Turlederens erfaringer ifra egen undervisning, vitner om en faglig og relevant opplæring. Bente fremstår trygg i møte med undervisning i enkelt friluftsliv, og det kan trolig knyttes til den kapitalen innen friluftsliv som hun har samlet seg i barndommen (Wilken, 2008, s. 37). Samtidig legger hun til: «Det varierer litt fra klasse til klasse og trinn til trinn, men første trinn er stort sett ute en halv til en dag i uka, og det gjelder nok også tredjetrinn. Det er nok litt læreravhengig» (Bente). Turlederen nevner at mangel på

lærere som faktisk mestrer det å undervise i friluftsliv, og dårlig lærertetthet kan true en undervisning som er i tråd med læreplanens intensjoner og målsetninger. Hun uttrykker erfaringer som tyder på at det er tilfeldig hvem elever som får den undervisningen de har krav på ifølge den formelle læreplanen. Erfaringene Bente deler vitner om at lærernes kunnskap og kompetanse er sentralt for at målsetningene i læreplanen skal realiseres. Dette samsvarer med teorien om at utdanning gir økt kapital og bedre forutsetninger for å beherske den dominerende kulturen (Standal, 2015, s. 125), som i denne sammenheng er undervisning i friluftslivsaktiviteter. Til tross for at Bente beskriver at hennes skole har et fokus på det å drive med uteaktivitet, vil det trolig ikke være nok for å realisere den gjeldende formelle læreplanen (LK20). Hennes beskrivelser vitner om at det er for mange lærere som ikke har kompetanse til å legge opp til en undervisning som realiserer målsetningene om at elevene skal kunne bruke kart og kompass, kle seg etter vær, ferdes trygt nær vann og vite hva sporløs ferdsel innebærer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slike ferdigheter kommer naturligvis ikke av seg selv. Ifølge Imsen (2006, s. 37-38) avhenger det av lærernes didaktiske kompetanse, og måten de får til spenningsforholdet mellom teori og praksis, undervisning og formidling. Basert på studiens resultater og spesielt informantenes beskrivelser, virker det som om at det er læreravhengig hvem, og hvorvidt elevene får undervisning i friluftslivsaktiviteter.

5.4.2 Personavhengig og tilfeldig

Erfaringene som informantene uttrykker tyder på at skolene stort sett har egne kroppsøvingslærere som tar seg av undervisningen, iallefall fra fjerde trinn og oppover. Her er det ansatt faglærere og lektorer, og med bakgrunn i deres utdanning skal de ha fått tilstrekkelig med kunnskap til å tilrettelegge for friluftslivsundervisning i tråd med læreplanen. Samtlige informanter som svarer at skolen har egne kroppsøvingslærere, svarer også at det virker som friluftsliv ikke er en prioritet i disse lærernes undervisning. Siri sier at hun erfarer at interessen for friluftsliv virker til å være blandet på deres skole, og at «..noen lærere er veldig engasjert, mens andre ikke». Videre forteller Petter om lignende erfaringer og nevner at hvis noen lærere tar med seg elevene med ut på tur, så skjer det på eget initiativ. Denne oppfatningen om at realiseringen av undervisning i friluftsliv er personavhengig og dermed individualisert, er også utbredt blant turlederne. Kari forteller at hennes opplevelse er at det handler om personlig interesse. Hun er tydelig på at hun synes det er feil at det skal stå hver enkelt lærers interesse, og sier så at

man kan jo ikke «droppe å lære elevene sine matte, selv om man selv ikke liker det». Bjørn er enig med Kari og sier at han erfarer at det er personavhengig hvem elever som får muligheten til å oppleve et aktivt friluftsliv. Lignende funn er gjort i tidligere forskning og rapporten til Broch og Gurholt (2011, s. 64) viser at en utfordring i blant annet skolen er at både gjennomføring og videreføring av tiltak «er (for) avhengig av den enkelte lærers, aktivitetslederens, leders og nøkkel-personers engasjement og kunnskaper».

I forbindelse med at Bjørn forteller at han erfarer at det er læreravhengig hvilke elever som får muligheten til å oppleve et variert og aktivt friluftsliv, nevner han skoleledelsen. Han ytrer at: «Man må hvertfall ha en rektor eller en i ledelsen som sier at dette vil jeg at skolen vår skal gjøre» (Bjørn). Skoleledelsen ved hver enkelt skole har et ansvar for å videreføre de beslutningene som blir tatt på *et skolepolitisk nivå* (Gundem, 2008, s. 24). Likevel viser det seg at avgjørelser som forventes å tas på *institusjonsnivået*, ikke alltid blir tatt. Det er videre grunn til å tro at brudd i læreplanarbeidet i dette leddet, vil kunne gå utover de beslutningene som lærerne skal ta på *undervisningsnivået*. Slik jeg tolker erfaringene til Bjørn er det sentralt at det er en skoleledelse som står foran i arbeidet med å realisere læreplanen og legger et trykk på lærerne til få realisert dette. Bjørn legger til at han tror at et slik engasjement ovenfra vil kunne gjøre at lærerne «*på en måte ikke har noe valg*». Erfaringene som læreren Siri uttrykker er et tydelig tegn på at skoleledelsen har en viktig rolle i realiseringen av læreplanen. Siri uttrykker at: «Noen av lærerne og noen trinn er flinke til å gjennomføre det, men når man ikke har det som et satsningsområde fra ledelsen, så koker det fort bort i andre ting». Slik jeg tolker svarene til Bjørn og Siri kan det virke som at de har erfaringer med en mindre aktiv skoleledelse, og at de har igjen å oppleve en engasjert ledelse som fremmer undervisning i friluftsliv, naturferdsel og uteaktivitet. I denne studien har jeg ikke undersøkt skoleledelsens bidrag og arbeid rundt realiseringen av friluftslivsundervisning i skolen noe videre, og jeg har heller ikke funnet noe tidligere forskning på akkurat dette. Dette er trolig et kunnskapshull, som det er behov for å undersøke (jf. kap. 6.3).

Basert på det som har kommet frem i studien er det grunn til å tro at en skoleledelse som fremmer et aktivt friluftsliv, vil være med på å legge sterkere føringer for lærerne, enten det gjelder undervisning i samarbeid med en ekstern aktør eller alene. På undervisningsnivået er man, jamfør Goodlads læreplanteori, helt avhengig av at hver

enkelt lærer føler seg forpliktet til å iverksette de beslutningene som er tatt ved skolen (Gundem, 2008, s. 25). Betydningen av de avgjørelsene som blir tatt på dette nivået blir ifølge teorien trolig undervurdert. Det er bekymringsfullt med tanke på at realiseringen av læreplanen i stor utstrekning avhenger av valg som tas på dette nivået (Gundem, 2008, s. 24). Sett i lys av det teoretiske rammeverket vil en kroppsøvlingslærer som ikke legger opp til undervisning innenfor de rammene som er vedtatt i den formelle læreplanen, ikke vise kyndighet og dyktighet innenfor sin profesjon (Damsgaard, 2010, s. 40). Pedagogers tenkning vil være et resultat av de ulike sosiale feltene som han eller hun har beveget seg innenfor, og den kapitalen han eller hun har tilegnet seg (Strand, 2001, s. 169). Det kan altså virke som at disse kroppsøvlingslærerne har samlet seg en for smal kapital innenfor friluftsliv, og derfor har problemer med å legge til rette for undervisning og opplæring i tråd med den formelle læreplanen. Oslo og Omland Friluftslivsråd (OOF) har erfart nettopp dette, at mange lærere dels mangler en grunnleggende friluftslivskunnskap (Broch & Gurholt, 2011, s. 64). I tillegg viser internasjonal forskning at læreres manglende forståelse av fordelene med utendørs læring, kan være en trussel mot et aktivt friluftsliv (Rickinson et al., 2004, s. 41). Men basert på det lærerne forteller om at kroppsøvlingslærerne ved deres skole har enten faglærer- eller lektorutdannelse innenfor idrett og kroppsøving, er det vanskelig å tro at det er manglende kompetanse, ene og alene som er grunnen til at friluftslivsundervisningen blir nedprioritert når skolene skal drive opplæringen på egenhånd. Det grunn til å tro at det er andre faktorer som også spiller inn.

5.4.3 utfordringer i skolehverdagen

Friluftsliv har vært en del av den formelle læreplanen i lang tid og ble introdusert i grunnskolen gjennom mønsterplanen i 1974. Siden den tid har alle læreplanene i ettertid inneholdt mål, innhold og læringsutbyttebeskrivelser som skal stimulere til et aktivt friluftsliv (Gurholt et al., 2020, s. 121). Det har med andre ord ikke stått på læreplanens visjoner og prinsipper for opplæring, da disse har støttet opp om skolens undervisning i friluftsliv. Likevel viser en rekke tidligere studier at lærere stort sett opplever det som krevende å få til friluftslivsundervisning i skolehverdagen, samt at elevene opplever at de sjeldent får opplæring i friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2017; Gurholt, 2014, Moen m.fl., 2015; Repp, 1993). Tidligere forskning viser i tillegg at selv erfarne lærere med friluftslivsfaglig bakgrunn og interesser «opplever at undervisning i friluftsliv ofte blir nedprioritert i skolens tids-, fag- og ressursklemme» (Gurholt et al., 2020, s. 121). Også

innenfor internasjonal forskning viser studier at utfordringer med å gjennomføre friluftsliv innenfor læreplanens rammer, hovedsakelig er forbundet med tid, samt motstand mot nye læreplanstrukturer (Rickinson, et al., 2004, s. 41).

I studien er det nettopp faktorer som tid, organisering og ressurser informantene trekker frem da de blir spurt om hva det er som gjør det så utfordrende å få til. Samtlige informanter er enige om at et økende teoretisk trykk gjør at lærerne sliter med å frigjøre tid til friluftslivsundervisning. Siri forteller at hun opplever at den største utfordringen med å få det til, ligger i at lærerne kjenner et teoretisk press, særlig i området der de jobber hvor det har vært lave resultater, på blant annet nasjonale prøver blant elevene. Per beskriver en lignende opplevelse av at undervisning i blant annet friluftsliv droppes, på bekostning av tettført akademisk læringstrykk. Han forteller videre at:

Det er jo egentlig ikke noen hindre, men det føles mer omfattende enn å starte dagen inne i klasserommet. Jeg tror det faller under den følelsen av travelhet med det faglige trykket og det faglige nivået vi ønsker å oppnå med elevene. Det kommer i konflikt med den litt løsere strukturen og alle de timene som går med når man er ute. Det er kanskje slik det føles for mange – jeg tror hvertfall det.
(Per)

Denne oppfatningen er også gjeldende blant turlederne. Nina forklarer at hun tror lærerne har for mye de må igjennom, og av den grunn ikke føler at de har mulighet til å frigjøre tid. Turlederen forteller også at hun tror dette teoretiske trykket øker oppover i klassetrinnene, og at dette er noe av grunnen til at FRIGO sliter med å få med seg ungdomsskolene på tur. Resultatene fra forskningen tyder på det samme som fremkommer i rapporten til Gurholt et al., (2020, s. 133) at ungdomsskolen og videregående skole i langt mindre grad enn barneskolene, er villige eller har mulighet «..til å frigjøre tid og omorganisere timeplanen for å gjennomføre friluftslivsoppleggene de blir tilbudt». Et større internasjonalt oversiktsverk viser lignende funn, og basert på de studiene som er inkludert i gjennomgangen ser det ut til at grunnskolelærere har lettere for å iverksette uteaktiviteter enn lærerne på videregående skoler (Rickinson et al., 2004, s. 41). Funn fra den deltakende observasjonen viser samme tendens. Blant de syv turene som ble observert var ingen av turene med den representerte ungdomsskolen. Ifølge kunnskapsoversiktsverket til Fjørtoft og Reiten (2003, s. 7) er det en kraftig nedgang i friluftslivsaktiviteter for ungdommer i skolen, og i tillegg er ungdommers interesse for friluftsliv avtagende. Frykten for at det tradisjonelle friluftslivet ikke skal

overføres til dagens ungdom, har spredd seg, og politikere og undervisere er bekymret for at teknologi, kommersielle interesser og en globalisert ungdomskultur for friluftsliv, skal erstatte de tradisjonelle turene til fots og på ski (Gurholt, 2008, s. 148). Tar man en titt på den formelle læreplanen i kroppsøving på ungdomsskole og videregående nivå, er det ingenting som tilsier at opplæringen skal inneholde noe mindre friluftsliv, snarere tvert imot. Slik jeg tolker det, består læreplanen av omfattende og ambisiøse læringsmål på dette nivået, noe som igjen vil underbygge behovet for faglig og pedagogisk undervisning. Det kan virke som utfordringene er mange når skolene skal drive opplæringen på egenhånd og at utfordringene overskygger mulighetene.

Gjennom intervjuene med turlederne og lærerne kommer det, i tillegg til lite tid og en akademisk tett pakket hverdag, frem utfordringer knyttet til ressurser, blant annet i form av lærertetthet. Per peker på kravet om en lærer per 15 elever er en utfordring og han uttrykker en uvisshet rundt hvordan dette kan løses. Petter forteller at han opplever at det er lærere som synes det er slitsomt å ha med seg så mange elever ut på tur og at flere tenker at det er enklere å ha dem på skolen. Videre forteller han at: «Jeg tror nok mange lærere synes at noen elever er krevende og at de ikke har god nok relasjon til elevene til å tørre å ta dem med ut på tur» (Petter). Måten Petter uttrykker at noen elever er krevende å ha med på tur, knytter jeg til det Bente, en av de andre lærerne uttrykker, om at behovet for voksne øker i takt med elevenes manglende erfaring og kunnskap med friluftsliv. Lærerne i skolen skal i tillegg til å legge opp til en undervisning i tråd med læreplanen, i tillegg forholde seg til elevgruppens sammensetning og forutsetninger (Bjørnsrud, 2009, s. 110). Elevenes kunnskaper og erfaringer med friluftsliv vil basert på deres ulike habitus, gi dem ulike forutsetninger for deltakelse i friluftslivsundervisningen. Basert på deres oppvekst og deltakelse i ulike sosiale miljøer vil de ha samlet seg en ulik kapital (Aakvaag, 2008, s. 161). Observasjonene viser at hovedandelen av elevene ved disse tre skolene har en flerkulturell bakgrunn. Dette stemmer overens med tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) om at andelen innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre er over 50 % i Bydel Grorud (SSB, 2018). Tidligere forskning viser at personer med minoritetsbakgrunn driver mindre friluftsliv (Dervo et al., 2014), samt at elever med en flerkulturell bakgrunn har mindre erfaring enn etnisk norske elever (Gøtz, 2014, s. 80). Ut ifra informantenes svar kan det tenkes at lærertetthet og faglig kompetanse derfor er spesielt viktig i Bydel Grorud, og andre steder der andelen av elever med lite eller ingen friluftslivserfaring bor og går på skole.

Sett i lys av de funnene som er gjort i studien og tidligere forskning vil den opplæringen som skjer i regi av skolene selv, trolig ikke være tilstrekkelig nok til å gi alle elever tilgang på et aktivt friluftsliv. Dette gjelder blant annet utfordringer knyttet til organisatoriske forhold, nok faglig kompetente lærere og tilgangen på utstyr. Studiens resultater viser at lærerne trenger nettopp den veiledningen over tid, og ikke minst støtten i en hektisk skolehverdag som Broch og Gurholt (2011, s. 64) skriver i sin rapport at Oslo Omland Friluftslivsråd (OOF) har erfart. Også i evalueringen av FRIGOs skolesamarbeid fra 2002 ble lignende synspunkter delt. På starten av 2000-tallet, altså kort tid etter at FRIGO ble etablert, ble det gjennomført en evaluering av FRIGO sitt skoletilbud på oppdrag fra Oslo kommune. Forskningsstiftelsen FAFO gjennomførte en undersøkelse basert på intervjuer med rektorer, lærere og elever om de respektive gruppenes erfaringer. Basert på vurderinger om at skolenes lærere ikke alene ville kunne videreføre FRIGOs arbeid, ble det i 2002 anbefalt at skolesamarbeidet burde videreføres (Øverås, 2002, s. 7).

Målet i 2002 var kvalifisering av skolenes egne lærere, for at de skulle kunne drive denne undervisningen selv. Ut ifra resultatene fra denne studien er det mye som tyder på at denne kvalifiseringen fortsatt ikke har «slått til», nærmere 20 år etter. Evalueringen til FAFO trakk frem at måten turlederne oppfyller viktige forutsetninger om kunnskap og kompetanse og klarer å legge til rette for gode opplevelser for alle, gir dem en sikkerhet og autoritet som de færreste lærere er i stand til å få til (Øverås, 2002, s. 30). Dataene fra undersøkelsen til FAFO viste at 93 prosent av deres informanter opplyste at FRIGOs kompetanse var viktig for lærerne og skolene. En av lærerne som ble intervjuet i 2002 sa at dette bidro til at flere elever turte å utfordre seg og kanskje nettopp derfor fikk fine friluftslivsopplevelser. Informantene som ble intervjuet i forbindelse med evalueringen i 2002 var i tillegg enige det faktum at FRIGO disponerer utstyr som skolene selv ikke har, eller har ressurser til å skaffe seg. I evalueringen til FAFO kom det frem at det var særlig måten utstyret virket, var trygt å bruke og varte over tid som gjorde dette lageret så verdifullt. I tillegg var sentrale funn i evalueringen knyttet til variasjonen i undervisningsoppleggene som FRIGO tilbydde. Basert på resultatene fra denne studien tyder mye på at spisskompetansen (jf. kap. 5.3.2), variasjonen (jf. kap. 5.3.3) og tilgangen på utstyr fortsatt, etter nesten 20 år, er det sentrale i FRIGOs tilbud til skolene. Behovet for tilbudet og støtte i undervisningen virker til å være minst like stort i dag, og allerede i St.meld. nr. 17 (1996-1997) – *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*, ble

det påpekt at slike samarbeidsformer og tiltak kan være nødvendige å utvikle for å heve kvaliteten på friluftslivso pplæringen, samt bidra til et mer aktivt friluftsliv blant barn og unge uansett sosiokulturell bakgrunn.

5.5 En mangfoldig elevgruppe på tur

Den økende mangfoldige elevgruppen i den norske skolen skal ifølge den overordnede delen av læreplanen berike undervisningen (Kulturdepartementet, 2020). I den formelle læreplanen fremstår mangfoldet som en ressurs, men en slik oppfattelse er ikke allmenn. Tidligere forskning viser nemlig at mangfoldet ofte assosieres med noe utfordrende, og som et problem blant lærere (Lund, 2017, s. 35). Ifølge studien til Leseth og Engelsrud (2017, s. 473) føler de fleste lærerne at de mangler retningslinjer som hjelper dem til å ivareta mangfoldet. Den offisielle rapporten *Integrasjon og tillit – Langsiktige konsekvenser av høy innvandring* (NOU, 2017, s. 176) avdekker at lærere stadig opplever dilemmaer i sin arbeidshverdag med å balansere elevenes rettigheter til å være forskjellige, fra jakten på likestilling. Skolesamarbeidet til FRIGO er rettet direkte mot skoler og områder som alle er kategorisert som levekårsutsatte. Gurholt et al., (2020, s. 129) undersøker hvordan og hvorvidt tilbudene er rettet mot sosial utjevning. Ved at FRIGO har inngått et partnerskap med skoler i Bydel Grorud kan det tenkes at de nå når flere barn og unge med flerkulturell bakgrunn, enn hvis de hadde arbeidet alene. Skolen når alle barn og unge og har ifølge nyere forskning (Gurholt et al., 2020, s. 120) en unik posisjon for å kunne bidra til sosial utjevning. I studien ønsket jeg som forsker derfor å tilnærme meg feltet for å kunne finne ut av; *På hvilken måte erfarer turlederne og lærerne at partnerskapet med FRIGO kan være spesielt viktig for skoler med høy andel elever med flerkulturell bakgrunn?*

Gurholt et al., (2020, s. 23) dokumenterer at et gjennomgående trekk i både kvalitative og kvantitative undersøkelser er at deltakelse i friluftsliv preges av sosial ulikhet. Det viser seg at deltakelse i slike aktiviteter ikke er et allment gode, men preges av kulturell, sosial, økonomisk og kroppslig kapital. Dette kan belyses ytterligere gjennom praksisteorien til Bourdieu om at mennesker vil utvikle ulike habitus ut ifra deres deltakelse i ulike sosiale felt og samlede kapital (Aakvaag, 2008, s. 161). Basert på tall om lav deltakelse i friluftsliv blant etniske og kulturelle minoriteter (Dervo et al., 2014; Krange & Bjerke, 2011) og teori om at deltakelse i friluftsliv i all hovedsak læres, utøves og reproduseres gjennom familien (Wilken, 2008; Aakvaag, 2008), er det reelt å

tro at elever med en flerkulturell bakgrunn har lavere forutsetninger for deltakelse i friluftslivsundervisning enn etnisk norske. Tidligere forskning viser nettopp dette (Gøtz, 2014, s. 80) og lignende funn er gjort i forbindelse med denne studien.

5.5.1 Elevene fremstår uforberedt

Informantene uttrykker en samlet opplevelse av at elevene fremstår uforberedt i møte med opplæring i friluftsliv, og at friluftslivskunnskapen er mangelfull. På spørsmål om elevens tidligere erfaringer svarer Siri at de er «..veldig manglende, eller ikke-eksisterende». Videre forteller hun at hun erfarer at «..det de får av erfaringer med friluftsliv er gjennom skolen» (Siri). Bente trekker frem erfaringer om at «..en del elever ikke vet hva det er til å begynne med», og at de ikke kommer med passende utstyr og bekledning til turer. Petter beskriver lignende erfaringer og sier at elevene ved deres skole verken fremstår vant eller fortrolig med og ferdes ute i naturen, eller har kunnskaper til å kle seg etter vær. Han forteller at «De er dårlig skodd og har altfor lite klær på seg» (Petter). En opplevelse av at elevene er uforberedt, deles også av turlederne. Både Bjørn og Mikkel er enige om at elevene ikke har det utstyret som skal til for å delta i opplæringen på en god måte. Svaret til Kari på spørsmålet «*Hva slags friluftslivsvaner opplever du at elevene dere møter har fra tidligere?*» oppsummerer godt informantenes samlede oppfattelse om at noe er mangelfullt:

Er det lov å si ingen nå? Det er de færreste som har noe friluftslivserfaring, men jeg ser at det er en større del av de som har erfaring fra før, som kommer fra en norsk bakgrunn. Da mener jeg ikke det å bli født i Norge, men heller hvor familien er fra sånn generelt. Det er en større andel av de barna som kommer fra en etnisk norsk bakgrunn, som har friluftslivserfaringer fra tidligere. Jeg tror det handler om hvilke muligheter de har fått tidligere – og hvilke erfaringer de har fra før. (Kari)

Informantenes svar er i tråd med det teorien sier om at menneskers vaner er avhengig av den oppveksten man har hatt, hva man driver med og hvem man omgås med (Wilken, 2008; Aakvaag, 2008). Det er spesielt elevenes familiære og kulturelle oppvekstsvilkår informantene refererer til når de blir spurt om hva de ser for seg er grunnen til elevens manglende kunnskaper. Petter forteller at han er overbevist om at det ligger et stort ansvar hos foreldrene for at barn og unge skal drive med friluftslivsaktiviteter utenom skolen. «Jeg tenker at mye er foreldrenes ansvar, fordi man drar ikke ut i skogen alene for å fiske hvis man ikke har noe erfaring fra det tidligere» (Petter). Nina og Bente har samme oppfatning og sier at «..mange tospråklige elever har foreldre som ikke er like

vant til å være like mye ute som vi er» (Nina) og «Jeg tror det handler om at foreldrene mangler den kunnskapen og kompetansen» (Bente). De kjenner sannsynligvis heller ikke de lokale naturforholdene – og mulighetene.

Innenfor innvandrer miljøet som preger området der studien er gjennomført, vil trolig ikke verdier knyttet til friluftsliv bli karakterisert som verdifulle (Strand, 2001, s. 168). I denne delen av samfunnet vil trolig ikke den dominerende kulturen være det å drive med friluftsliv og *den kulturelle kapitalen* handler derfor ikke om å ferdes eller snakke om natur og uteaktiviteter (Strand, 2001, s. 168). Bente forteller at hun tror foreldrene til hennes elever trolig vil kunne gi barna sine andre verdifulle kunnskaper. Det Bente er inne på her, viser til det teorien sier om at innenfor ulike sosiale felt vil den kulturelle kapitalen variere (Strand, 2001, s. 168). Elevene møter derfor mest sannsynlig ikke forventninger om å drive med friluftsliv før de forhåpentligvis møter det i undervisningen i forbindelse med kroppsøvningsfaget på skolen. Både Siri og Petter bekrefter at de tror elevenes mangelfulle forutsetninger henger sammen med kultur og økonomi. Som Siri sier «Dette handler om kultur, og for veldig mange er det veldig dyrt. Og hvis du ikke har noe forhold til det, hvorfor skal du bruke penger på det». Det informantene i studien uttrykker er i tråd med resultatene fra Ung i Oslo 2018 utført av NOVA, der mer enn 8000 skoleelever i Oslo mellom 13-19 år svarte på hvorvidt, hvordan og hvor ofte de deltok i friluftsliv (Bakken, 2018). I forbindelse med arbeidet med rapporten «*Studie av friluftsliv blant barn og unge i Oslo*» fikk Gurholt et al., (2020) tilgang til disse dataene, og foretok selve analysen. Forskerne fant ut at høy sosioøkonomisk status og norskfødte foreldre samvarierer med høy deltakelse i friluftsliv, mens barn og ungdom fra familier med lav sosioøkonomisk status og foreldre født utenfor Norge, deltar mindre. Med bakgrunn i det er det grunn til å tro at elevene ved FRIGO sine samarbeidsskoler i Bydel Grorud, har samlet lite kapital innenfor felt som omhandler friluftsliv (Wilken, 2008, s. 39).

I forbindelse med at lærerne ble spurt om hvorvidt de erfarte at deres elever var forberedt og vant til friluftsliv, er Siri, en av lærerne, slik jeg ser det inne på noe sentralt:

Jeg tenker det er viktig å få inn dette som barn. Fordi jeg kjenner på det selv, at når jeg som voksen kommer i situasjoner hvor det forventes noe jeg ikke kan, så er det veldig lett å si nei, eller det vil jeg ikke. Den komfortsona blir bare mindre

og mindre jo eldre du blir, og derfor tenker jeg at det kan være viktig å få gjort som barn. (Siri)

Lærerens ytringer samsvarer med det teorien sier om at den tidlige sosialiseringen er spesielt viktig, og at de sosiale betingelsene vi da inkorporerer er med på å forme habitus (Aakvaag, 2008, s. 161). Måten elevene på de representere skolene fremstår uforberedt i møte med slik opplæring, kan derfor sies å være naturlig ettersom de sosiale miljøene de har vokst opp i, trolig ikke har stilt forventninger til dem om å drive friluftsliv (Aakvaag, 2008, s. 161). Observasjonene gjort i forbindelse med studien forsterker informantenes erfaringer om at elevene virker uerfarne med ulike friluftslivs-aktiviteter. I forbindelse med av turene ble følgende notat skrevet ned:

Observasjon 12 fra tur 7: Elevene virker uerfarne og kommer tilsynelatende dårlig kledd. Noen kommer i hvite tøysko med lite støtte og tynne joggebukser. I tillegg virker elevene nervøse for å ferdes i skogsterrenget, samt på våte overflater. Elevene virker i tillegg til å lite realistiske oppfattelser av liten og stor risiko når de ferdes rundt. Alt kan virke til å være skummelt og ukjent.

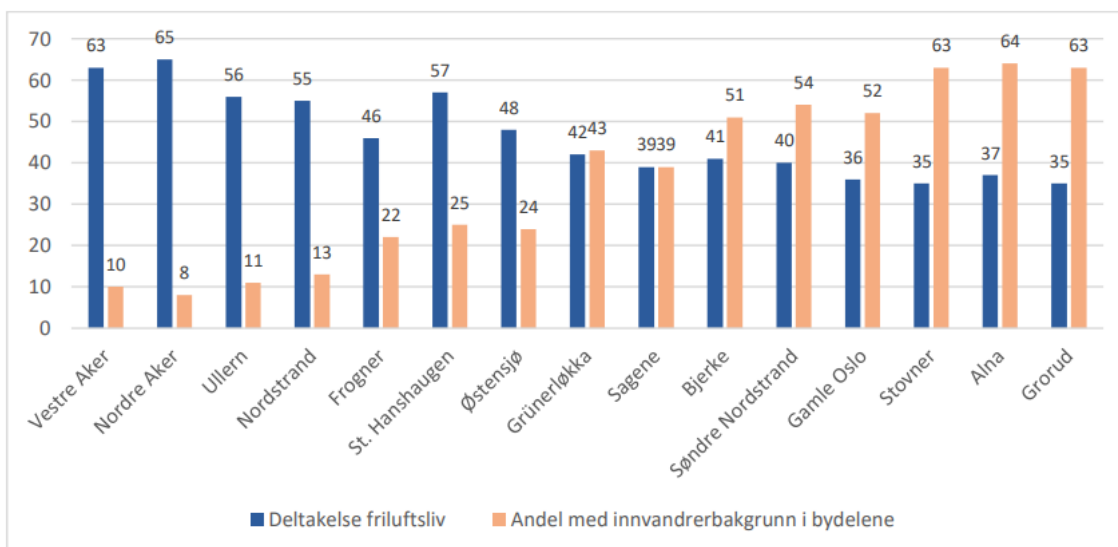
Måten elevene kommer med manglende kunnskap og utstyr vil kunne begrense dem og gjøre at de fungerer dårligere i dette sosiale feltet. Som teorien sier vil habitus gjenspeile en persons posisjon i det sosiale rom, og på denne måten være klassespesifikk (Aakvaag, 2008, s. 161). Slik jeg tolker teorien om habitus vil det være muligheter for at elevene kan tilegne seg ferdigheter og kunnskap om friluftsliv, som vil gi dem bedre forutsetninger for deltakelse. Men denne endringen vil trolig ikke komme av seg selv. Dette diskuteres nærmere senere i kapittelet (jf. kap. 5.5.2).

Når det kommer til forskjellene i tilgang på utstyr, uttrykker turlleder Bjørn at FRIGO sitt utstyrlager er «uunnværlig» i møte med skolene de samarbeider med, og ut ifra studien kan det tyde på at partnerskapet er med på å utjevne økonomiske og utstyrmessige forskjeller. Også Gurholt et al., (2020, s. 2) er opptatte av spørsmålet om hvorvidt tilførsel av ressurser og «økt tilgjengelighet til organiserte friluftslivs-aktiviteter, kan redusere barrierer og sikre sosial utjevning ved at flere får muligheter til å tilegne seg grunnleggende ferdigheter i friluftsliv, uavhengig av familiens sosio-økonomiske bakgrunn og hvor i byen de bor». Sett ut ifra resultatene fra studien om at «det med en friluftslivskultur ikke er noe elevene får med seg hjemmefra» (Siri) og teori

om at sosialiseringen i tidlig alder er sentralt for utvikling av habitus, kan det tyde på at partnerskapet med FRIGO er spesielt viktig i bydeler der andelen elever med en flerkulturell bakgrunn er høy.

5.5.2 Deltakelse gir bedre forutsetninger

Barn og unge med flerkulturell bakgrunn driver ifølge tidligere forskning (Dervo et al., 2014; Krangle & Bjerke, 2011) mindre friluftsliv enn barn og unge med en etnisk norsk bakgrunn. Figuren (figur 2) under er hentet fra den nyeste rapporten til Gurholt et al., (2020, s. 61), basert på analyser av Ung i Oslo 2018, og viser hvordan andelen unge i alderen 13-19 år som deltar i friluftslivsaktiviteter, synker i takt med andelen familier som blir kategorisert med en høy sosioøkonomisk status i Oslos 15 bydeler. Ut ifra tabellen ser man at den laveste deltakelsen i friluftsliv nettopp er i Bydel Grorud. I denne bydelen er det færrest ungdom med innvandrerbakgrunn som oppgir at de deltar i minst en aktivitet i «enkelt» friluftsliv, minst en gang i måneden.



Figur 2: Prosentandel av ungdom i ulike bydeler som deltar i minst en aktivitet i "enkelt" friluftsliv i skog og mark, minst en gang pr måned og som har innvandrerbakgrunn. 13-19 år, Ung i Oslo 2018. Hentet fra rapporten "Studie av friluftsliv blant barn og unge i Oslo" s. 61. <https://hdl.handle.net/11250/2684299>

På spørsmål om hva turlederne og lærere tror, eller erfarer at det grunnen til den lave deltakelsen i friluftsliv blant elevene, uttrykker de først og fremst årsaker knyttet til økonomiske og kulturelle faktorer. Bente, en av lærerne sier at: «Jeg tror det handler om at foreldrene ikke er vant til å ferdes i naturen, og at det gjør at de ikke formidler kunnskap og kompetanse innen friluftsliv til sine barn». Petter og Siri deler de samme

erfaringene, og det virker til å være en samlet oppfattelse blant informantene om at mye av elevenes manglende kunnskaper skyldes oppveksten i familier som ikke naturlig driver med friluftsliv, uteaktiviteter og naturferdsel. Dette er i tråd med det rapporten til Dervo et al. (2014, s. 4) sier om at den lave deltakelsen trolig skyldes utdanning og inntekt, og/eller sosiale og kulturelle barrierer. Disse faktorene kan knyttes til habitusbegrepet til Bourdieu, som refererer til en praktisk kunnskap og kompetanse som tilegnes ved å delta i sosiale praksiser (Standal, 2015, s. 124). Slik jeg som forsker tolker tabellen som er presentert i figur 2, er det ikke skilt mellom deltakelse på fritiden og i skoletiden. Dette gir grunn til å tro at elevene i Bydel Grorud heller ikke får tilbud om et aktivt friluftsliv i skolen, slik også resultatene i studien antyder. Trolig skyldes denne manglende opplæringen faktorer som ble diskutert tidligere i kapittelet (jf. kap. 5.4.3). Videre resulterer det i at elevene som er bosatt og vokser opp i Bydel Grorud er blant de som totalt driver med minst friluftsliv av alle barn og ungdom i Oslo. Det er grunn til å tro at måten FRIGO sitt skolesamarbeid de senere årene har ekspandert til å gjelde skoler også i bydelen, har en sammenheng med disse lave tallene.

Friluftslivsoplæringen som foregår gjennom partnerskapet mellom FRIGO og samarbeidsskolene i Groruddalen vil som nevnt tidligere utgjøre en slik sosial praksis, også kalt *felt* (Wilken, 2008; Strand, 2001). Dette vil videre innebære at elevene som får dette tilbudet vil kunne tilegne seg kunnskap og kompetanse knyttet til friluftsliv ved å delta (Strand, 2001, s. 168). Basert på informantenes svar om at friluftslivsundervisningen stort sett uteblir når skolene selv skal organisere opplæringen, kan man si at målet med partnerskapet om økt deltakelse i friluftsliv (Gurholt et al., 2020, s. 123) nåes for elevene ved de aktuelle skolene. Likevel er det aktuelt å stille spørsmål ved om denne opplæringen kan bidra til at elevene samler nok kapital, i form av kunnskap og erfaring, til å drive med uteaktivitet, naturferdsel og friluftslivs-aktiviteter på egenhånd. Det er relevant i denne sammenheng å nevne at Fagfornyelsen ikke lenger bruker begrepet friluftsliv like aktivt, og at man i større grad bruker andre begreper som naturferdsel og uteaktivitet i den nyeste læreplanen (LK20). Sannsynligvis er det fordi begrepet i mange sammenhenger er kulturelt belastet, og ikke gis et bredt innhold, slik offentlige dokumenter og politikk, for eksempel gjør.

Informantenes svar viser at hver klasse stort sett bare får en skoletur per halvår gjennom partnerskapet med FRIGO. Siri forteller at hennes klasse har fått være med FRIGO på

tur en til to ganger i året, og det samme viser svarene til Per, Bente og Petter. Turlederne erfarer også at de ikke har anledning til å gi tilbud om flere enn 10-15 turer per skole i året, og at det er skolenes ansvar å fordele tilbudet mellom klasser og trinn. Mikkel forteller at det ved flere anledninger er slik at klasser bare får en tur i løpet av et helt skoleår, og Bjørn uttrykker en bekymring for at elevene ikke får noe mer undervisning utover denne ene, eller disse få turene i året. Bjørn forteller at «Ja, den klassen vi var med sist, det var den turen de hadde. Men forhåpentligvis så har de noen turer med lærerne sine utenom - men da vet jeg ikke hva de gjør». Både resultatene fra studien og funn i tidligere forskning tyder på at dette ikke er tilfelle, og Per forteller at han ser for seg at partnerskapet kan resultere i at skolene og lærerne lener seg tilbake, og tenker at læreplanens målsetninger blir realisert gjennom undervisningen og skoleturene med FRIGO. Petter beskriver en lignende opplevelse og forteller at han ikke ser for seg at skolen vil jobbe noe mer aktivt med friluftsliv på grunn av samarbeidet, men i større grad benytte seg av, og verdsette partnerskapet med FRIGO. Resultatene fra studien tyder derfor på at hyppigheten av turer og friluftslivsaktiviteter elevene ved disse skolene får oppleve, i stor grad avhenger av hvor mange turer FRIGO har kapasitet til å tilby. Ser man dagens antall turer i lys av praksisteorien til Bourdieu vil elevenes forutsetninger om å drive med friluftsliv på egenhånd, neppe endres med det første (Aakvaag, 2008, s. 168).

Habitus er slik teorien tolkes ikke uten videre enkelt å endre på, og det er ikke bare sånn at vi kan bestemme oss for at «når skal jeg bli en annen» (Aakvaag, 2008, s. 160). I intervjuene blir informantene spurt om de ser for seg, eller har erfaring med at elevene i etterkant av turene driver med friluftsliv på egenhånd. Kari ytrer i den forbindelse at:

Jeg tror at hvis du skal vekke en interesse for noe så må man ha det over lengre tid, og flere ganger. Skal elevene få kjennskap til ulike aktiviteter, og oppleve mestring så tror jeg ikke at en dag er nok. Det krever litt mer for å kunne gjøre ting selv – da skal du få det litt mer inn. (Kari)

Bjørn forteller videre om en nysgjerrighet rundt hvor mange som faktisk går tilbake i turområdene, spesielt etter turer i nærmiljøet. Han uttrykker at han tror det er svært få, og bekrefter det som ble diskutert tidligere om at «det har veldig mye med familie å gjøre, spesielt for barneskoleelevene» (Bjørn). Basert på studiens resultater virker elevene på barneskolen ganske så avhengig av at foreldrene deres også begynner å

interesse seg, og utforsker friluftslivet for at de skal få gjort mer av dette på egen fritid. Når det kommer til ungdommer og eldre barn, vil likevel ikke en eller få opplevelser av at aktivitetene og oppleggene med FRIGO er morsomme og artige der og da, ene og alene være nok til å endre elevenes habitus om å ikke drive med noe spesielt friluftsliv. Basert på teorien vil et forsøk på slike endringer trolig kunne stange imot «den treghet og faktisitet som vår habitus utgjør» (Aakvaag, 2008, s. 160). En forandring fra å drive lite med friluftsliv til å drive med friluftsliv også på egenhånd, vil ikke skje automatisk.

Sett i lys av teorien, er det nødvendig at hver enkelt elev aksepterer det nye sosiale feltet, samt at miljøet aksepterer de nye «deltakerne» (Wilken, 2008, s. 38). Læreren Per er inne på hvordan elevens flerkulturelle bakgrunn kan gjøre det utfordrende for elevene å ta inn over seg de kunnskaper og ferdigheter som presenteres på skolen. Per forteller at han erfarer at elevene står en krysning, med et bein på hver side. «De har sine tradisjoner fra sine foresattes kultur, også har de det de møter på skolen – også prøver de å lage en slags logikk som er midt i mellom det» (Per). Dette perspektivet deler også læreren Siri. Barn som forholder seg til flere kulturelle normer, regler og historier gjennom oppveksten, blir i litteraturen omtalt som «krysskulturelle barn» (Broch, 2020, s. 30). Det blir stadig tydeligere hvordan en flerkulturell oppvekst kan gi «..grunnlag for sammensatte identiteter med flerfoldige tilhørigheter» (Broch, 2020, s. 31). Lærernes beskriver av krysningen som utfordrende, henger sammen med det litteraturen sier om at den flerkulturelle barndommen ofte assosieres med noe risikofylt, samt at flerkulturelle barn blir vurdert som sårbare og underlagt konfliktfylte roller. I litteraturen til Broch (2020, s. 31) trekkes det frem, i forsøk på å belyse en sammensatt barndom, viktigheten av å se mulighetene som et multikulturelt samfunn gir. Basert på teorien om habitus er det trolig ikke bare elevene som må akseptere det nye feltets verdier, holdning og væremåter. Lærerne og turlederne som driver partnerskapet og undervisningen må også akseptere at elevene kommer inn i feltet med ulike forutsetninger (Wilken, 2008, 38). Slike perspektiver vender fokuset vårt til den kompetansen flerkulturelle barn er i posisjon til å utvikle. Ifølge Broch (2020, s. 31) omtales kryss-kulturelle barn og unge som «..innehavere av erfaringer som kan gjøre dem fleksible og tilpasningsdyktige». Det er i tillegg viktig å huske på at det ikke bare er ikke-vestlige innvandrere som er skeptiske og litt engstelige overfor sine grønne nærområder. Måten elevene ved de utvalgte skolene fremstår usikre i møte med friluftslivet, også i nærmiljøet, vil også gjelde hvite nordmenn. Det er ikke slik at alle etnisk

norske nordmenn liker å drive med friluftsliv, og grunnene til det er ifølge Broch (2020, s. 22) mer komplisert enn en god eller dårlig pedagogikk.

For at elevene ved de utvalgte skolene, og elever generelt skal begynne å drive mer med friluftsliv, er det som Broch (2020, s. 22) påpeker sentralt at man selv oppdager en mening i det som tidligere opplevdes utfordrende. I skolens arbeid med å formidle naturglede til elevene, er det derfor vesentlig at elevene selv lærer seg å sette pris på godene ved å drive friluftsliv, fremfor at de kun får en forståelse for hvorfor nordmenn går tur. Som Broch (2020, s. 22) nevner vil det kunne føre til at man blir bedre integrert i det norske samfunnet og den norske friluftslivsfortellingen. Basert på egne erfaringer, og litteraturen til Broch (2020) tyder det på at det i forbindelse med undervisning for en etnisk og kulturelt mangfoldige elevgruppe, kan være fordelaktig å fremme friluftsliv, naturferdsel og uteaktivitet ut ifra slike aktiviteters potensial for blant annet fysisk og psykisk helse. Tidligere forskning (Broch & Gurholt, 2011; Fjørtoft & Reiten, 2003) er også opptatt av friluftslivets potensial.

Resultatene fra studien er i tråd med det Broch og Gurholt (2011, s. 19) kom frem til i sin rapport om at et aktivt friluftsliv kan bidra til økt kunnskap om norsk hverdagsliv, naturforståelse og ikke minst kunnskap om ferdsel på snø og is. Videre er forskerne opptatt av å fremme friluftsliv som en aktivitet for integrering og inkludering i det norske samfunnet. Abelsen og Leirhaug (2017, s. 25) trekker i tillegg frem hvordan friluftslivsaktiviteter inviterer elevene til å vise flere sider av sin personlighet, og hvordan slik undervisning kan utfordre de faste samhandlings- og atferdsmønstrene. I dagens samfunn der psykiske plager og lidelser virker til å øke blant barn og unge (Bakken, 2018, s. 80), kan det være sentralt å fremme disse aktivitetenes positive effekt på sosial utvikling og livskvalitet, samt gunstige virkning på fysisk og mental helse (Fjørtoft & Reiten, 2003, s. 3). Med dette samlede potensialet som friluftsliv og naturferdsel har, kan man forstå at omfanget av slike aktiviteter i den formelle læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020) er som det er. Målet med opplæringen i kroppsøving er å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en aktiv livsstil, for eksempel gjennom friluftsliv.

Informantene i studien er overbevisst om at gode opplevelser med friluftslivsoplæringen i skolen er avgjørende for at elevene kommer til å drive med

friluftsliv også etter endt skolegang. Som læreren Petter forteller så får du neppe lyst til å gå noe mer på tur, hvis du gang på gang opplever at du både blir våt og kald. Undersøkelsene som er gjort i forbindelse med studien tyder på at «den gode opplevelsen» i større grad er mulig å realisere gjennom partnerskapet med FRIGO.

5.6 En sammenfatning; Hvordan bidrar partnerskapet til et aktivt friluftsliv?

Dersom Oslo skolen klarer å legge opp til undervisning i friluftsliv i tråd med læreplanens målsetninger, kan det sies at alle barn og unge får ta del i et aktivitets- og læringsområde som er et av kroppsøvingsfagets kjerneelementer og som det er stor grad av tverrpolitisk enighet om at bør prioriteres (Gurholt et al., 2020, s. 121). Resultatene fra studien og tidligere forskning (Abelsen & Leirhaug, 2017) viser at målet om at elevene skal «bruke nærmiljøet og utforske naturen gjennom varierende uteaktiviteter under vekslende årstider» (Utdanningsdirektoratet, 2020), er utfordrende for skolene å realisere. I tillegg tyder analysene i denne studien på at elevers manglende forutsetninger og kunnskap, øker behovet for samarbeid med eksterne aktører som tilfører undervisningen kompetanse og ressurser (i form av flere lærere som deltar i undervisningen). Intensjonen med partnerskapet mellom FRIGO og skolene, er i tillegg til den unike tilgangen på utstyr og ressurser, å styrke selve undervisningen og opplæringen i friluftsliv. På veien mot en relevant besvarelse av studiens problemstilling tar jeg derfor i denne siste delen av diskusjonen utgangspunkt i den fjerde underproblemstillingen; *Hvordan og hvorvidt bidrar partnerskapet til et aktivt friluftsliv i skolen?*

5.6.1 Læreplanen blir mulig å realisere

Den pedagogiske tilnærmingen blir ikke lik overalt, selv om lærerne følger den samme læreplanen og forskrifter. Lærere har metodefrihet og undervisningen vil variere fra skole til skole, og fra lærer til lærer (Strand, 2001, s. 166). Tilnærmingen til undervisningen vil være mangfoldig, selv om den formelle læreplanens mål er den samme for alle. Lokale forhold, men også lærernes kompetanse og kreativitet, samt undervisningssituasjonenes kompleksitet påvirker innholdet i undervisningen og elevenes læringsutbytte. Hver enkelt lærer kan ikke bestemme seg for å droppe en tematikk innenfor kroppsøvingsfaget, da lærerne er forpliktet til å undervise i tråd med læreplanens målsetninger og intensjoner (Bjørnsrud, 2009, s. 115). Erfaringer som

lærere og turledere formidler gjennom studien, tyder på at opplæringen i friluftsliv ved de ulike skolene er noe tilfeldig, og at undervisningen er sårbar når ansvaret for organisering og planlegging legges på den enkelte lærer. Trolig kan en mer aktiv skoleledelse, bidra til å legge til rette for samarbeid og læreplanarbeid som kan skape gode lokale løsninger for utfordringene som har kommet frem i studien knyttet til organisatoriske forhold. Likevel er det grunn til å tro at dette ikke vil løse alle skolens utfordringer. Tilfeldigheter som virker til å prege opplæringen i friluftsliv ved skolene til vanlig, er ikke lenger de samme når skolene inngår et samarbeid med og tilføres ressurser gjennom FRIGO. Basert på informantenes erfaringer og opplevelser av partnerskapet, tyder det på at den største styrken med skolesamarbeidet er at tilbudet fra FRIGO gjør det mulig å få til undervisning i friluftsliv, og at den formelt vedtatte læreplanen i kroppsøving blir mulig å realisere. Gjennom samarbeidet blir det mulig å øke fokus på tilrettelegging og det faglige innholdet, som gjør gjennomføring av undervisningen mulig.

FRIGO kommer med et variert undervisningstilbud, som favner over en rekke ulike måtsetninger og kompetansemål i kroppsøvingsfaget. En slik variasjon er noe lærerne uttrykker at de ikke hadde fått til på egenhånd. Læreren Bente forteller at: «Det er spesielt vanskelig å klare å legge opp til aktiviteter som krever litt mer ressurser, eksempelvis skøyter og ski. Vi klarer å fyre bål osv., men friluftsliv er så mye utover det» (Bente). Siri ytrer lignende erfaring og sier at: «De færreste av elevene hos oss har ski og skøyter, så samarbeidet med FRIGO gir oss muligheter til å gi elevene opplevelser som de aldri ville fått ellers». Informantene uttrykker at aktiviteter som kanotur, båttur og lengre utflukter er noe de «...aldri ville fått gjort uten FRIGO» (Siri). Samtidig forteller Bjørn at FRIGO er opptatte av å balansere tilbudet mellom turer i nærmiljøet og turer til andre områder. FRIGO har et ønske om å bruke nærmiljøet rundt skolene, basert på et mål om at lærerne skal få til undervisning i friluftsliv også utenom turene i forbindelse med skolesamarbeidet.

Beskrivelsene til informantene og den deltakende observasjonen viser at undervisningen i regi av FRIGO bidrar til at elevene får sansse, oppleve og skape med kroppen, samt utfordre sine samarbeidsferdigheter. Datamaterialet viser i tillegg at FRIGO bistår skolene i å realisere nye og viktige målsetninger i læreplanen om at elevene skal kunne

forstå og gjennomføre livredning ute i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Nina forteller at i forbindelse med båtturer organiserer FRIGO også svømmeopplæring:

Er det varmt nok i vannet, blir det ofte en lang badeøkt og da er det mange som ikke kan svømme. Vi opplever at selv om de har hatt svømmeopplæring, så går ofte de ti timene de har med til vanntilvenning, særlig hvis de ikke har vært i basseng tidligere. Vi lar dem også bade med redningsvest, fordi det for mange er det første gang de bader i sjøen. (Nina)

Forskning viser at den kompetansen som barn og unge tilegner seg fra innendørs bassengopplæring, ikke kan forventes å være direkte overførbart til det å svømme i havet eller strømmende vann. Mens svømmeopplæringen og livredning for det aller meste foregår innendørs, skjer 93% av drukningene i Norge ute (Eriksen, 2021). Basert på de erfaringene som kommer fram gjennom studien, om skolenes utfordringer knyttet til tid, organisering og elevenes manglende forutsetninger, vil det trolig være svært vanskelig for skolene å organisere en svømmeopplæring utendørs uten tilførsel av ressurser. Forståelsen for verdien av tilbudet FRIGO gir skolene, forsterkes ytterligere ved funn som dette. Partnerskapet fremstår som nødvendig for at de utvalgte skolene kunne realisere et variert, tilpasset og aktivt friluftsliv for sine elever.

5.6.2 Skolesamarbeidet; en fremtid med mer friluftsliv for alle?

Skolesamarbeidet til FRIGO er per nå rettet mot skoler og områder som defineres som levekårsutsatte. Tilbudet fra FRIGO om blant annet utstyrlån er sentralt for å utjevne sosiale forskjeller blant elevene. Studiens resultater og tall fra Ung i Oslo 2018, viser at barn og ungdom som vokser opp i Bydel Grorud stort sett ikke har kunnet tilegne seg kapital innenfor friluftsliv. Basert på teorien kan dilemmaer knyttet til elevens måte å beherske den dominerende kulturen, som i denne sammenheng er deltakelse i friluftslivsaktiviteter, oppstå. Bourdieu peker i sin praksisteori på at institusjoner som skolen, har en tendens til å reprodusere sosial ulikhet (Strand, 2001, s. 169). Det viser seg at elever som bærer med seg en stor andel kulturell kapital, i denne sammenheng innen friluftsliv, har større muligheter for å lykkes, enn elever som ikke eier den samme kapitalen. Ut ifra studiens resultater tyder det på at partnerskapet bidrar med å utjevne disse forskjellene, ved at elevene i større grad blir møtt ut ifra sine forutsetninger for deltakelse. Elevene som trenger utstyr får igjennom samarbeidet tilgang på det utstyret «som kreves» (Bjørn), samt muligheter til å tilegne seg erfaringer innen nye områder. Slik jeg tolker undervisningen som skjer gjennom skolesamarbeidet, vil ikke elever med

en friluftsliv-habitus få anerkjennelse ut ifra sine forutsetninger, men lærer kanskje heller ikke noe nytt. De tilpasningene og den tilretteleggingen FRIGO gjør med utstyr og sin kunnskap, fører til at elever uten tidligere friluftslivserfaringer får noe «likere» muligheter for deltakelse, og et bedre utgangspunkt for en positiv opplevelse med friluftsliv. Dette vil være fordelaktig med tanke på å kunne realisere målsetningene i den nyeste læreplanen (LK20) om at naturferdsel og uteaktivitet skal gi grunnlag for naturglede, samt gi elevene mulighet til å oppleve og se naturen som en kilde til nytte, glede, helse og læring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Både lærerne og turledere deler erfaringer om at skolesamarbeidet legger til rette for «den gode naturopplevelsen». Mikkel erfarer at: «Uansett hvilken kulturell bakgrunn elevene har, sprer vi gode førstegangsopplevelser med det å være ute». En annen turleder forteller at opplegget trenger ikke alltid å være så avansert: «Det å gi en god opplevelse handler ikke alltid om å gå fjelltur og nå toppen - det er utrolig mye man kan få til også på de enkleste skogsturene» (Kari). Samtidig viser erfaringer fra de deltakende observasjonene at det er disse ekstraordinære turene, elevene engasjeres mest av. Særlig på de enkle turene i nærmiljøet, viser observasjoner at elevens respons til tider er noe mer negativt ladd. Etter en av skogturene er det notert at: «Elevene responderer med et labert engasjement på dagens opplegg. Dette virker til å sette en negativ tone, og turlederen virker til å la seg prege mot slutten av turen» (Tur 2). Slik datamaterialet tolkes er det store forskjeller fra klasse til klasse, og lærer til lærer. Dette skyldes trolig små forskjeller i de erfaringene elevene har med seg fra tidligere opplegg med FRIGO, eller med opplegg i regi av egen skole. Også sosiale relasjoner mellom elevene som virker inn på samhandlingen og stemningen i klassen kan være en mulig årsak. I tråd med praksisteorien til Bourdieu kan dette også handle om at elevene ikke føler at de mestrer den dominerende kulturen, og av den grunn virker uinteressert eller ikke helt forstår hvorfor dette er noe de må være med på og skal lære (Strand, 2001, s. 168). Trolig vil økt eksponering og deltakelse i ulike aktiviteter, gi elevene bedre grunnlag for å forstå at friluftsliv kan innebærer mye forskjellig. Måten elevene gjennom skolesamarbeidet får tilgang til og erfarer friluftslivsundervisning, vil kunne være avgjørende for at elevene får økt sin kulturelle kapital innen friluftsliv (Standal, 2015, s. 125).

Videre er det grunn til å tro at gode naturopplevelser på skolen, i større grad vil gi elevene motivasjon og lyst til å drive med friluftsliv, eller oppsøke naturen på egenhånd. Det kan virke som at FRIGO i tillegg til å bidra til økt aktivitet innenfor friluftsliv i selve skoletiden, også legger til rette for at elevene skal inspireres til å drive med ulike aktiviteter på fritiden. Utstyret virker til å ha en sentral rolle i arbeidet med å realisere gode naturopplevelser for elevene ved de utvalgte skolene, og informantene uttrykker i den forbindelse at tilgjengeligheten til utstyr trolig er avgjørende.¹ Lærerne ser for seg at et eget utstyrlaget i bydelen trolig vil bidra til noe økt aktivitet. Siri forteller at hun tror dette kunne bidratt til i at skolene i større grad tok sin del av ansvaret for å realisere friluftslivsundervisningen, og til å gjøre disse aktivitetene til en større del av skolehverdagen.

Basert på det informantene uttrykker, om at det først og fremst er organisatoriske forhold som gjør det problematisk å realisere en friluftslivsundervisning i tråd med læreplanen, og ikke elevenes manglende forutsetninger, er det grunn til å tro at skolesamarbeidet også ville vært aktuelt i andre områder. Slik jeg tolker resultatene i litteraturgjennomgangen til Abelsen og Leirhaug (2017) er det ikke kun skoler med høy andel elever med flerkulturell bakgrunn som sliter med å realisere et aktivt friluftsliv for sine elever. Informantene i studien er tydelige på at de ser for seg at utfordringene knyttet til tid og organisering, også er gjeldende ved andre skoler og i andre bydeler. Avslutningsvis i intervjuene ble informantene spurt om: «På hvilken måte tror du at skolesamarbeidet kan være nyttig for andre skoler? Eventuelt andre bydeler?». Siri uttrykker at:

Hvis du er i klasser der noen har veldig mye, mens andre veldig lite – så blir det veldig synlig. Så man burde kanskje hatt tilbud om skolesamarbeidet i flere bydeler enn i dag. For hvis skolens oppgave skal være å utjevne sosiale forskjeller, så må det også gjelde de som er fattige i rike områder. (Siri)

Det Siri er inne på her, tolker jeg til å handle om det teorien sier om at habitus vil være et resultat av den symbolske kapital som man har samlet seg gjennom deltakelse i sosiale miljøer. Det kan tenkes at det ikke er en selvfølge at man har gode forutsetninger for å delta i friluftslivsundervisningen, kun i kraft av å være oppvokst i et område der

¹ I denne forbindelse kan det legges til at både FRIGO og andre instanser har de senere årene etablert en rekke lokale utlånsarenaer i Oslo og andre deler av landet (som BUA) for gratis utlån av utstyr til idrett og friluftsliv. Dette er ordninger som er populære og hvor mye utlån sirkuleres. Alt utlån er gratis.

friluftsliv er en del av «vanlige aktiviteter» mange deltar i på sin fritid. Habitus er samfunnsmessig og «..den får oss til å akseptere ulikheter i samfunnet og ta dem for gitt» (Wilken, 2008, s. 38). Resultatene fra studien tyder på at denne reproduseringen trolig vil kunne brytes, hvis også andre skoler fikk samarbeide med FRIGO, som i hovedsak er offentlig finansiert. Videre uttrykker informantene tvil til om utfordringene knyttet til den enkelte lærers engasjement og interesse er noe annerledes i andre bydeler og områder. Turlederen Bjørn uttrykker at: «Folk er folk, og disse lærerne jobber her og der. Det er ikke nødvendigvis slik at de lærerne som jobber andre steder er noe mer opp-tatte av friluftsliv». Nina deler lignende perspektiv, og forteller at: «Det er nok sånn at de elevene som har en lærer som er friluftslivsinteressert, er de elevene som får dra på tur».

Til tross for at de sosioøkonomiske utfordringene, elevens ulike forutsetninger og at en hovedkonklusjon fra Ung i Oslo 2018 (fremstilt i figur 2) er at det er store sosiale forskjeller i deltakelse i friluftslivsaktiviteter blant ungdom som vokser opp i ulike bydeler i Oslo (Gurholt et al., 2020), er informantene samstemte om at skolesamarbeidet er aktuelt i flere bydeler og områder. Det er særlig FRIGOs bredde, fleksibilitet og nedslagsfelt som gjør tiltaket unikt og potensielt interessant som modell også for andre bydeler og områder i landet. Dette var en av hovedkonklusjonene i evalueringen til FAFO allerede i 2002, og den samme oppfatningen er gjeldende etter denne studien. Undersøkelsene tyder på det Mikkel sier: «Hadde det vært slike friluftslivssentre som FRIGO flere steder i landet – ville det nok vært en bedre og mer omfattende tilnærming til friluftsliv». Slik status er nå, er det 19 skoler, fordelt på Bydel Gamle Oslo og Bydel Grorud som er så heldige å få tilbud om å samarbeide med FRIGO. Trolig er det ut ifra studienes resultater flere skoler som kunne hatt fordel av å inngå et lignende partnerskap med en slik ekstern aktør. Etterspørselen er tydelig stor og turlederne fra FRIGO uttrykker at en videre satsning og bevilgning, er avgjørende for at de kan fortsette sitt arbeid, samt opprettholde den kontinuiteten som skal til for en aktiv undervisning i friluftsliv i skolen. Videre bevilgning og tiltak vil i tillegg være sentralt for at skolesamarbeidet kan videreutvikles, og elevene kan få ta del i en slik *dybdeløring* i friluftsliv som er ett av hovedmålene i Fagfornyelsen.

6. Oppsummering

I denne undersøkelsen har jeg intervjuet og observert åtte informanter, fire lærere og fire turledere, i forbindelse med et partnerskap mellom FRIGO og tre utvalgte skoler i Bydel Grorud. FRIGO er en kommunalt drevet organisasjon som tilbyr bistand til skoler i forbindelse med undervisning i friluftsliv. Gjennom skolesamarbeidet når FRIGO ut til mange barn og unge med sitt omfattende, varierte og helhetlige undervisningstilbud, innenfor et bredt utvalg av friluftslivsaktiviteter. Skolene får gjennom partnerskapet tilbud om en faglig og pedagogisk undervisning, i tråd med læreplanen, samt tilgang på dyktige turledere og nødvendig friluftslivsutstyr for alle elever. Gjennom åtte kvalitative intervjuer og observasjon av syv skoleturer har det blitt innhentet innholdsrik empiri om hvordan FRIGO sitt tilbud blir inkludert i skolenes faglig- og pedagogiske praksis. Datamaterialet er analysert ut ifra det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Den teoretiske tilnærmingen i studien er hovedsakelig basert på Bourdieus praksisteori, og Goodlads læreplanteoretiske begrepsapparat. I tillegg har det sosio-pragmatiske perspektivet på læring og teorien om *lærerprofesjonalitet* vært grunnlaget for diskusjonen av studiens datamaterialet.

Målet for oppgaven har vært å undersøke hvordan samarbeidet organiseres og hvorvidt et slikt partnerskap fremmer et aktivt friluftsliv i skolen. Denne studien har tatt utgangspunkt i følgende overordnede problemstilling: «*Hvordan gjennomføres FRIGOs skolesamarbeid ved skoler i Groruddalen, og hvordan opplever og erfarer lærere og turledere at undervisningen gjennom partnerskap bidrar til et aktivt friluftsliv i skolen?*».

6.1 Studiens funn

Funnene i studien viser at turlederne og lærerne som ble intervjuet i forbindelse med prosjektet, hadde mange tanker og erfaringer rundt partnerskapet som er under utvikling og etablering i Bydel Grorud. Resultatene viser at utvalget har en samlet oppfatning av partnerskapet som en utelukkende positiv ressurs for de involverte skolene og elevene. Studiens resultater viser nemlig at friluftslivsundervisningen ved de utvalgte skolene nedprioriteres eller vanskelig lar seg gjennomføre innenfor skolenes nåværende organisering. Slik tidligere forskning (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 20) poengterer samsvarer ikke undervisningen med læreplanen når skolene selv skal drive under-

visningen i friluftsliv. Informantene i studien trekker frem organisatoriske forhold knyttet til tid og ressurser som en av hovedårsakene til at undervisningen oppfattes problematisk å få til. Undersøkelsen viser at samarbeidet med en ekstern aktør som FRIGO løser en del av disse utfordringene, og i større grad gjør det mulig for skolene å realisere en undervisning i tråd med læreplanens målsetninger og intensjoner. Ut ifra studiens resultater gir FRIGO skolene og elevene et variert undervisningstilbud, i form av et bredt utvalg av aktiviteter i ulike bevegelsesmiljøer. Studiens resultater viser at FRIGO sine turledere, med sin faglige- og pedagogiske utdannelse, i tillegg til å gjøre nye og spennende steder tilgjengelige for skolene og elevene, er bevisste på å ta i bruk nærmiljøet rundt skolene. Slik det fremkommer i studien, er turlederne opptatte av å bruke skolens nærmiljø, for å bidra til at lærerne og elevene på egenhånd, skal inspireres til å oppsøke nærnaturen og drive friluftsliv. FRIGO bidrar på denne måten til å oppnå grunnleggende målsetninger for undervisningen i friluftsliv, naturferdsel og uteaktiviteter om at elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen under vekslende årstider (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Når det kommer til selve organiseringen av samarbeidet, viser analysen at lærerne som samarbeider med FRIGO først og fremst har, eller inntar en mer tilbaketrukket rolle enn turlederne. Studien viser at denne skjevfordelingen trolig skyldes at det først og fremst er kontaktlærerne som er delaktige i samarbeidet, og ikke kroppsøvingslærere, som er de som etter gjeldende læreplaner har hovedansvaret for realisering av undervisningen i friluftsliv. I tillegg er en sterk tillitt til FRIGOs turledere og undervisningsopplegg, en viktig forutsetning for et fruktbart samarbeid. Studien viser at de ulike aktørene, på bakgrunn av sine forutsetninger bidrar ulikt med tanke på organisering og faglig formidling, samt sosialt pedagogisk arbeid, i tilknytning til praksisteorien til Bourdieu (Aakvaag, 2008; Strand, 2001; Wilken, 2008). Skjevfordelingen i ansvaret rundt organiseringen gjør at undervisningsoppleggene og opplæringen som skjer gjennom partnerskapet, først og fremst er basert på turledernes *oppfattede læreplan* (Bjørnsrud, 2009; Gudem, 2008). Det kommer frem av studien at dette gir klasselærerne anledning til å observere og samhandle med elevene på andre måter enn i klasserommet, og at dette fremstår som en positivt «tilleggsgevinst».

Det har avslutningsvis blitt forsøkt å argumentere for hvordan og hvorfor partnerskapet mellom FRIGO og utvalgte skolene fremmer et aktivt friluftsliv i skolen. Med bakgrunn

i studiens funn om at samarbeidet virker til å «løse» flere av de utfordringene som tidligere gjorde det utfordrende å realisere friluftslivsundervisning, tyder undersøkelsene på at partnerskapet legger til rette for et aktivt friluftsliv i skolen. De utfordringene knyttet fag og ressurser som selv erfarne lærere med friluftslivsfaglig bakgrunn kan kjenne på, virker ikke lenger til å være de samme når skolene samarbeider med FRIGO. Den viktigste, og trolig den mest avgjørende faktoren, er at skolene faktisk prioriterer, setter av tid og deltar på skoleturene med FRIGO. Studien viser at det først og fremst er ungdomsskolene som sliter med å frigjøre tid til å gjennomføre friluftslivsundervisning, og til å delta på skoleturene i regi av FRIGO.

På bakgrunn av studiens funn er det grunn til å argumentere for å videreføre og videreutvikle skolesamarbeidet i bydelen, og utvikle det til å gjelde også i andre bydeler. Partnerskapet virker til å fremme et aktivt friluftsliv i skolen ved at forutsetningene for realisering er gode. Også elevenes manglende forutsetninger, knyttet til utstyr og erfaring, som også tidligere forskning viser til (Abelsen & Leirhaug, 2017; Gøtz, 2014), ivaretas gjennom skolesamarbeidet. Utstyrlånet likestiller elevene, og tilbudet gjør at flere barn og unge får bedre forutsetninger for deltakelse i et aktivt friluftsliv. Det anses som sentralt å videreutvikle slike samarbeid for å kunne realisere en opplæring i friluftsliv i tråd med læreplanen, samt ivareta alle barn og unges behov for ekstra støtte og tilrettelegging på bakgrunn av en manglende friluftslivs-habitus. Partnerskapet anses som nødvendig for å kunne legge opp til de gode naturopplevelsene som er intensjonen med skolens opplæring i friluftsliv, naturferdsel og uteaktivitet. Videre vil det være avgjørende at de involverte skolene fortsetter å frigjøre tid til å delta på turene, samt at tilstrekkelig finansiering sikres slik at tilbudene kan opprettholdes og utvikles.

6.2 Studiens begrensninger

Studiens kvalitative metodiske tilnærming innebærer begrensninger. Resultatene vil ikke kunne generaliseres, på bakgrunn av at forståelsen for partnerskapet har blitt utviklet mellom meg som forsker og informantene som deltok i intervjuene og den deltakende observasjonen (Thagaard, 2013, s. 210-211). Sett i lys av tidligere avsnitt, vil studiens resultater likevel kunne gjenkjennes blant andre lærere, skoler og eksterne aktører, og trolig vil en naturalistisk generalisering eller overføring av kunnskap være mulig. Samtidig vil utvalget i studien kunne føre med seg visse begrensninger. Jeg fikk

for eksempel ikke intervjuet kroppsøvlingslærerne ved de utvalgte skolene. Forståelsen for undervisningen som foregår på skolene utenom partnerskapet, bygger på kontaktlærernes oppfatninger av kroppsøvlingslærernes undervisningspraksis. I ettertid ser jeg at intervjuer med flere lærere, ville styrket studiens validitet. På grunn av koronapandemien ble i tillegg den deltakende observasjonen kun gjennomført tilknyttet turer med en av barneskolene. For å veie opp for dette, var jeg i rekrutteringen av informantene opptatt av at lærerne jeg intervjuet, skulle representere de involverte skolene, og helst ulike klassetrinn. Til tross for at studiens metodiske tilnærming og gjennomføring byr på noen svakheter, er min vurdering at det empiriske datamaterialet har kvaliteter og omfang som tross en omfattende og nasjonal pandemi, gir valid kunnskap og innsikt.

6.3 Forslag til videre forskning

I lys av studiens funn om at friluftslivsaktiviteter virker til å bli nedprioritert eller vanskelig lar seg gjennomføre når skolene selv organiserer undervisningen, kanskje på bakgrunn av manglende eller bevisst ledelse, kunne det være interessant å undersøke skoleledelsens arbeid nærmere. I en oppfølgingsstudie kan skoleledelsens læreplanarbeid undersøkes for å se hvordan realiseringen av undervisning i friluftsliv, naturferdsel og uteaktiviteter kan styrkes gjennom samordnet læreplanarbeid. Dette kunne gi informasjon om hva skoleledelsen gjør, eventuelt ikke gjør i dette arbeidet. I tillegg kunne det vært interessant å undersøke hvordan lærerne og turledere hadde erfart en alternativ organisering av skolesamarbeidet, der kroppsøvlingslærerne i større grad fikk ta del og bidra. Det hadde vært interessant å finne ut om et slikt samarbeid, kunne bidratt til at skolene fikk organisert undervisning i friluftsliv også utenom skoleturene med FRIGO.

Det er generelt lite forskning på partnerskap mellom eksterne aktører og skoler i forbindelse med undervisning i friluftsliv. Med bakgrunn i at det i denne studien har det blitt avdekket kunnskapshull, anses det som relevant å forske videre på studiens tematikk. I denne studien, har lærere og turledere fått anledning til å dele sine erfaringer om partnerskapet. I en ny studie, kunne det vært relevant å undersøke hvordan elevene erfarer den opplæringen som skjer i regi av FRIGO. Det hadde vært spennende å høre hva elevene opplever at de sitter igjen med av kunnskap, samt om opplæringen gjør at de driver mer med friluftsliv på egen fritid.

Referanser

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag.
- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole: en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Jased Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 18-31.
<https://jased.net/index.php/jased/article/view/615>
- Bakken, A. (2018). *Ung i Oslo 2018* (NOVA Rapport 6/18).
<https://bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00004574>
- Bjerke, T., Andersen, O., Berg, S. K., Haaland, T. & Krange, O. (2006). *Fritid og friluftsliv – aktivitet og holdninger blant barn i Groruddalen* (NINA Rapport 190). <https://www.nina.no/archive/nina/PppBasePdf/rapport/2006/190.pdf>
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Bondevik, H. & Rustad, L. M. (2006). Feministisk vitenskapskritikk og feministisk vitenskapsteori. I Lorentzen, J. L. & Mühleisen, W. (Red.), *Kjønnforskning* (s. 77-93). Universitetsforlaget.
- Broch, T. B. (2020). *Urbant ungdomsliv, natur og følelser*. Cappelen Damm As.
- Broch, T. B. & Gurholt, K.P. (2011). *Friluftsliv for alle? Frivillig organisering og aktivitetsfremmende arbeid for barn og unge med forskjellig etnisk bakgrunn 1991-2011*. Oslo og Omland Friluftsråd.
- Christofferssen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Cappelen Akademisk Forlag.

- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2018, 4.desember).
Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Dervo, B. K., Skår, M., Köhler, B., Øian, H., Vistad, O.I., Andersen, O. & Gundersen, V. (2014). *Friluftsliv i Norge anno 2014 – status og utfordringer (NINA rapport 1073)*. <https://brage.nina.no/nina-xmlui/handle/11250/2372241>
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet: Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter* (Rapport 1). https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf
- Eriksen, S. A. (2021, 14.mars). *Å lære svømming utendørs kan hindre drukning*. Forskning.no. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-nord-universitet-partner/a-laere-svomming-utendørs-kan-hindre-drukning/1824126>
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: hvordan begynne – og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Firestone, W. & Fisler, J. (2002). Politics, community and leadership in a schooluniversity partnership. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 449-493. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001316102237669>
- Fjørtoft, I. & Reiten, T. (2003). *Barn og unges relasjoner til natur og friluftsliv: En kunnskapsoversikt*. Høgskolen i Telemark. https://www.norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2016/03/barn_och_ungas_relation_till_natur_och_friluftsliv_telmark.pdf
- FRIGO. (2019). *Skolesamarbeidet*. Oslo kommune: Friluftslivssenteret i Gamle Oslo. <http://www.frigo.no/skolesamarbeidet>
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7.utg). Universitetsforlaget.

- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforlaget.
- Gurholt, K. P. (2008). Norwegian Friluftsliv as Bildung – a Critical Review. I Becker, P. & Schirp, J. (red.), *Other Ways of Learning* (s. 131-155). European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning (EOE).
- Gurholt, K. P. (2010). «Eventyrlig pedagogikk»: Friluftsliv som dannelsesferd. I K. Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 175-203). Tapir Akademiske Forlag.
- Gurholt, K. P. (2014). Joy of Nature, Friluftsliv Education, and Self: Combining narrative and cultural-ecological approaches to environmental sustainability. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(3), 233-246.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2014.948802>
- Gurholt, K. P., Torp, I. H. D. & Eriksen, J. W. (2020). *Studie av friluftsliv blant barn og unge i Oslo: sosial ulikhet og sosial utjevning*. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2684299>
- Gøtz, J. H. (2014). *Friluftsliv og kulturell bakgrunn: en kvalitativ studie av hvordan elever med en fremmedkulturell bakgrunn opplever friluftslivsundervisningen i forhold til etnisk norske elever* [Masteroppgave]. Norges Idrettshøgskole.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Klima- og miljødepartementet. (2018). *Handlingsplan for friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ce805bbda07b40d184115b512d1c0de0/t-1564.pdf>

- Krange, O. & Bjerke, T. (2011): "A walk in the woods: the effects of ethnicity, social class, and gender among urban Norwegian adolescents". *Nordic Journal of Social Research*, 2, 17-34.
<https://journals.hioa.no/index.php/njsr/article/view/2056/1862>
- Kulturdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (1. utgave). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. Utgave). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utgave). Gyldendal Norsk Forlag.
- Leseth, A. & Engelsrud, G. (2017). Situating cultural diversity in movement. A case study on physical education teacher education in Norway. *Sport, Education and Society*, 24(5), 468-479. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1414694>
- Lund, A. B. (Red.). (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv. Naturen som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V., Bjørke, L. & Vaktskjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen: En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvfaget i grunnskolen*. Høgskolen i Hedmark.
https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1
- NOU 2017:2. (2017). *Integrasjon og tillit – Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/c072f7f37da747539d2a0b0fef22957f/no/pdfs/nou201720170002000dddpdfs.pdf>

Oslo Kommune. (2020). *Programplan for områdeløft Bydel Gamle Oslo*.

Områdesatsningene i Oslo. Delprogram nærmiljø.

<https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13356229-1579102940/Tjenester%20og%20tilbud/Politikk%20og%20administrasjon/Slik%20bygger%20vi%20Oslo/Bydel%20Gamle%20Oslo/Omr%C3%A5del%C3%B8ft%20Gr%C3%B8nland%20og%20T%C3%B8yen/Programplan%202020%20for%20Omr%C3%A5del%C3%B8ft%20Bydel%20Gamle%20Oslo.pdf>

Oslo kommune/Departementene. (2019). *Handlingsplan 2019*. Delprogram nærmiljø.

<https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13316265-1551699110/Tjenester%20og%20tilbud/Politikk%20og%20administrasjon/Byutvikling/Omr%C3%A5desatsningene%20i%20Oslo/Delprogram%20n%C3%A6rmilj%C3%B8/Handlingsprogram%20n%C3%A6rmilj%C3%B8%202019.pdf>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.

Repp, G. (1993). *Natur og friluftsliv i grunnskolen*. Møreforskning.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, K., Choi, M.Y., Sandres, D. & Benefield, P. (2004). *A review on outdoor learning*. Field Studies Council/National Foundation for Educational Research.

<https://www.informalscience.org/sites/default/files/Review%20of%20research%20on%20outdoor%20learning.pdf>

Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. Utgave). Fagbokforlaget.

Standal, Ø. F. (2015). Evner og forutsetninger i kroppsøving. I Ø.F. Standal og G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 121-135). Cappelen Damm Akademisk.

- Statistisk sentralbyrå. (2015, 14.oktober). *Innvandrere på Oslo-kartet*.
<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-pa-oslo-kartet>
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 5.mars). *14 prosent av befolkningen er innvandrere*.
<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/14-prosent-av-befolkningen-er-innvandrere>
- St.meld.nr. 17 (1996-1997). *Om innvandring og det flerkulturelle i Norge*. Kommunal- og administrasjonsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-17-1996-1997-/id191037/>
- St.meld. nr. 39 (2000-2001). *Friluftsliv – ein veg til høgare livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2000-2001-/id194963/?ch=1>
- Strand, T. (2001). Hva er pedagogikk? I T. Kvernbekk (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet (s.164-189)*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. Utgave). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*.
<https://udir.no/lk20/kro01-05>
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Tapir Akademisk Forlag.
- Øverås, S. (2002). *Mer FRIGO! Evaluering av Friluftslivssenteret i Gamle Oslo*. (Fafo-notat 7). https://www.fafo.no/media/com_netsukii/679.pdf

Figuroversikt

Figur 1: FRIGOs skiutstyr som enkelt transporteres rundt. Hentet med tillatelse fra leder i FRIGO Ellen Vik fra: <http://www.frigo.no/utstyrlageret.html>..... 14

Figur 2: Prosentandel av ungdom i ulike bydeler som deltar i minst en aktivitet i "enkelt" friluftsliv i skog og mark, minst en gang pr måned og som har innvandrerbakgrunn. 13-19 år, Ung i Oslo 2018. Hentet fra rapporten "Studie av friluftsliv blant barn og unge i Oslo" s. 61. <https://hdl.handle.net/11250/2684299> 76

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering på vurdering fra NSD

Vedlegg 2: Informert samtykke

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Vedlegg 5: Eksempel på eget analysearbeid

Vedlegg 1: Kvittering på vurdering fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Et aktivt friluftsliv i skolen med FRIGO

Referansenummer

720526

Registrert

11.09.2020 av Anna Nordaunet - annano@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kirsti Gurholt Pedersen , kirstipg@nih.no, tlf: 4790044205

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anna Nordaunet, annanordaunet@gmail.com, tlf. 97474647

Prosjektperiode

01.09.2020 - 31.05.2021

Status

14.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

14.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet.

Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet «Et aktivt friluftsliv i skolen med FRIGO»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan FRIGO (Friluftslivssentralen i Gamle Oslo) sitt skolesamarbeid iverksettes i praksis i Bydel Grorud, og kartlegge hvilke erfaringer, opplevelser og rammefaktorer et slikt samarbeid skaper. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et masterprosjekt som har til hensikt å utvikle kunnskap om hvordan FRIGO sitt skolesamarbeid bidrar til å styrke friluftsliv i skolen, ved å undersøke erfaringer og ringvirkninger av skolesamarbeidet som FRIGO er i ferd med å utvikle i Bydel Grorud. Prosjektet er et samarbeid mellom FRIGO og Bydel Grorud. Formålet med masterprosjektet er å belyse hvordan denne formen for samarbeid om friluftslivsundervisning - ved at FRIGO stiller med instruktører, opplegg og utstyr, fungerer og oppleves av lærere og instruktører, kan bidra til økt friluftslivsundervisning i skolene i Bydel Grorud.

Bakgrunnen for å undersøke temaet, ligger i et ønske om å få mer kunnskap om ulike måter å organisere undervisningen på, kan styrke friluftsliv i skolen, samt å diskutere hvorvidt en slik modell også kan være aktuell i andre bydeler i Oslo, og/eller eventuelt i andre byer i landet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, ved Norges idrettshøgskole er ansvarlig for mitt masterprosjekt.

Masterprosjektet er diskutert og avklart med prosjektleder for prosjektet «FRIGO i Bydel Grorud», Frode Oldereid i Groruddalssatsningen, og med Ellen Vik Ossiannilsson, leder i FRIGO.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervjuere lærere ved skoler i Bydel Grorud som samarbeider med FRIGO, og friluftslivsveiledere fra FRIGO. Du inviteres til å delta i prosjektet i kraft av ditt arbeid eller engasjement som lærer ved en skole i Bydel Grorud, eller som friluftslivsveileder i FRIGO.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, vil jeg invitere deg til et intervju, enten individuelt eller i gruppe. Det vil kun være meg som forsker, og den/de som blir intervjuet til stede under intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 45-60 minutter. Spørsmålene som stilles vil handle om din involvering i prosjektet, og hvilke erfaringer og refleksjoner du gjør rundt denne måten å organisere og skape faglig innhold på i undervisningen i uteaktiviteter og naturferdsel/ friluftsliv.

Jeg vil også be deg om tillatelse til å observere undervisningen. Ønsket om å kunne observere undervisningen - er for å se hvordan lærere og instruktører fra FRIGO skaper

et faglig innhold, og organiserer undervisningen i friluftsliv. Det er ønskelig å se hvordan det samarbeides om undervisningsopplegget, og hvilke aktiviteter som gjennomføres. Fra disse observasjonene vil jeg ta notater underveis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Studien er meldt til godkjenning av NSD – Norsk senter for forskningsdata. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være student og veileder som har tilgang til dine opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Alt av datamaterialet blir lagret på en passordbeskyttet datamaskin.
- Deltakerne blir gitt fiktive navn i analysedataet, og det er kun opplysninger om deltakerens kjønn, alder, faglig bakgrunn og stilling som vil bli publisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent - noe som etter planen er ca. 31.mai 2021. Personopplysninger, lydopptak og notater vil slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dersom du har noen spørsmål angående behandlingen av ditt personvern, ta kontakt med: personvernombud@nih.no

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Anna Nordaunet
Masterstudent, NIH
annanordaunet@gmail.com
+ 47 97 47 46 47

Kirsti Gurholt Pedersen
Professor, NIH
kirstipg@nih.no
+ 47 23 26 24 97 / + 47 900 44 205

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kirsti Gurholt Pedersen
(Veileder)

Anna Nordaunet
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Et aktivt friluftsliv i skolen med FRIGO», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å bli observert i forbindelse med undervisning

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Tittel: «Et aktivt friluftsliv i Osloskolen med FRIGO».

Tema: Lærere og turlederes opplevelser og erfaringer med partnerskapet mellom FRIGO og utvalgte skoler i Bydel Grorud.

Introduksjon:

- Ønsker å starte med en uformell prat – fortelle kort om meg selv, deretter om forskningsprosjektet, og hovedtemaene for denne samtalen
- Forklare kort for informanten hvordan intervjuet skal foregå, hva jeg er ute etter, og repetere hvordan intervjuet skal brukes i forskningsprosjektet
- Gir informant nøkkelinformasjon om; lydopptak, anonymisering, NSD og oppbevaring av data. Minner også deltakeren på retten til å trekke seg
- Avslutter introduksjonen med eventuelle spørsmål fra deltakeren

Intervju med turleder fra FRIGO

Tema	Spørsmål
Veilederens bakgrunn i FRIGO	<ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelle litt om din hverdag i FRIGO – hvordan trives du? Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?- Hvor lenge har du jobbet i FRIGO?- Kan du beskrive dine arbeidsoppgaver i FRIGO?- Hvordan fikk du jobb i FRIGO? Oppfølgingsspørsmål: Har du noe relevant utdanning innen friluftsliv?- Er det noen spesielle krav som må oppfylles for å jobbe i FRIGO?
Veilederens interesse og motivasjon for friluftsliv	<ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelle litt om din egen interesse for friluftsliv?- Hva gir deg motivasjon til å drive med friluftsliv på egen fritid?- Kan du beskrive din motivasjon for å arbeide med friluftsliv?

<p>FRIGO sitt bidrag til skolene</p> <p><i>«Hvordan organiseres skolesamarbeidet til FRIGO, og hva slags aktiviteter og læringsinnhold tilbyr de skolene?»</i></p> <p><i>«Hvordan foregår og fungerer friluftslivsundervisningen ved de ulike skolene uten partnerskapet med FRIGO?»</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan legger dere opp oppleggene? Oppfølgingsspørsmål: Hva er rammene dere arbeider ut ifra? - Hva slags aktiviteter og læringsinnhold tilbyr FRIGO skolene? Oppfølgingsspørsmål: Kan du fortelle litt om et typisk undervisningsopplegg? - Hva opplever du at tilbudet fra FRIGO gir skolene? - Hvordan erfarer du at skolene driver friluftslivsundervisningen på egenhånd?
<p>Veilederens erfaring og opplevelse av skolesamarbeidet</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du fortelle litt om dine erfaringer/opplevelser av hvordan FRIGO sitt skolesamarbeid fungerer? - Hva ser du på som den største fordelen med et slikt samarbeid? Oppfølgingsspørsmål: Hvordan tror du at et slikt samarbeid kan være med på å sikre alle elever tross bakgrunn varierte opplevelser? - Hvordan opplever du at oppleggene i regi av FRIGO blir mottatt av skolene? Elevene? Oppfølgingsspørsmål: Hvordan tror du at FRIGO sitt skolesamarbeid kan være med på å øke elevenes motivasjon til å drive mer med friluftsliv? - Hvordan opplever du at elevenes er forberedt for deltakelse i friluftsliv?
<p>Veilederens tanker om samarbeidet med lærere</p> <p><i>«Hvordan opplever og erfarer veilederne samarbeidet med lærere fra skolene?»</i></p> <p><i>«Hvordan bidrar FRIGO sitt skolesamarbeid med å øke friluftslivs-kompetansen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er dine erfaringer/opplevelser rundt samarbeidet med lærere i skolen? Oppfølgingsspørsmål: Noe som eventuelt er utfordrende? - Hvordan erfarer du at lærernes motivasjon for friluftsliv og slike turer er? (bidrag, bekledning og forbilder) - Opplever du at lærerne er læringsvillige og tilegner seg kompetanse som følge av samarbeidet med FRIGO?

<p><i>blant de involverte lærerne?»</i></p>	
<p>Veilederens refleksjoner rundt fremtidig friluftslivsundervisning</p> <p><i>«Hvordan og hvorvidt bidrar partnerskapet til et aktivt friluftsliv i skolen?»</i></p> <p><i>«På hvilken måte erfarer turlederne og lærerne at partnerskapet med FRIGO kan være spesielt viktig for skoler med høy andel elever med flerkulturell bakgrunn?»</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - På hvilken måte tror du at et slikt samarbeid mellom FRIGO og skolene kan være nyttig også for andre skoler? Eventuelt andre bydeler? - Mener du at det ville blitt gjennomført mer friluftsliv i skolen hvis flere skoler samarbeidet med FRIGO? Oppfølgingsspørsmål: Utdyp gjerne hvordan og hvorfor? - Tror du at måten FRIGO kommer med utstyr på kan være med på å utjevne sosiokulturelle forskjeller mellom elevene? Oppfølgingsspørsmål: Eventuelt hvordan? - På hvilken måte tror du at dette samarbeidet kan være viktig for integrering, nasjonalfølelse, og folkehelsen i Bydel Grorud?
<p>Avslutning</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oppsummering av intervju og nøkkelinformasjon - Er det noe du føler du sa som jeg kan ha misforstått eller noe du ønsker å si noe mer om? - Er det noe du føler at jeg jeg har glemt som jeg burde spurt deg om? - Kan jeg kontakte deg dersom jeg har flere spørsmål som jeg har glemt i intervjuet? - Takk for at du tok deg tid til å være med!

Intervju med lærer

Tema	Spørsmål
<p>Lærerens arbeidshverdag og bakgrunn med friluftsliv</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du fortelle litt om din hverdag som lærer? Hvilken klasse? Trives du? <p>Ønsker å prate litt om din bakgrunn med friluftsliv..</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du si litt om din bakgrunn og erfaringer med friluftsliv? - Kan du beskrive ditt eget forhold til friluftsliv? - Husker du et tilfelle fra egen skolegang som er relatert til friluftslivsundervisning? - Har du møtt på friluftsliv i din utdanning?
<p>Friluftslivsundervisning utenom FRIGO samarbeidet</p> <p><i>«Hvordan foregår og fungerer friluftslivsundervisningen ved de ulike skolene uten partnerskapet med FRIGO?»</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du fortelle litt om skolens arbeid med friluftsliv utenom partnerskapet? - Hvordan er interessen for friluftsliv? - Kan du fortelle litt om din erfaring med friluftslivsundervisning i skolen før FRIGO samarbeidet? Oppfølgingsspørsmål: Hva er viktig ved slik undervisning for deg? - Husker du et tilfelle som du opplevde som positivt i forbindelse med friluftslivsundervisning i skolen? Oppfølgingsspørsmål: Kan du fortelle om et vellykket undervisningsopplegg? - Har du noen negative erfaringer/opplevelser med undervisning i friluftsliv fra tidligere? Oppfølgingsspørsmål: Kan du fortelle noe mer om hva som var utfordrende/gikk galt? - Legges undervisningen opp etter at de fleste elevene har en flerkulturell bakgrunn? Oppfølgingsspørsmål: Ser man på mangfoldet som en utfordring eller ressurs? - Hvordan opplever du elevene er forberedt til undervisningen i friluftsliv, naturferdsel og uteaktivitet?

<p>Læreres opplevelser og erfaringer med friluftslivsundervisning i regi av FRIGO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du fortelle litt om dine erfaringer fra samarbeidet med FRIGO? Oppfølgingsspørsmål: Hvordan er det organisert? - Hvilke lærere samarbeider med FRIGO? - Hva opplever du som positivt/negativt med samarbeidet? - Hva opplever du som de største fordelene med et slikt samarbeid? - Hva er det FRIGO tilfører som gjør friluftslivsundervisning vellykket? - Kna du fortelle litt om elevenes respons på opplegget FRIGO kommer med? - På hvilke måter mener du at tilbudet fra FRIGO er med på å påvirke friluftslivsundervisning ved deres skole? Oppfølgingsspørsmål: Er det lettere å realisere læreplanen? - På hvilken måte tror du at dette samarbeidet kan være viktig for elevene dine? Bydel Grorud?
<p>Læreres opplevelser og erfaringer med samarbeidet med friluftslivsveiledere fra FRIGO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du fortelle om dine opplevelser av å samarbeide med friluftslivsveilederne fra FRIGO? - Kan du si noe om din rolle i et slikt samarbeid? - Legger dere opp opplegget sammen, kommer dere med ønsker?
<p>Læreres refleksjoner rundt fremtidig friluftslivsundervisning</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva skal til for at dere opprettholder friluftslivsundervisning også etter samarbeidet med FRIGO? Er dere bedre rustet nå? - På hvilken måte tror du at et slikt samarbeid kan gjøre at flere barn og ungdom i bydelen driver mer med friluftsliv på fritiden? - På hvilken måte tror du at et slikt samarbeid med FRIGO kan være nyttig også for andre skoler? Eventuelt andre bydeler? - Mener du at det ville blitt gjennomført mer friluftsliv i skolen hvis flere skoler samarbeidet med FRIGO? Oppfølgingsspørsmål: Utdyp gjerne hvordan og hvorfor?

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan tror du at økt friluftsliv kan være aktuelt inn mot integrering, folkehelse og nasjonalfølelse?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> - Oppsummering av intervju og nøkkelinformasjon - Er det noe du føler du sa som jeg kan ha misforstått eller noe du ønsker å si noe mer om? - Er det noe du føler at jeg har glemt som jeg burde spurt deg om? - Kan jeg kontakte deg dersom jeg har flere spørsmål som jeg har glemt i intervjuet? - Takk for at du tok deg tid til å være med!

Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Tur nr.

Turleder:

Observasjonsnotater:

- I dette skjemaet har jeg skrevet ned noen spørsmål til meg selv – som et hjelpemiddel for å se etter tingene jeg ønsker svar på.
- Underveis i den deltagende observasjonen ønsker jeg å ta notater.
- Jeg ønsker å observere veilederne, og deres samspill med lærere.
- Legger fokus på deres praksis og faglige innhold

Hva skal jeg se etter i undervisningen	Spørsmål til meg selv	Dette observerer jeg
For- og etterarbeid	<ul style="list-style-type: none">• Hva gjøres i forkant av turen?• Hva gjør i etterkant av turen?	
Undervisningsopplegget	<ul style="list-style-type: none">• Hvilke aktiviteter?• Virker opplegget gjennomført?• Er aktivitetene tilpasset aldergruppen, nivået til elevene?	
Lærernes bidrag i undervisningen	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan er engasjementet til læreren?• Hvordan er læreren forberedt?• Hvordan er lærerens kompetanse?	
Turlederens bidrag i undervisningen	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan er engasjementet til friluftslivsveilederen?• Erfarne? Hvilke ferdigheter?	
Samarbeidet mellom læreren og turlederen	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan virker samarbeidet mellom de til å fungere? Prater de sammen underveis?• Bidrar begge parter underveis i undervisningen?• Hvilken rollefordeling er det?	
Turlederens relasjon til elevene	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan forholder lederen seg til elevene?• Hvordan er relasjonen?• Legger lederen opp til læring, mestring, osv.	

Vedlegg 5: Eksempel på eget analysearbeid

Nodes

Name	Files	Referenc
<input type="radio"/> Bakgrunn og utdanning	1	2
<input type="radio"/> En mangfoldig elevgruppe	1	1
<input type="radio"/> Erfaringer med skolesamarbeid	1	1
<input type="radio"/> Et samarbeid	1	1
<input type="radio"/> Fremtidig friluftslivsendervisnin	0	0
<input type="radio"/> FRIGOs bidrag	0	0
<input type="radio"/> Friluftslivsendervisning uten FRI	1	1

Kompetansenåil i kroppssøving

[<Files\Lærer 1>](#) - § 2 references coded [0,98% Coverage]

Reference 1 - 0,50% Coverage

Det er jo klart at det å padle kano er jo en nokså krevende aktivitet, mye mer krevende enn jeg hadde tenkt, og særlig i forkant. De må samarbeide – «veldig»!!

Reference 2 - 0,49% Coverage

Intervjupersonen: Ja, eller for det første, de lærer samarbeid, de lærer å mestre både fysisk og psykisk, fordi de opplever mange situasjoner som de må mestre.

[<Files\Lærer4>](#) - § 4 references coded [5,53% Coverage]

Reference 1 - 0,94% Coverage

Intervjuer: Men hva innebærer det tilbudet dere får fra FRIGO? Hvilke aktiviteter?

Intervjupersonen: I fjor var vi var på overnattingstur ute i Oslofjorden, hvor de fikk kjøre båt og fiske, og overnatte på hytter. Da var FRIGO med oss der ute på dagtid, også tok vi over ansvaret på kvelden. Ellers så har det vært kanotur, og orientering med kart og kompass.

Reference 2 - 1,33% Coverage

Ingen kroppssøvingslærere

Undervisning og læring

Fordele med skolesamarbeid

Tverrtaglighet

Coding Density

Varierte friluftslivsopplevelser