



Nora Øien Swensen

En masteroppgave om flerkulturelle elever i friluftslivsundervisning

- «Det som kanskje kan være litt ubehagelig med det er at alle andre kan noe og de andre kan det ikke»

En kvalitativ studie av flerkulturelle elever sine erfaringer med friluftsliv i skolen

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

Sammendrag

Bakgrunn: Norge betegnes som et flerkulturelt samfunn, og det gjenspeiles i skolen. Elever med ulike kulturelle bakgrunner stiller med ulike forutsetninger. Friluftsliv ser gjennom Fagfornyelsen ut til å få en større plass i skolen, og det er derfor nødvendig å undersøke hvordan flerkulturelle elever erfarer friluftsliv i skolen, samt hvilke erfaringer lærere har med friluftslivsundervisning i klasser med flerkulturelle elever.

Teori og metode: I studien er «den sosioøkologiske modellen» det teoretiske rammeverket. Begrepene «mikro- og mesosystem» er sentrale, og oppmerksomheten rettes i hovedsak mot de fire grunnleggende konseptene; levd erfaring, sted, erfaringslæring og selvstendighet. Studien er kvalitativ, og empiri har blitt samlet gjennom deltakende observasjon i to undervisningsøkter og tre semistrukturerte enkeltintervjuer med lærere og tre gruppeintervjuer med elever.

Oppsummering: Studien viser at måten friluftslivsundervisningen gjøres på i skolene som deltok i studien, bidrar til redusert læring og utenforskap for flerkulturelle elever. Mangelfull oppfølging og tilrettelegging fra lærere bidrar til at de flerkulturelle elevene trekker seg unna og havner utenfor. De flerkulturelle elevene uttrykker at de ikke forstår sentrale ord og begreper i undervisningen, og at de ikke vet hva de skal gjøre eller hvordan de skal begi seg ut på oppgavene som skal gjøres. Lærerne virker å stille krav til selvstendighet de flerkulturelle elevene ikke har forutsetninger for å mestre, men som de etnisk norske elevene mestrer. Det kan derfor tyde på at friluftslivsundervisningen er en arena de elevene som har erfaring med friluftsliv fra før mestrer, mens de som ikke har det faller utenfor.

De flerkulturelle elevene har positive erfaringer med nærfriluftsliv, hvor de føler seg mer hjemme. På turer virker de flerkulturelle elevene ofte å ha lite egnet bekledning og utstyr, og det kan både være stigmatiserende fordi de skiller seg ut, i tillegg til at lærere erfarer det som et hinder for mestring. Når det gjelder samarbeidet mellom skole og hjem har lærere erfart det som spesielt viktig når det gjelder formidling av kunnskap og informasjon som kan trygge flerkulturelle foresatte om at naturen i Norge er trygg for barna deres å oppholde seg i.

Nøkkelord: *Friluftsliv i skolen, flerkulturelle elever, den sosioøkologisk modellen.*

Forord

Når masteroppgaven nå leveres er over seks år som student på Norges Idrettshøgskole (NIH) over. Jeg har sett fram til å endelig bli ferdig, samtidig som det er svært vemodig. Tiden på NIH har vært fantastisk, og jeg sitter igjen med vennskap og minner jeg med stor glede vil se tilbake på resten av livet.

Arbeidet med oppgaven har vært krevende, spesielt på grunn av forsinkelser knyttet til datainnsamlingen som følge av pandemien. Det var også krevende å kombinere masterskriving med første året i jobb, og det som kontaktlærer. Prosessen ble heller ikke noe lettere av at jeg presterte å få to hjernerystelser før oppstart av selve oppgaven. Men prosjektet har vært lærerikt å arbeide med, og jeg sitter igjen med ny verdifull kunnskap.

Jeg vil rette en stor takk til ungdomsskolen som midt i en pandemi ønsket meg velkommen til å samle data. Skolehverdagen i Oslo-området hadde i lang tid vært preget av skifter i smittenivåer, karantener og testing, som hadde gått hardt utover både lærernes og elevenes hverdager og ferier. Likevel tok dere meg imot med åpne armer. Tusen takk til elever og lærer som delte sine tanker og erfaringer med meg.

Jeg vil også takke min veileder Thomas Vold og stipendiat Imre van Kraalingen for faglig påfyll og støtte underveis. Jeg setter ekstra stor pris innsatsen dere la ned i innspurten av oppgaven. Jeg vil også rette en stor takk til Lidar Skule som viste fleksibilitet ved å gi meg fri for å samle data i en tid hvor planlegging var vanskelig. Takk til kolleger for forståelse og all heiing underveis.

Til slutt vil jeg takke min kjæreste Torgrim og mammaen min for all støtte jeg har fått underveis, spesielt nå i innspurten. Dere har aldri stilt spørsmål ved prioriteringene jeg har gjort, og alltid vært tilgjengelige hvis jeg har trengt å snakke med dere. Tusen takk til Selma for alle motiverende ord. Dere har alle betydd enormt mye for meg. Nå gleder jeg meg til å være mer tilstede som kjæreste, datter, søster og venninne for menneskene rundt meg.

Nora Øien Swensen

Beitostølen, Oktober, 2021

Innhold

Sammendrag	3
Forord	4
1.0 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for prosjektet	8
1.2 Problemstilling	8
1.3 Oppgavens struktur	9
1.4 Begrepsavklaringer	9
2.0 Friluftsliv, flerkulturelle personers friluftslivspraksis og skolens prinsipper	11
2.1 Hva er friluftsliv?	11
2.1.1 Friluftsliv i Norge – Et sosiokulturelt perspektiv	11
2.1.2 Friluftsliv i norsk skole	12
2.2 Flerkulturelle og friluftsliv	14
2.3 Prinsipper for skolens praksis	15
2.4 Tidligere forskning	16
2.4.1 Friluftsliv i skolen	16
2.4.2 Kulturell bakgrunn og utøvelse av friluftsliv	16
3.0 Teori	19
3.1 Den sosioøkologiske modellen	19
3.1.1 Grunnleggende konsepter	20
3.1.6 Teoriens begrensninger og grunnlag for diskusjon	27
4.0 Metode	29
4.1 Vitenskapelig tilnærming	29
4.2 Kvalitativ forskning	29
4.2.1 Deltakende observasjon	30
4.2.2 Intervju	32
4.2.3 Utvalg og rekruttering	32
4.2.4 Intervjuguide	36
4.2.5 Gjennomføring av observasjon og intervjuer	38
4.3 Tematisk analyse	43
4.3.1 Å bli kjent med datamaterialet	44
4.3.2 Identifisering av temaer	44
4.3.3 Koding av datamaterialet	45
4.3.4 Vurdering av utkastene av de ulike temaene	45
4.3.5 Navngiving av temaer	45

4.3.6	Rapportskriving	45
4.3.7	Videre analysering under rapportskrivningen	46
4.4	Etiske hensyn	46
4.4.1	Forskerrolle	48
4.5	Masteroppgavens troverdighet	50
4.5.1	Teoretisk validitet.....	50
4.5.2	Reproduserbarhet	52
4.5.3	Overførbarhet	53
4.6	Forskning i en pandemi	53
5.0	Analyse og diskusjon.....	56
5.1	Flerkulturelle elever blir overlatt til seg selv	56
5.1.1	«Det er ikke no' vits å hjelpe til for de andre fikser det bedre».....	58
5.1.2	«De andre fikser det (...) kjappere enn meg»	61
5.1.3	Sammenligning i stedet for samarbeid	62
5.1.4	«Jeg må ikke gjøre det uansett»	64
5.1.5	Utenforskap i friluftslivsundervisning	65
5.2	Avhengige av lærerstyrte aktiviteter	68
5.2.1	«Vi vil ikke bare gjøre noe uten en plan uten lærer»	69
5.2.2	«De får ikke den mengdetreninga som trengs til å bli selvstendige og kjenne på den mestringa»	71
5.3	Friluftsliv i nærmiljøet.....	74
5.3.1	«Lokalt er best fordi jeg er kjent»	75
5.3.2	Økt tilknytning til nærmiljøet.....	76
5.4	Praktiske implikasjoner elevenes i mikro- og mesosystem.....	78
5.4.1	Utfordringer knyttet til bekledning og utstyr	78
5.4.2	Samarbeidet mellom skole og hjem har stor betydning for foresatte som mangler kjennskap til norsk natur	81
6.0	Oppsummering	85
6.1	Oppsummering av studiens funn	85
6.1.1	De flerkulturelle elevene sine erfaringer med friluftsliv i skolen	85
6.1.2	Lærernes erfaringer med friluftslivsundervisning med flerkulturelle elever.....	87
6.2	Veien videre	89
7.0	Litteraturliste.....	90
8.0	Figuroversikt.....	98
9.0	Vedlegg	99

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever	100
Vedlegg 2: Intervjuguide elever	101
Vedlegg 3: Intervjuguide lærer(e)	104
Vedlegg 4: Samtykkeskjema til lærere.....	107
Vedlegg 5: Samtykkeskjema foresatte	109
Vedlegg 6: Godkjenning av ledelsen på skolen	112
Vedlegg 7: Godkjenning NSD	113
Vedlegg 8: Godkjenning NIHs etiske komité	114

1.0 Innledning

Dette er en masteroppgave i kroppsøving og pedagogikk, med tilhørighet til institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, skrevet ved Norges idrettshøgskole (NIH). Innledningen gir et innblikk i bakgrunnen til prosjektet. Formålet er å gi en forståelse for valg av tema og informasjon om oppgavens oppbygning. Tema for oppgaven er flerkulturelle elever i friluftsliv i skolen, og tematikken vil både bli belyst fra et elev- og lærerperspektiv.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Befolkningen i Norge er mer sammensatt enn noen gang, og skolen består av elever med ulike kulturelle bakgrunner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel er min, samt medstudenters og lærerkollegers erfaringer, at undervisning om flerkulturelle elever i skolen er mangelvare i lærerutdanningene. Friluftsliv er en stor del av den norske kulturarven og noe mange nordmenn har i ryggmargen. I Stortingsmeldingen fra 2015-2016 står det at friluftsliv har vært en sentral del av prosessen rundt oppbyggingen av en nasjonal identitet i Norge (Klima- og miljødepartementet, 2015, s. 6). Samtidig skal friluftsliv gjennom Fagfornyelsen bli en større del av skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Lærerstudenter får lite eller ingen kompetanse om hvordan flerkulturelle elever bør møtes i lærerutdanningene. Derfor kan en undre over hvilke erfaringer flerkulturelle elever har med friluftsliv i skolen, når mange lærere mangler faglig kompetanse på feltet. Mennesker stiller med ulike forutsetninger – slik vil det også være for elever i friluftsliv og i skolen. Kombinasjonen av at Norge får en mer sammensatt befolkning og at friluftsliv har fått en større plass i skolen gjennom Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020), gjør det nødvendig å undersøke hvilke erfaringer flerkulturelle har med friluftsliv i skolen samt hvilke erfaringer lærere har med undervisning av flerkulturelle elever i friluftsliv.

1.2 Problemstilling

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan flerkulturelle elever erfarer friluftsliv i skolen. I tillegg vil jeg undersøke hvilke erfaringer lærere har med friluftslivsundervisning i klasser med flerkulturelle elever.

1. «*Hvordan erfarer flerkulturelle elever friluftslivsundervisning i skolen?*»
2. «*Hvilke erfaringer har lærere med friluftslivsundervisning i klasser med flerkulturelle elever?*»

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Det neste kapitlet redegjør for friluftsliv som fenomen i Norge, friluftslivets plass i skolen, flerkulturelle personers friluftslivspraksis, skolens prinsipper og tidligere forskning på feltet. I kapittel tre gjøres det rede for teorigrunnlaget i oppgaven, før studiens vitenskapelige og metodiske tilnærming samt fremgangsmåte presenteres i kapittel fire. I kapittel fem blir studiens resultater både presentert og diskutert opp mot forskningsspørsmålet, valgt teori og relevant litteratur. I oppgavens siste kapittel oppsummeres prosjektet, før mine tanker om veien videre blir lagt fram.

1.4 Begrepsavklaringer

«Flerkulturell»

I Meld. St. 17 (1996-1997, s. 9) om innvandring og det flerkulturelle Norge hevdes det at ord og uttrykk knyttet til mennesker med ulike kulturelle bakgrunner kan skape forvirring, samt vekke oppmerksomhet og diskusjon. Det virker å være vanskelig å finne entydige og helt dekkende uttrykk som kan brukes konsekvent. Eriksen (2021) forklarer at flerkulturelle samfunn er samfunn hvor to eller flere grupper mennesker betrakter seg selv som kulturelt forskjellig fra hverandre. Begrepet «flerkulturell» vil i oppgaven bli brukt om personer som, i tillegg til å være en del av den norske kulturen, har bakgrunn fra en annen kultur. Broch & Gurholt (2011, s. 67) uttrykker imidlertid at det er nødvendig å påpeke at begrepet «flerkulturell» kan skjule komplekse erfaringer og bidra til å fremstille målgruppene som mer homogene enn de er. Begrepet kan også befeste stigmatiserende stereotyper som skjuler enkeltpersoners ressurser, interesser og behov (Broch & Gurholt, 2011, s. 67). Selv om denne studien vil fremheve et utvalg flerkulturelle elevers erfaringer vil ikke nødvendigvis andre flerkulturelle elever i Norge deler de samme erfaringene.

«Kultur»

Kultur er et begrep som kan ha flere betydninger. Spernes (2012, s. 89) forklarer «kultur» som både ytre og indre kjennetegn som gjennom ulike former for kommunikasjon skaper en forståelse av verden, fellesskap og avstand mellom mennesker. Ytre kjennetegn eksemplifiseres som kleskoder, og indre kjennetegn som holdninger, normer, verdier og uttrykksformer (Meld. St. 17, (1996-1997); Spernes, 2012, s. 89). Beskrivelsen legger vekt på en relasjon mellom mennesker og faktorer som både kan være synlig og usynlig for andre. Begrepet kan også handle om summen av kunnskap som overleveres til mennesker fra tidligere generasjoner, gjennom en dynamisk prosess (St.meld. nr. 17, (1996-1997)). Kultur er noe et menneske forholder seg til, og som har påvirkning på en (Kasin, 2008, s. 59). Slik kommer det fram at kulturene vi er en del av spiller en stor rolle i våre liv.

«Friluftslivsundervisning»

Friluftsliv og bruk av skolens nærmiljø i undervisning er relevant i mange fag, med bakgrunn i at friluftsliv både kan brukes som en metode for læring og som en aktivitet i seg selv (Klima- og miljødepartementet, 2015, s. 77). Noen skoler praktiserer arbeid med skolens innhold gjennom uteskole (Utdanningsdirektoratet, 2021b; Abelsen & Leirhaug, 2019). Likevel kommer friluftsliv i hovedsak fram gjennom læringsmål knyttet til fagene kroppsøving og naturfag. I prosjektet vil begrepet «friluftslivsundervisning» brukes som et samlebegrep om all undervisning som finner sted i naturen. Bruk av begrepet «friluftslivsundervisning» betyr dermed ikke at undervisningen kun har handlet om friluftsliv. Forståelsene vi i Norge har av friluftsliv vil skille seg fra andre land og derfor vil original begrepsbruk i aktuell litteratur synliggjøres.

«Erfaring»

Begrepet kan forstås på ulike måter, og være vanskelig å skille fra begrepet opplevelse. Gurholt (2010, s. 195) forklarer opplevelse som en umiddelbar form for subjektiv erfaring, hvor en føler et intenst øyeblikk i et avgrenset tidsrom. En erfaring derimot innebærer at mennesket utvikles og blant annet tilegner seg kunnskap og ferdigheter som en bare kan «leve seg til» (Gurholt, 2010, s. 184). I prosjektet vil Gurholt sin definisjon av erfaring ligge til grunn. Videre forståelse av begrepet i denne studien vil presenteres i del 3.1.2.

2.0 Friluftsliv, flerkulturelle personers friluftslivspraksis og skolens prinsipper

2.1 Hva er friluftsliv?

Begrepet «friluftsliv» brukes i forskjellige sammenhenger som for eksempel i Stortingsmeldinger, læreplaner, lovverk og dagligtale. Begrepet vil naturligvis ha ulik mening i de ulike sammenhengene. Den første stortingsmeldingen om friluftsliv definerte begrepet friluftsliv som «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (Klima- og miljødepartementet, 2015, s. 10). Gitt denne studiens kontekst vil en forståelse hvor begrepet «fritid» er sentralt være problematisk å forholde seg til.

Nils Faarlund (2003) problematiserer én definisjon av begrepet friluftsliv. Han spør blant annet om hvor langt tilbake i tid det er hensiktsmessig å se, fordi det vil være forskjell på hvordan friluftsliv ble forstått for 100 år siden og hva vi ser på friluftsliv som i dag. Han sier friluftsliv kan forstås som en opprinnelig livsform, et middel i naturvitenskapelig forskning eller en opplevelsesform (Faarlund, 2003). I dagligtale omtales ofte friluftsliv som rekreasjon (Faarlund, 2003). I Faarlunds arbeid blir følgende definisjon av friluftsliv presentert:

«Friluftsliv er overskuddsliv i naturen» (Faarlund, 2003).

Gjennom Faarlund (2003) sin definisjon forstås friluftsliv som en aktivitetsform hvor målet er mer enn å overleve, fordi begrepet «overskudd» er sentralt. Det vil i oppgaven være sentralt å være bevisst at ulike personer kan ha ulike forståelser av friluftsliv.

2.1.1 Friluftsliv i Norge – Et sosiokulturelt perspektiv

I handlingsplanen for friluftsliv (Klima- og miljødepartementet, 2015, s. 6) står det at friluftsliv har lange tradisjoner i Norge og er en stor del av den norske kulturarven. Røttene fra friluftsliv kommer fra så langt tilbake det har bodd mennesker i landet, hovedsakelig fra gjøremål i forbindelse med livsberging. Jakt, fangst, fiske, høsting og sankning i fjell, skog og på kysten er eksempler på slike gjøremål (Klima- og miljødepartementet, 2015, s. 14).

Friluftsliv var sentralt rundt prosessen med oppbyggingen av en nasjonal identitet og kampen for nasjonalt selvstyre, som startet på slutten av 1700-tallet. Under den Europeiske romantikken ble nordmenns forhold til naturen, friluftsliv og norsk folkekultur brukt aktivt for å skape en nasjonal identitet (Klima- og miljødepartementet, 2015, s. 14). Friluftsliv ble samlende for nordmenn i bygd og by, og skapte en felles nasjonal identitet (Klima- og miljødepartementet, 2015, s. 14). Allerede i 1957 ble det laget en lov som handlet om friluftsliv. I samfunnsstyrer finner vi administrasjon for friluftsliv og naturvern, gjennom for eksempel Statens Friluftsråd, fylkenes og kommunenes friluftsnemnder (Faarlund, 2003).

Friluftslivet vi kjenner i dag er i stor grad et resultat av romantikkens idealer om en folkelig, naturnær og særpreget kulturarv. Den norske identiteten blir knyttet til naturens egenverdi og en levemåte i nær kontakt med opprinnelig natur (Klima- og miljødepartementet, 2015, s. 14). Friluftslivets historiske egenart og forankring er tydelig. Undersøkelser viser at noen av de viktigste årsakene til at folk driver med friluftsliv er å ha stillhet og ro, få naturopplevelser og komme bort fra den stressende hverdagen (Klima- og miljødepartementet, 2015, s. 14).

Tordsson (2005) forklarer at 90 % av alle nordmenn sier de utøver friluftsliv, og at 78% angir det som en viktig aktivitet å bedrive. Ut ifra tallene er friluftsliv en anerkjent aktivitet blant nordmenn. I likhet med Tordsson (2005) peker Gurholt (2014, s. 236-237) på at personer kan overdrive naturens positive innvirkning på dem, fordi individer er en del av ulike sammenhenger og miljøer, og naturligvis vil ha ulike erfaringer med friluftsliv. Tordsson (2005) understreker at tallene forteller mye om friluftslivets status i Norge, selv om de skulle være feilaktige.

2.1.2 Friluftsliv i norsk skole

Friluftsliv og bruk av natur i undervisning har vært en del av skolens innhold i over 100 år (Abelsen, et. al., 2019, s. 39). I Normalplanen for Byfolkeskolen i 1939 finner en begrepet «friluftsliv» i skolesammenheng for første gang (Normalplanen, 1939). Men Abelsen og Leirhaug (2019) presiserer at det ikke var før i Mønsterplanen i 1974 (M-74) at begrepet friluftsliv fikk en posisjon i skolens læreplaner. Da ble friluftsliv en del av fagplanene som en tverrfaglig arbeidsform og ble nevnt eksplisitt i samfunnsfag, O-fag, kroppsøving og naturfag. Friluftsliv i kroppsøvingsfaget handlet om «fortrolighet med snø, kulde, utstyr og terreng» for

1.-3. klasse og «bruk av kart og kompass under vanskelige forhold: i mørke, i tåke, i snøvær» for 7.-9. klasse. Abelsen med medarbeidere (2019, s. 40) vurderer målsettingen som ambisiøs, men Mønsterplanen ga i det minste en retning for at friluftsliv skulle være en del av skolen.

Læreplanformene fra 1990-tallet ble mer forpliktende fordi friluftsliv ble et eget læringsområde og noe alle elever i skolen skulle gjøres kjent med i opplæringen. Med reformen i 94 (R-94) ble friluftsliv et hovedområde i kroppsøving i den videregående skolen. Læreplanverket for grunnskolen i 1997 (L-97) fulgte opp med «nærmiljø og natur» på småskoletrinnet, «ut i naturen» på mellomtrinnet og «friluftsliv» på ungdomstrinnet, som ett av fire målområder innenfor kroppsøvingsfaget. På denne måten gikk utviklingen for friluftsliv i læreplanen fra å ha uklare mål til klare føringer for friluftsliv i skolen. Abelsen med medarbeidere (2019, s. 41) forklarer at det finnes beskrivelser av skoler som lykkes med dette, samtidig som de hevder at friluftsliv ikke ivaretas i tråd med intensjonene og at en tredjedel av kroppsøvingslærerne uttrykker at de ikke ivaretar friluftsliv i egen undervisning.

Etter innføringen av LK06 ble friluftsliv omtalt eksplisitt flere ganger. Gjennom grunnskolen og videregående opplæring skulle elevene ha fått varierte opplevelser med friluftsliv og i tillegg ha opparbeidet seg kompetanse til å kunne gjennomføre og verdsette enkle turer i norsk natur. Senere ble friluftsliv i videregående skole et programfag for elever på idrettslinja. Før faget kom i 2006 har friluftsliv vært et eget læringsområde for alle elever på idrettslinja siden 1976 (Abelsen, et. al., 2019, s. 42). I tillegg har det kommet skoler med rene friluftslivslinjer, som for eksempel Knut Hamsund Videregående Skole (Vognhild, 2020), og rene naturbruksskoler (Mosebø, u.å.). Friluftsliv har hatt ulike formuleringer hva gjelder innhold og omfang i de ulike planene og på de ulike skolene.

2.1.2.1 Friluftsliv i skolen i dag

I dag er friluftsliv i skoleverket i læreplanen på barneskolen, ungdomsskolen, videregående skole og i ulike lærerutdanninger (Faarlund, 2003). Friluftsliv framtrer i hovedsak gjennom læringsmål knyttet til fagene kroppsøving og naturfag, i tillegg til enkelte valgfag som for eksempel valgfag natur, miljø og friluftsliv (Klima- og miljødepartementet, 2015, s. 77). I 2020 trådte Fagfornyelsen i kraft (Kunnskapsdepartementet, 2017). Da ble det presentert kjerneelementer som presiserer det viktigste elevene skal lære i hvert fag. I kroppsøving er et

av kjerneelementene «uteaktiviteter og naturferdsel» (Kunnskapsdepartementet, 2020). I beskrivelsen av kjerneelementet står det blant annet at elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter til ulike årstider (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dermed vil friluftsliv gjennom Fagfornyelsen, på papiret, være en stor del av kroppsøving i årene fremover. Det støttes av Abelsen med medarbeidere (2019, s. 48) som anser friluftsliv som viktig, og hevder at Fagfornyelsen indikerer et potensiale for vekst.

I delen i læreplanen om kroppsøvingfagets relevans og verdier forklares viktigheten av friluftsliv i skolen. Det står blant annet at friluftsliv, med andre bevegelsesaktiviteter, er en del av den felles dannelsen og identitetsskapingen i samfunnet. Det står også at uteaktivitet og naturferdsel gir grunnlag for naturglede, respekt for naturen og miljøbevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Alle elever har i dag kroppsøving fra de begynner i 1. klasse på barneskolen til de går ut av videregående 13 år senere. Dermed kan friluftsliv gjennom kroppsøving bli en stor del av elevenes skolegang.

2.2 Flerkulturelle og friluftsliv

Grunnet immigrasjon til Europa i senere år, har andelen av flerkulturelle mennesker i Norges befolkning økt, og i slutten av første kvartal i 2021 var andelen på så mye som 18,5 % (Statistisk sentralbyrå, 2019; Statistisk sentralbyrå, 2021). I Meld. St. 17 (1996-1997) betegnes Norge som et flerkulturelt samfunn, hvor det skal være «aktiv aksept og tilrettelegging for større mangfold når det gjelder verdier, uttrykksformer, livssyn og levemåter» (s. 9).

Den kulturelle bakgrunnen man har spiller inn på egen friluftslivspraksis (Abelsen, et. al. 2018; Broch & Gurholt, 2011; Gentin, 2015; Gurholt, et. al., 2019, s. 23), og derav de motivene en har for å drive med friluftsliv, friluftslivsaktivitetene man utøver og de stedene en bedriver friluftsliv på (Gentin, 2015). Det er stor forskjell i deltakelse i friluftslivsaktiviteter mellom vestlige og ikke-vestlige mennesker med flerkulturell bakgrunn. Flerkulturelle med bakgrunn fra ikke-vestlige land har lavest deltakelse innen friluftsliv (Klima- og miljødirektoratet, 2015, s. 15). Flerkulturelle menneskers friluftslivspraksis vil utdypes i delen om tidligere forskning under punkt 2.4.3.

2.3 Prinsipper for skolens praksis

I læreplanen står det at fem prinsipper skal prege skolens praksis. De er navngitt: «Et inkluderende læringsmiljø», «undervisning og tilpasset opplæring», «samarbeid mellom hjem og skole», «opplæring i lærebedrift og arbeidsliv» og «profesjonsselskap og skoleutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I denne oppgaven anses prinsippene «et inkluderende læringsmiljø», «undervisning og tilpasset opplæring» og «samarbeid mellom skole og hjem» som særlig relevante.

«Et inkluderende læringsmiljø» handler om at alle elever skal ha tilhørighet til en gruppe og ta del i fellesskapet. «Undervisning og tilpasset opplæring» har som formål å sørge for at alle elever skal få mest mulig ut av opplæringen. Tilpassingen skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppa innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Tilpasset opplæring er lovfestet, og loven sier at:

«§1-3. Tilpasset opplæring

Opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten.»

(2008, §1-1).

«Samarbeid mellom skole og hjem» og handler om at opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og at samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Dagens skoleelever representerer et etnisk kulturelt og språklig mangfold. I skolen skal alle elevgrupper ha de samme mulighetene og rettighetene, og det gjelder også flerkulturelle elever (St.meld. nr. 17 (1996-1997), s. 69). Elevene er avhengige av et læringsmiljø som tar hensyn til variasjoner i elevenes evner og forutsetninger for å oppleve økt læringsutbytte. Gjennom prinsippene skal skolen gi alle elever like muligheter til læring og utvikling, uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Forebygging av vansker, og avhjelping når de oppstår, kan skje i samarbeid med foresatte, et godt læringsmiljø og en undervisningspraksis som tar hensyn til at elevene lærer på ulike måter og i ulikt tempo (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

2.4 Tidligere forskning

Tidligere forskning som berører forhold nært beslektet forskningstemaet i prosjektet vil nå presenteres. Forskningen på feltet hadde ulike vinklinger. Noe av forskningen handlet om friluftsliv i skolen, noe om flerkulturelle personer og friluftsliv, samt noe om flerkulturelle elever i skolen. I forskningen som handlet om flerkulturelle og friluftsliv i skolen var datainnsamlingen stort sett gjort på idrettsfagslinjer på videregående skole.

2.4.1 Friluftsliv i skolen

Studien til Abelsen & Leirhaug (2017, s. 20) viste at omfanget av friluftslivsundervisning i skolen er redusert til et lavt nivå. De konkluderte med at elevene ofte ikke får undervisningen de har krav på gjennom styringsdokumentene. I faget kroppsøving, som bærer hovedansvaret for at *alle* barn i skolen skal få friluftsliv og naturmøter, marginaliseres friluftsliv for de fleste etter barne- og mellomtrinn (Abelsen, et. al., 2018, s. 44). Moen med medarbeidere (2018, s. 41) rapporterte at friluftsliv er en liten del av kroppsøvingsfaget, i motsetning til ballspill. Derimot er det kun friluftsliv av de to aktivitetsformene som nevnes eksplisitt i læreplanen. I rapporten fremgår det derimot at elevene ønsker mer av friluftsliv i skolen (Moen, et. al. 2018, s. 72). En årsak kan, som Abelsen med medarbeidere (2019, s. 43) konkluderte med, være at elever opplever friluftsliv som en kjærkommen avveksling i en travel og teoridominert skolehverdag. Gurholt med medarbeidere (2019, s. 23; Fjørtoft & Reiten, 2003; Broch & Gurholt, 2011, s. 26) vurderte det slik at undervisning i friluftsliv i stor grad er avhengig av enkeltlæreres engasjement. Abelsen med medarbeidere (2019, s. 41) viste i tillegg at en tredjedel av kroppsøvingslærere ikke har friluftsliv i egen undervisning. Dette kan det være flere årsaker til, men Fjørtoft & Reiten (2003) rapporterte i sin kunnskapsanalyse at det foregår lite uteaktivitet i skolen, fordi lærere foretrekker undervisning innendørs.

2.4.2 Kulturell bakgrunn og utøvelse av friluftsliv

To kunnskapsoversikter var knyttet til forskningstemaet kulturell bakgrunn og friluftsliv: Én studie omhandler friluftsliv i skolen, og én rapport omhandler barn og unges utøvelse av friluftsliv Oslo-området. I oversiktene var henholdsvis elevers opplevelser med friluftsliv i

norsk skole, og barn og unges relasjoner til natur og friluftsliv forskningstemaene (Abelsen & Leirhaug, 2017; Fjørtoft & Reiten, 2003). Kulturell bakgrunn var ikke hovedtemaet i noen av prosjektene, men tematikken ble belyst.

I én doktorgradsavhandling og to rapporter ble det konkludert med at det er en sammenheng mellom mengde friluftsliv som bedrives og kulturell bakgrunn (Gentin, 2015; Gurholt, et. al., 2019, s. 23; Fjørtoft & Reiten, 2003). I en studie av barn og unge i Oslo rapporterte Gurholt med medarbeidere (2019, s. 23) at nesten 50 % av ungdom med norsk bakgrunn hadde vært på tur den siste måneden. I motsetning hadde kun 20-30 % av ungdom med foreldre med bakgrunn fra et ikke-vestlig land vært på tur den siste måneden. Flerkulturell ungdom som vokser opp i familier med lav sosioøkonomisk status har lavere deltakelse i friluftsliv enn etnisk norsk ungdom med høy sosioøkonomisk status. I tillegg bruker de skogområder mindre og er sjeldnere på tur enn etnisk norsk ungdom (Gurholt, et. al., 2019, s. 23). Jenter med innvandrerbakgrunn er den gruppen som er minst aktive i friluftsliv (Gurholt, et. al., 2019, s. 53). Fjørtoft & Reiten (2003) hevdet i sin studie med at bosted spiller liten rolle når det gjelder utøvelse av friluftsliv, fordi nærhet til natur ikke synes å ha innvirkning på de flerkulturelle ungdomsgruppens deltagelse i friluftsliv.

Én rapport av Broch & Gurholt (2011) omhandler friluftsliv og barn og unge med forskjellig etnisk bakgrunn, og stimulering til friluftsliv gjennom friluftsråd. Broch & Gurholt (2011, s. 19) hevdet at det er hensiktsmessig for flerkulturelle barn og unge å ha kompetanse innen friluftsliv, fordi de på denne måten kan tilegne seg kunnskap om vær og årstider i Norge. I tillegg vises det at barn og unge som oftere er aktive i friluftsliv, også er fornøyd med livet og seg selv (Gurholt, et. al., 2019, s. 23). I en av artiklene Abelsen & Leirhaug (2017) trakk fram stilles det spørsmål til om friluftsliv er en egnet arena for integrering. Bakgrunnen for usikkerheten bunnar fra informantene manglende evne til å se overføringsverdien fra friluftsliv til dagliglivet (Abelsen & Leirhaug, 2017).

2.4.2 Flerkulturelle elever og friluftsliv i skolen

Abelsen & Leirhaug (2017) trakk fram møtet med det flerkulturelle Norge som et område der friluftslivsundervisningen har store utfordringer. Flerkulturelle elever og friluftsliv var tema i to masteroppgaver ved Norges Idrettshøgskole. Dataene i masteroppgavene var samlet i programfag friluftsliv (Gøtz, 2014; Andersen, 2019). Den ene oppgaven handlet om

flerkulturelle elevers opplevelser av friluftsliv i skolen og rapporterte blant at de flerkulturelle elevene, i motsetning til de etnisk norske elevene, oppgir å lære noe nytt i friluftslivsundervisningen Gøtz (2014, s. 80). Den andre masteroppgaven handlet om minoritetsjenters erfaringer med friluftsliv.

Gøtz (2019, s. 82) trakk fram at det vil være hensiktsmessig med mer forskning på flerkulturelle elever i et miljø hvor de flerkulturelle elevene er majoriteten. Andersen (2019) forsket i et slikt miljø da hun i sin masteroppgave forsket på minoritetsjenters erfaring med programfag friluftsliv på en skole hvor flertallet av elevene hadde minoritetsbakgrunn. I studien kom det fram at jentene ikke hadde blitt eksponert for friluftsliv gjennom familien. Likevel hadde jentene fått erfaringer med å være ute i naturen og glede seg over dette gjennom barnehage og skole. Erfaringene medvirket til at jentene fikk et tilstrekkelig grunnlag for å kunne lykkes med programfag friluftsliv. Skolen jentene har gått på har vært sentral i elevenes dannelse og utdanning til friluftsliv (Andersen, 2019).

Én studie konkluderte med at elever med innvandrerbakgrunn opplever at det forventes bakgrunnskunnskaper og ferdigheter elevene ikke har, for å mestre friluftsliv i skolen (Abelsen & Leirhaug, 2017). Videre vurderes det at de mulige kvalitetene i og gjennom friluftsliv med tanke på sosialt samspill og gode naturopplevelser mister fokus på grunn av opplevd manglende kompetanse (Abelsen, et. al., 2018, s. 44).

Abelsen & Leirhaug (2017) hevdet at det er to aspekter ved friluftsliv og flerkulturelle elever i skolen. På den ene siden preges bildet av et fravær av primærsosialisering gjennom familien og manglende forutsetninger som bidrar til lav mestringsforventning og negative opplevelser. På den andre siden kommer det fram at elevene opplever friluftsliv som en positiv avveksling, noe nytt og spennende og som en aktivitetsform som er egnet for nye utfordringer og sosiale opplevelser.

3.0 Teori

Det teoretiske rammeverket vil være grunnlaget for tolkning og diskusjon av forskningsspørsmålet. Med bakgrunn i oppgavens formål er jeg interessert i å undersøke hvordan flerkulturelle elever erfarer friluftslivsundervisning, samt hvilke erfaringer lærere har med undervisning av flerkulturelle elever. Det er også ønskelig å undersøke hvilke faktorer elever og lærere som påvirker elevenes erfaringer. I prosjektet vil «*Den sosioøkologiske modellen*» danne det teoretiske grunnlaget som belyser forskningsspørsmålet.

3.1 Den sosioøkologiske modellen

Historisk sett stammer sosioøkologiske modeller fra forskning knyttet til psykologi og folkehelse, og omhandler flere forståelser og praksiser (Brown, et. al., 2014, s. 24).

Bronfenbrenner's (1976) sosioøkologiske modell er et overordnet rammeverk hvor individer blir undersøkt i en helhetlig sammenheng, og modellen er utgangspunktet for det sosioøkologiske rammeverket.

Den helhetlige sammenhengen inkluderer personlige og miljømessige faktorer rundt individet (Fleury & Lee, 2006, s. 130). Den sosiale konteksten har stor påvirkningskraft på individer, og er derfor med på å forme oss som mennesker (Bronfenbrenner, 1976; Fleury & Lee, 2006, s. 130-131). Av den grunn vil potensialet for varige endringer i et sosioøkologisk perspektiv bli vurdert ut ifra en sosial kontekst (Fleury & Lee, 2006, s. 130). Det har blitt undersøkt hvordan vi påvirkes utenifra, og i den forbindelse trekker Bronfenbrenner (1979), Brown med medarbeidere (2014, s. 24) og Fleury & Lee (2006, s. 130), med ulike formuleringer, fram fire nivåer: Mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem. Mikronivået består av individet og dens nære forhold som eksempelvis familie og skole. Mesosystemet handler om interaksjonen mellom elementene i mikrosystemet. Eksempler på et slike samspill er samarbeidet mellom skole og hjem, hvordan læreren i en skolesammenheng tilrettelegger for tilpasset opplæring for en elev eller bygger læringsmiljøet rundt hver enkelt elev (Rønningen, 2003). Eksosystem og makrosystem er henholdsvis for eksempel nærmiljø og kulturelle normer og verdisystemer (Bronfenbrenner, 1976). Essensen med den sosioøkologiske modellen er at alt henger sammen, og at faktorene er avhengige av hverandre, på den måten at endring i ett miljø fører til endringer i ett annet. Derfor kalles Bronfenbrenner (1979) sin

modell også en systemteori; vi mennesker befinner oss i et dynamisk system. I prosjektet vil data kun undersøkes i et mikro- og mesonivå¹.

Det helhetlige bildet av mennesket er som nevnt sentralt i den sosioøkologiske teorien. Men Brown med medarbeidere (2014, s. 24) mener elever ikke blir utdannet i et helhetlig perspektiv. Han kritiserer skolesystemet for å operere isolert, fordi elevenes skolehverdag ikke blir sett i sammenheng med livene deres ellers (Brown et. al., 2014, s. 23). Ytringen samsvarer med Bronfenbrenner (1979) sin generelle tankegang om at individet ikke blir sett i et helhetlig perspektiv.

I læreplanen i Norge har et helhetlig syn på elevenes liv blitt mer fremtredende i læreplanen. Gjennom Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020c) og det nye tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», virker elevens helhetlige liv å være satt på dagsordenen. Det tverrfaglige temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I begrepet «livsmestring» er essensen en forståelse for hvordan mennesker kan påvirke faktorer som har betydning for mestring i sitt liv. Fysisk og psykisk helse og mellommenneskelige relasjoner er eksempler på faktorer som nevnes i den sammenheng. Det hevdes at elevene vil trives mer i livene sine dersom faktorene blir sett under ett (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I forbindelse med prinsippet om skole-hjem-samarbeid blir to arenaer i elevenes liv bundet sammen, og det argumenteres for at samarbeidet skal bidra til utvikling hos eleven (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Slik framtrer et helhetlig syn på elevene i styringsdokumentene, og det vises at det i den norske skolen ser ut til å bli en større sammenheng mellom elevenes liv på og utenfor skolen. Det helhetlige perspektivet kan se ut til å være et bidrag til en utvikling av en livsstil hos elevene med sammenheng mellom ulike deler av livet (Brown, et. al., 2014, s. 24).

3.1.1 Grunnleggende konsepter

Brown, et. al (2014, s. 26-27) hevder det er fire grunnleggende konsepter som påvirker enkeltindivider i det sosioøkologiske perspektivet. Konseptene er levd erfaring, sted, erfaringspedagogikk og selvstendighet. Gjennom den sosioøkologiske modellen vil det være

¹ Eksosystem og makrosystem sees ikke på som relevant i prosjektet da studien grunnet begrensede ressurser er gjort på én skole. Ved videre forskning på feltet kan undersøkelse av flere systemer i den sosioøkologiske modellen være et neste steg.

mulig å undersøke hvilke faktorer som spiller inn på flerkulturelle elevers erfaringer med friluftsliv, fordi konseptene påvirker enkeltelevenenes forhold til miljøet rundt seg. Teorikapittelet vil videre dreie seg om de fire grunnleggende konseptene.

3.1.2 Levd erfaring

van Manen (2016) fremhever at spørsmålet om hva levd erfaring innebærer er sentralt, fordi fenomenologien tar utgangspunkt i den levde erfaringen. Han forstår levd erfaring som erfaring slik vi lever det, som start- og sluttunktet for fenomenologisk forskning og som et verktøy innen metode. Brown med medarbeidere (2014, s. 28) peker på levd erfaring som sentral i sosioøkologiske modeller. Levd erfaring er *personlig* og *subjektiv*, og det er dermed kun en selv som har sannheten om egne erfaringer (Brown, et. al., 2014, s. 28). Den fenomenologiske tilnærmingen har tradisjonelt sett fastholdt på å behandle andre mennesker og deres levde erfaringer respektfullt. Gjennom tilnærmingen oppfordres det til å ta barn og unges levde erfaring, forutsetninger, behov og interesser på alvor (Gurholt, 2014, s. 235).

Erfaringer er en stor del av livene våre. Brown med medarbeidere (2014, s. 28) forklarer at erfaringene våre utgjør vår komplekse hverdag, fordi erfaringene i løpet av livet kommer fra hverdagssituasjoner og de menneskelige relasjonene vi har. Erfaringene våre kan bli beskrevet og tolket (van Manen, 1997, s. 36). van Manen (1997, s. 36) påpeker at erfaring ikke kan bli forstått i dets umiddelbare forstand, og må være i fortiden, fordi en person ikke kan reflektere over levd erfaring samtidig som man lever i erfaringen. Ettersom vi alle har skaffet ulike erfaringer gjennom livet, slår Brown med medarbeidere (2014) fast at lærere må ha et åpent sinn til hvilke erfaringer elevene kan ha.

Rogoff med medarbeidere (2018, s. 12) understreker at et viktig fenomen i forbindelse med levd erfaring er barns evne til å skille mellom eller legge til tilnærminger de har lært i én situasjon til en annen er situasjon de involveres i. Slike ferdigheter til å navigere mellom situasjoner er spesielt avgjørende for barna dersom praksisen hjemme skiller seg fra skolens praksis (Rogoff, et. al., 2018, s. 12).

«Outdoor education» og «adventure education» er internasjonale begreper som kan knyttes til det vi i Norge omtaler som friluftsliv. Brown med medarbeidere (2014) setter «outdoor

education» i sammenheng med levd erfaring. Han vurderer «outdoor education» som en egnet arena til å lære elevene om sammenhengen mellom levemåte og trivsel, gjennom direkte erfaring. Bakgrunnen for utsagnet er at «outdoor education» og «adventure education» gir en unik mulighet til å ta et skritt vekk fra den komplekse hverdagen, og lære om både menneskelige og sosioøkologiske sammenhenger (Brown, et. al., 2014; Shooter & Furman, 2014, s. 142). Av den grunn kan friluftsliv trolig gi elever erfaringer som handler om hvilke faktorer som påvirker livene deres, og hvordan de kan ta sunne valg for seg.

3.1.3 Sted

Norberg-Schulz (1992) påpeker at sted er essensielt for vår trivsel i hverdagen, og går så langt som å si at «En kan ikke bo i Norge uten å være venner med sneen, uten å like å gå på sne som knirker under føttene, uten å like og kjenne snødrevet prikke mot huden» (Norberg-Schulz, 1992, s. 27). Han konstaterer at å bo på et sted handler om å respektere og bli venn med omgivelsene rundt seg (Norberg-Schulz 1992, s. 27).

I boken «Mellom himmel og jord» av Norberg-Schulz deles refleksjoner om hva sted er, og han forstår ikke sted som ett bestemt sted (Norberg-Schulz, 1992, s. 10). Han ser i stedet på sted som en omverden vi kan finne flere steder, og som kan angå flere mennesker. Steder er bestemt av jorden vi står på, himmelen over oss og den synsranden som danner vår ytre grense. Men bakken under føttene våre, himmelen og synsranden veksler avhengig av hvor vi befinner oss (Norberg-Schulz, 1992, s. 12). Norberg-Schulz (1992, s. 12) understreker at hvordan et sted ser ut kan veksle fra dag til dag og fra årstid til årstid, men det er likevel bestandig. I en friluftslivssammenheng under denne forståelsen er det derfor tenkelig at et sted heller kan hete «skogen» enn «Nordmarka». Skogen kan vi finne mange steder i Norge, men Nordmarka finnes bare ett sted. I prosjektet forstås derfor et sted som et område, og vil av den grunn omtales som fjell-, kyst- og skog- og vannmiljø.

Vår tilknytning til og identifisering med sted er sentralt for mennesker. Brown med medarbeidere (2014, s. 31) argumenterer for at sted i en sosioøkologisk tilnærming handler om hvordan mennesker utvikler og erfarer en følelse av tilknytning til bestemte lokasjoner, i liket med Norberg-Schulz (1992, s. 10). Han presenterer i sin bok en novelle som handler om hva det betyr å høre til et sted. I novellen er faktorer som at stedet har spilt inn på ens personlighet, at livet har fått mening knyttet til stedet og at en har kjennskap til stedets

egenskaper, betydningsfulle for menneskers tilknytning til sted (Norberg-Schulz, 1992, s. 10). I et erfaringsbasert perspektiv peker Skår (2011, s. 51) på at vi knytter oss til bosteder gjennom å leve der, gjennomføre gjøremål og skaffe erfaringer. Han hevder vi på denne måten skaper en tilknytning til sted gjennom våre kropper (Skår, 2011, s. 51). I forbindelse med betydningen av sted fremhever Norberg-Schulz (1992, s. 10) at vi ofte forklarer hvor vi er fra i møtet med nye mennesker. Han forklarer at det handler om at stedet er en referanse for vår identitet. Samtidig som at et sted gir mening for oss som enkeltindivider gjennom et personlig forhold, er det betydningsfullt at vi opplever å ha stedet sammen med andre. Slik understreker Norberg-Schulz (1992, s. 12) at sted kan knytte en gruppe mennesker sammen, og bidra til en felles identitetsfølelse.

Brown med medarbeidere (2014) mener at sted får for lite oppmerksomhet i seg selv. Han påstår at menneskers oppfatninger, erfaringer og tolkninger av steder i dag blir avledet fra det naturlige miljøet, og til det sosiale, politiske og kulturelle mennesker har tilknytning til (Brown, et. al., s. 31). En stedsbasert tilnærming til utdanning har blant annet blitt sett i sammenheng med «outdoor education» (Brown, et. al., 2014, s. 31). Mikaels (2018) har forsket på friluftsliv i læreplanen i Sverige, med sted som et sentralt element. Han har også konkludert med at sted får for lite oppmerksomhet. Mikaels (2018) vurderer at aktiviteter er formålet med friluftsliv, og at aktivitetene blir en altoppslukende del av undervisningen. Han rapporterte at sted i friluftslivsundervisning kun er et bakteppe for aktivitetene som gjøres (Mikaels, 2018, s. 3). Derfor har han sett friluftsliv i sammenheng med en stedsresponsiv pedagogikk, hvor stedet vektlegges i større grad (Mikaels, 2018, s. 2). Han anbefaler at det legges til rette for undervisning hvor elevene kan være nysgjerrige og oppmerksomme på omgivelsene rundt seg i fremtidens friluftsliv (Mikaels, 2018, s. 3).

Brown med medarbeidere (2014, s. 31) forklarer at Gruenewald (2003) har ytret et behov for undervisning med større fokus på sted. Bakgrunnen er at det er ønskelig med samfunn som verdsetter steder i nærmiljøet. I læreplanen for kroppsøving understrekes det i kjerneelementet «Uteaktiviteter og naturferdsel» at «elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider» (Kunnskapsdepartementet, 2020). På denne måten skal elevenes oppmerksomhet rettes mot sted i form av skolens nærmiljø, men det er samtidig synlig at målet skal nås gjennom aktiviteter. Shooter & Furman (2014) understreker at et fokus på sted i «adventure education» vil binde læring i skolen sammen med livet ellers, som kjent er essensen med den sosioøkologiske tilnærmingen.

Å sette sted i søkelyset i friluftslivsundervisning vil være et viktig bidrag i elevenes liv. Elevene kan få økt tilknytning til stedene rundt seg, og tilknytningen kan styrke elevenes felles identitetsfølelse. Gjennom læreplanen i kroppsøving skal bruk av nærmiljøet være i sentrum, og sett i sammenheng med gevinsten av at sted er i sentrum er det en mulighet for at elevene kan få et nytt forhold til stedene de i hverdagen er i nærheten av (Brown, et. al., 2014; Mikael, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2020).

3.1.4 Erfaringslæring

«An ounce of experience is better than a ton of theory simply because it is only in experience that theory has vital and verifiable significance» - John Dewey
(Brown, et. al, 2014, s. 34)

Filosofen John Dewey vurderer læring gjennom erfaring som verdifull – mer verdifull en teoretisk læring. Erfaringslæring er filosofisk sett en av de første måtene å lære på, og læringen skjer «i» mennesket i metoden (Brown, et. al., 2014, s. 35). Brown med medarbeidere (2014, s. 35) Kunnskap i den sosioøkologiske modellen blir sett på som en voksende, flytende og dynamisk interaktiv prosess, hvor kunnskapen utvikles som et resultat av erfaring. Erfaringslæring er sentralt i «outdoor education» internasjonalt (Brown, et. al., 2014), men har også blitt sentralt i den norske friluftslivskonteksten (Grimeland, 2016; Skår, 2011). Imsen (2009, s. 560) hevder at erfaring i seg selv ikke er noen garanti for læring, og at det må skilles mellom den blottede erfaringen og erfaringslæringen. Derfor må flere betingelser ligge til grunn for at læring skal skje.

Til å begynne med understreker Brown med medarbeidere (2014, s. 35) at forståelsen om at alle erfaringer må bli sett på som kontinuerlige er sentral. Konseptet om at alle tidligere erfaringer er knyttet til fremtidige erfaringer var et av Dewey sine prinsipper om kontinuitet i skolen (Brown, et. al., 2014, s. 35). Prinsippet bør sees i sammenheng med konseptet om levd erfaring, og elevenes nye erfaringer bør bli sett i sammenheng med erfaringene individene allerede har. Det vil være sentralt å undersøke om en slik tankegang blir praktisert i skolen, for å få en dypere forståelse av forskningstemaet.

En annen betingelse Brown med medarbeidere (2014) vektlegger i erfaringslæring er personlig engasjement hos elevene. Det betyr at hele eleven med både tanker og følelser må være involvert i prosessen, for å sitte igjen med ny kunnskap etter erfaringen. I en skolesammenheng handler erfaringslæring om én aktiv elev som involverer seg i en meningsfull, utfordrende og konkret erfaring (Brown, et. al., 2014, s. 36). Derfor er erfaringslæring ofte selvmotivert; en trang til å oppdage, forstå, utvikle og forbedre seg vil øke læringsutbyttet (Imsen, 2009, s. 560).

En tredje betingelse i erfaringslæring er bruk av kroppen. Brown med medarbeidere (2014) fremhever viktigheten av kroppslig deltakelse når elevene skal skaffe nye erfaringer. Praktiske og sosiale situasjoner øker læringsutbyttet i erfaringslæring (Imsen, 2009, s. 599), og det kan også være årsaken til at læringsformen er sentral i «outdoor education» (Brown, et. al., 2014, s. 36-37). Brown med medarbeidere (2014) argumenterer for naturen som en egnet undervisningsarena, fordi elevene kan bruke kroppen når de løser ulike faglige utfordringer. Kroppslig læring og erfaringslæring vil gjennom friluftsliv være spesielt tett knyttet til konseptene levd erfaring og sted. Erfaringslæring er tett knyttet til levd erfaring fordi elevenes nye erfaringer må sees i sammenheng med tidligere erfaringer, og det er knyttet til sted fordi kroppslig læring i naturen kan endre synet på naturen. I forbindelse med naturen som sted peker Skår (2011, s. 49) på at erfaringer i naturen trolig vil prege fremtidig bruk av naturen. Han forklarer at vi gjennom positive kroppslige erfaringer i natur kan oppleve å endre negative og kanskje fryktsomme assosiasjoner med naturen som forhindrer bruk, til positive assosiasjoner som åpner for opphold i naturen. Dermed blir det synlig at kroppslig erfaring i naturen både kan være en læringsmetode og et bidrag til elevenes forhold til naturen.

En fjerde betingelse for læring gjennom erfaringslæring er at en kognitiv prosess finner sted, fordi elevene bør reflektere rundt erfaringene de har fått. Brown med medarbeidere (2014, s. 36) påstår at elevenes erfaring på denne måten kan bli overført til en ny situasjon. Gjennom refleksjon kan elevene trekke ut nye erfaringer, og bli bevisst på erfaringene de har fått (Brown, et. al., 2014, s. 35; Imsen, 2009, s. 560). Ved at elevene reflekterer rundt sine tidligere og nyere erfaring vil refleksjon knyttes til elevenes levde erfaring. Imsen (2009, s. 560) argumenterer for at refleksjon på denne måten kan bidra til at den blotte erfaringen omformes til erfaringslæring. Samtidig finnes det utfordringer knyttet til refleksjon i skolen.

Utfordringene knyttet til refleksjon i erfaringslæring handler om at det kan være lite klarhet i formålet med refleksjonen og systematiseringen av den (Brown, et. al., 2014, s. 36). I en skolesituasjon stoles det ofte på at elevene selv har utviklet ferdigheter for å kunne reflektere, fordi det sjeldent blir trent på (Brown, et. al., 2014, s. 36). I tillegg mener Imsen (2009, s. 560) at refleksjon rundt erfaringer ikke trenger ned i materien, og dermed har en tendens til å bli overfladiske. Hun argumenterer for at det er nødvendig å kunne sette ord på det en har gjort gjennom ord, begreper og forståelse av sammenhenger for å komme videre fra rene beretninger når en reflekterer. For å kunne lære og se alternative måter å utføre arbeidet på vil det være hensiktsmessig å skape distanse til erfaringene, og i denne sammenheng er begreper sentralt (Imsen, 2009, s. 561).

3.1.5 Selvstendighet

Brown med medarbeidere (2014, s. 38) forklarer «agency» som individets individuelle kapasitet til å handle selvstendig og ta egne valg, og begrepet vil i denne oppgaven bli oversatt til det norske begrepet «selvstendighet». Å handle selvstendig og kunne ta egne valg er egenskaper som er nødvendige å ha i livet, og selvstendighet sees derfor i sammenheng med den sosioøkologiske modellen. Ifølge Brown med medarbeidere (2014, s. 38) er ikke selvstendighet noe mennesker kan ha, men noe mennesker kan oppnå i én spesiell situasjon. Selvstendighet kan bli oppnådd i ulike sammenhenger – i en økologi av; sosial handling, sosial overføring mellom to deltakere og gjennom individuell deltakelse (Brown, et. al., 2014, s. 38). For å bli selvstendig i en aktivitet vil det være nødvendig å delta aktivt i aktiviteten (Brown, et. al., 2014, s. 40).

Aktiv deltakelse handler om mer enn å ta del i læringsaktiviteten og Brown med medarbeidere (2014, s. 40), trekker fram at Wicker (1987) har foreslått en rekke kriterier som bør ligge til grunn for aktiv deltakelse i en pedagogisk sammenheng. Kriteriene er at undervisningen bør være basert på elevenes egne interesser, aktiviteten bør ikke kreve ferdigheter elevene ikke har, alle i læringsmiljøet bør støtte hverandre, elevene bør også ha reell påvirkningsmulighet på beslutningene som tas, elevene bør forstå målene med aktiviteten og deltakerne bør forstå utfallene som finner sted i prosjektet (Brown, et. al. 2014, s. 41). Brown med medarbeidere (2014, s. 40) vektlegger at læring under slike forhold bør være en gradvis prosess.

Friluftsliv er en egnet arena til å utvikle selvstendighet. Brown med medarbeidere (2014, s. 38) argumenterer for at skolen bør tilrettelegge for enkeltelevers mulighet til å ta kritiske valg og uavhengige vurderinger i undervisning, og han vurderer «outdoor education» som en egnet arena til det. Beames & Brown (2016) trekker i sine arbeider fram mestring og selvstendighet som to av fire sentrale konsepter innen «adventure education». De skriver at målet med en utfordring ideelt sett bør være å mestre den. På denne måten kan eleven få selvstendighet i oppgaven, som senere kan brukes til å ta beslutninger på egenhånd i liknende situasjoner senere (Beames & Brown, 2016, s. 88). Derfor er mestring i en oppgave sentralt for at elevene skal bli selvstendige. Samtidig er det i et sosioøkologisk perspektiv nødvendig å knytte selvstendighet i undervisningssammenheng til elevenes liv ellers. Selvstendighet kan ikke bare oppmuntres til i læringsmiljøet; deltakerne må også få mulighet til å kritisk utforske selvstendighet på et høyere nivå (Brown, et. al., 2014, s. 41). Fleury & Lee (2006, s. 130) understreker at en sosioøkologisk modell er et egnet rammeverk å benytte seg av når en skal undersøke selvstendigheten til mennesker, fordi en kan undersøke hvilke faktorer som påvirker individene på ulike nivåer.

Hvor raskt én elev blir selvstendig i én situasjon vil variere, og er avhengig av tilgjengelige ressurser. Ressursene kan være elevenes sosiale, fysiske og kulturelle miljøer, og faktorene vil være med på å gi muligheter eller begrensninger for den enkelte elev (Brown, et. al., 2014, s. 38). Derfor vil elevenes selvstendighet i friluftsliv avhenge av forhold både i og utenfor undervisningssituasjonen.

3.1.6 Teoriens begrensninger og grunnlag for diskusjon

En begrensning med sosioøkologiske tilnærminger er at forklaringene på fenomener kan bli diffuse og uklare, fordi flere faktorer på forskjellige nivåer påvirker individene (Fleury & Lee, 2006, s. 137). Av den grunn kan det være problematisk å konkludere med hvilke faktorer det er sentralt å justere for å oppnå ønsket endring. Derfor har jeg valgt å kun rette oppmerksomheten mot mikro- og mesosystemet i prosjektet, samt de fire konseptene; levd erfaring, sted, erfaringslæring og selvstendighet når jeg undersøker de flerkulturelle elevenes erfaringer.

Mikro- og mesosystemet er relevante for friluftslivskonteksten fordi elevene selv, deres nære relasjoner som for eksempel skole og familie, samt samspillet mellom aspektene sin

påvirkning på elevens erfaringer i friluftsliv, kan undersøkes. Som presentert i kapitlet har hver av de fire kjerneelementene i den sosioøkologiske modellen – levd erfaring, sted, erfaringslæring og selvstendighet, en plass i konteksten knyttet til friluftsliv. Samtidig er de sterkt knyttet til hverandre. Å forstå elevens levede erfaring er viktig fordi nye erfaringer henger tett sammen med tidligere erfaringer. Sted er viktig å undersøke for å forstå elevens tilknytning til stedene de er på. Elevens læring gjennom erfaring er viktig å undersøke for å skaffe informasjon om hvor vidt elevene tilegner seg kompetanse gjennom erfaring eller ikke. Til slutt er elevens selvstendighet og aktive deltakelse i friluftslivsundervisning viktig å undersøke fordi egenskapene er sentrale i livet og stilles krav til i ulike grad i friluftslivsundervisningen. De fire konseptene har stor påvirkningskraft på individer, og er derfor sentrale å forstå når flerkulturelle elevers erfaringer med friluftsliv skal undersøkes.

4.0 Metode

I det fjerde kapittelet skal jeg gjøre rede for hvilke metoder jeg har brukt for å undersøke forskningsspørsmålet i prosjektet. I prosjektet er deltakende observasjon og kvalitative forskningsintervju valgt som metoder (Everett & Furseth, 2012). Den vitenskapelige tilnærmingen som ligger til grunn vil presenteres til å begynne med, før fremgangsmåten for innsamling og bearbeiding av data redegjøres for.

4.1 Vitenskapelig tilnærming

Funnene i prosjektet har blitt dannet gjennom undertegnedes fortolkning av datamaterialet, som framkom gjennom valgte metoder. En fenomenologisk tilnærming, innen en metodologisk forståelse, er valgt som den vitenskapelige retningen som danner grunnlaget for forståelsen gjennom prosjektet. Bakgrunnen for valget var at jeg som forsker skulle fortolke deltakernes egne tolkninger av både handlinger og samtaler i felten og intervjuer. En hermeneutisk retning ble derfor ansett som ideelt, fordi tolkningen av datamaterialet fra feltarbeid og intervjuer ikke hadde fasitsvar (Thagaard, 2018, s. 37). Dermed var det mulig å undersøke deltakernes erfaringer slik de ble levd og forstått ut ifra en subjektiv posisjon (Brown, et. al., 2014, s. 28).

4.2 Kvalitativ forskning

I prosjektet har hensikten vært å undersøke flerkulturelle elevers erfaring med friluftsliv i skolen, samt læreres erfaring med å undervise flerkulturelle elever i friluftsliv. Grunnlaget for hvilke metoder og forskningsdesign som var egnet, ble gitt av at *erfaringer* var gjenstand for undersøkelse (Olsson & Sørensen, 2003).

I prosjektet har jeg benyttet meg av triangulering fordi både deltakende observasjon og intervju er brukt som forskningsdesign for å få dybde i datamaterialet (Fangen, 2010, s. 171). Data ble både skaffet gjennom intervjuer og elevenes svar på mine spørsmål eller hverandres innspill, samt gjennom felten og mine observasjoner og elevenes frie tale (Fangen, 2010, s. 96). Dataene utfylte hverandre, og kombinasjonen bidro derfor til en dybde. Det var

nødvendig å få tilgang til en egnet arena for å kunne samle data (Thagaard, 2018, s. 65).

Fremgangsmåten for denne prosessen blir beskrevet i punkt 4.2.3.

4.2.1 Deltakende observasjon

Formålet med deltakende observasjon som design var å observere og forstå elevenes samhandling i friluftslivsundervisning (Thagaard, 2018, s. 63; Fangen, 2017, s. 76). Jeg ønsket å observere hvilke handlinger enkeltelever gjorde på tur, samspillet mellom elevene og samspillet mellom elevene og lærerne. I intervjuene kan elevene ha tilpasset svarene sine etter måten jeg stilte spørsmål på, og ved deltakende observasjon som forskningsmetode kunne jeg i større grad observere elevenes samtaler, uten at de ble like påvirket av min tilstedeværelse (Fangen, 2010, s. 96).

Under forberedelsene til feltarbeidene reflekterte jeg over mulige deltakerroller i felten. Jeg vurderte hva som ville gi prosjektet egnet datamateriale, samtidig som jeg var klar over at roller også ville bli til underveis (Fangen, 2017, s. 73). Som delvis deltakende observatør kunne jeg delta i sosial samhandling med elevene, uten å delta i de miljøspesifikke aktivitetene som eksempelvis å undervise elevene (Fangen, 2017, s. 74). Rollen som lærer kunne vært naturlig å tre inn i, grunnet mitt yrke som lærer. Ved å ha rollen som delvis deltakende observatør vurderte jeg det som mulig å være til stede i friluftslivsundervisningen uten at det ble ubehagelig for gruppen, fordi jeg kunne nærme meg gruppen slik jeg ut ifra situasjonen vurderte som passende (Fangen, 2010, s. 76). Bakgrunnen for vurderingen var at min rolle som forsker skulle virke så lite som mulig inn på datamaterialet. Samtidig måtte jeg som Fangen (2010, s. 72) forklarer finne en balansegang mellom å være deltaker med nærhet til elevene og lærerne i undervisningen, og ha analytisk distanse. Jeg visste på forhånd at jeg ville gå glipp av nyttig informasjon dersom jeg var for mye i én av rollene (Fangen, 2010, s. 73). Aktiviteten min ble bestemt av de ulike situasjonene som oppstod. På denne måten ble rollene i felten til gjennom samspill med elever og lærere. Jeg hadde ikke fullstendig kontroll over dette, og måtte både ta og gi underveis.

Før ankomst i felten reflekterte jeg rundt hvilke oppmerksomhetsfokus som var egnet. Jeg bestemte meg for å ha noen forhåndsbestemte holdepunkter for hva jeg skulle se etter, for å forsikre meg om at jeg konsentrerte meg om situasjoner som ville ha betydning for

forskningsspørsmålet (Fangen, 2010, s. 93). Holdepunktene mine handlet om samspillet mellom etnisk norske og flerkulturelle elever, samspillet mellom elevene og lærerne, elevenes grad av aktiv deltakelse og elevenes måte å arbeide med oppgavene på. Selv om noen holdepunkter ble definert hadde jeg en grunnleggende åpenhet som gikk utover mine forsknings- og observasjonsspørsmål (Fangen, 2010, s. 95). I tillegg var jeg også bevisst på å lagre data som omhandlet elevenes og lærernes handlinger, og ikke kun verbale data, fordi begge formene for data var relevant for å besvare prosjektets forskningsspørsmål (Fangen, 2010, s. 175). Da jeg senere arbeidet med å transkribere data fra felten registrerte jeg at flere observasjoner handlet om noe annet enn holdepunktene jeg hadde med meg inn i felten. Dette handlet for eksempel om måten oppgavene i undervisningen ble presentert på, og jeg vurderte derfor at jeg hadde lykket med å ha en åpenhet inn i felten.

Det var også ønskelig å kombinere ulike metoder underveis i feltarbeidet for å få ytterligere dybde i dataene. Jeg benyttet meg av ulike metoder ved å veksle mellom observasjon av undervisningssituasjonen, og samtaler med elevene og lærerne (Fangen, 2010, s. 171). Samtalene var ustrukturerte intervjuer (Wadel, 19, s. 21) som foregikk som uformell konversasjon, og var ikke adskilt fra observasjonsfasen (Fangen, 2010, s. 171-172). Konversasjonene gjennomførte jeg ved å skyte inn spørsmål eller innspill om det var naturlig, og bidro til at jeg fikk verbale data av samtalene mellom elevene selv og mellom meg og elevene.

I forkant av datainnsamlingen i felten gjorde jeg flere vurderinger hva gjaldt mine interaksjoner med elevene. Først bestemte jeg meg for å oppsøke kontakt med elevene før undervisningen hadde begynt, om det var naturlig. Bakgrunnen bak vurderingen var at jeg ville ufarliggjøre meg selv for og opparbeide tillit til elevene, slik at de senere ville tørre å dele sine tanker med meg. Dette utdypes i 4.2.5.1. Videre kom jeg fram til at det kunne være gunstig å delta i noen aktiviteter sammen med elevene, for at de i mindre grad skulle være oppmerksomme på at de ble observert (Thagaard, 2018, s. 83). Dette skjedde naturlig i felten ved at jeg i noen situasjoner opptrådte som lærer eller ved at jeg for eksempel ble med å kaste stein i vannet da elevene stod i fjæra. Når det gjaldt mine bevegelser i felten regnet jeg med at elevene ville oppholde seg over et større område siden de var på tur, så jeg bestemte meg for å bevege meg rundt i felten. Bevegelsene mine var situasjonsbestemt, og ble avgjort underveis i felten.

4.2.2 Intervju

Det ble gjort vurderinger av hvilke intervjumetoder som ville egne seg. Jeg anså det som gunstig å intervjuere elever og lærere på ulike måter, for å skaffe data. Elevene kunne være mer komfortable med å formidle sine erfaringer gjennom intervju sammen med medelever som de kjenner, og ikke kun med meg som var ukjent for dem. Da kunne intervjusituasjonen også åpne opp for samtaler, diskusjoner og refleksjon mellom elevene. Samtidig anså jeg det som gunstig at elevene kunne utfylle og stille spørsmål til hverandres svar. Bakgrunnen for vurderingen var at elevenes eventuelle innspill til hverandre kunne være nyttige for datainnsamlingen. Dermed anså jeg gruppeintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 325), som den mest hensiktsmessige intervjuformen for å skaffe datamaterialet til prosjektet. Det ble derimot gjennomført individuelle intervjuer av lærerne. Bakgrunnen for valget var hovedsakelig at jeg anså dem som rustet til å svare utfyllende på spørsmål, og sette ord på egne erfaringer selvstendig.

Intervjuene foregikk som delvis strukturerte intervjuer, hvor hovedspørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene i stor grad var fastlagt på forhånd (Thagaard, 2018, s. 91). Intensjonen var å ha kontroll på at alle temaene ble besvart av intervjupersonene. Samtidig som det også var mulig å stille videre spørsmål til deltakernes svar eller til nye temaer som dukket opp, for å få en bedre forståelse.

4.2.3 Utvalg og rekruttering

Strategisk utvalg ble planlagt som metode for å velge elever til prosjektet. Metoden muliggjorde det å velge elever med egenskaper eller kvalifikasjoner som var strategiske med tanke på forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018, s. 54). Da utvalget for observasjon og intervju ble bestemt var relevans for prosjektet i fokus. Det var sentralt at elevene var i stand til å uttrykke refleksjon verbalt, og barneskoleelever ble derfor utelukket. I tillegg var det ønskelig med et bredt spekter av elever for at graden av overførbarhet skulle være større, og derfor ble også elever i den videregående skole utelukket; her søker elever seg inn etter karakterer og de velger fag selv. Dermed kan det tenkes at spekteret av elever ikke ville blitt like bredt. Ut ifra nevnte vurderinger ble elever på ungdomsskole ansett som mest relevante for prosjektet. Det var også sentralt at skolen hadde en betydelig andel flerkulturelle elever.

Da det gjaldt intervjuer med lærere ønsket jeg å intervju lærere med erfaring innen feltet. Kriteriene for utvalget var dermed satt.

Da NSD hadde godkjent prosjektet begynte rekrutteringsarbeidet. I og rundt Oslo har flere skoler større andel av flerkulturelle elever, og jeg begynte å ta kontakt med skoler jeg tenkte kunne egne seg på mail. To skoler var interesserte, men grunnet smittevernsrestriksjoner (se 4.6 for ytterligere informasjon) og lav andel av flerkulturelle elever, ble ikke skolene vurdert som aktuelle. Deretter ble én annen skole ansett som egnet for datainnsamling til prosjektet. Jeg etablerte kontakt via mail med skolens «portvakt» (Fangen, 2010, s. 67), som i dette tilfelle var rektor. Rektoren var avgjørende for å få tilgang til felten, fordi hans godkjennelse av datainnsamling på skolen var nødvendig. I tillegg satt han på informasjon om hvilke lærere som kunne ønske å delta (Fangen, 2010, s. 67). Rektoren syntes prosjektet hørt interessant ut, og satte meg i kontakt med én lærer han antok ville bidra. Da læreren hadde bekreftet rektorens formodning orienterte rektoren om at det ikke var nødvendig å involvere ham i den videre kommunikasjonen, og ønsket meg velkommen til skolen.

I prosessen videre ble prosjektet presentert grundigere for læreren. All kommunikasjon foregikk på mail. Vi anså det som best egnet kommunikasjonsformen, fordi han og jeg er lærere med hektiske dager. Læreren uttrykte entusiasme for prosjektet fordi han syntes det var viktig og nødvendig med forskning på feltet. Videre vurderte læreren hvilke klasser han trodde ville være mest aktuelle for prosjektet, og sendte tilhørende timeplaner til meg. I tillegg sendte han informasjon om innholdet i undervisningen på de ulike dagene, slik at jeg selv kunne vurdere hvilke dager som var mest aktuelle for mitt prosjekt. Under vurderingen var undervisningens innhold og varighet sentralt. Det var ønskelig å observere friluftslivsundervisning, og siden læreren informerte om et annet pågående tema i kroppsøving enn friluftsliv, ble valgfag friluftsliv og kanodager ansett som mest relevante. I tillegg var det ønskelig å observere mest mulig undervisning av gangen grunnet geografisk avstand mellom mitt bosted og skolen.

Deretter avtalte vi hvilke dager jeg skulle observere, og at kontakten skulle gjenopptas da datoene nærmet seg. Prosessen ble fra min side opplevd som ryddig, og det er grunn til å tro at tillit mellom læreren og meg som forsker derfor ble opparbeidet (Thagaard, 2018, s. 65). Tiden fram til datainnsamlingen ble brukt til å følge med på restriksjoner knyttet til

pandemien i de ulike kommunene og på de ulike skolene. Se punkt 4.6 for ytterligere informasjon om pandemiens preg på forskningsprosessen.

Da erfaringer knyttet til fenomener i skolen ble undersøkt måtte jeg være i tett kontakt med elever og lærere. I og med at observasjon og intervju er tidkrevende prosesser og at tid og ressurser var begrensende faktorer, måtte utvalget begrenses. Ved for lite utvalg gjennom elever og lærere, ville forskningsresultatenes grad av overførbarhet vært svak. På den andre siden kunne for stort utvalg ført til at det hadde blitt for lite tid til å gjennomføre dyptgående analyser av datamaterialet. Derfor reduserte jeg antall intervjupersoner i forskningen og brukte mer tid på analyse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 148). Utvalget i forskningsprosessen var mindre enn ved kvantitative studier, og det kan ha spilt inn på grad av overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 195). Samtidig åpnet prosessen opp for data som gikk i dybden av forskningstemaet, men det er nødvendig å være kritisk til grad av overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 182). Et av grunnprinsippene i observasjon av mindre enheter er at dette kan overføres til generelle sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 64). Se punkt 4.5.3 for vurdering av studiens overførbarhet. Det ble dermed besluttet at to undervisningsgrupper skulle observeres, samt at tre grupper med elever og tre lærere skulle intervjues. Det var bestemt hvilke klasser jeg skulle observere, og det var videre nødvendig å bestemme hvilke lærere jeg skulle intervju.

Læreren som underviste i klassene jeg observerte var en åpenbar kandidat, fordi det ville være mulig å stille ham spørsmål om konkrete situasjoner fra turene jeg hadde observert. Han ble spurt, og stilte gledelig opp. Jeg vurderte det som at én lærer ikke var nok, og ville intervju to lærere til. På grunn av en komplisert situasjon på skolene (se punkt 4.6) og manglende pedagogisk kompetanse på de andre lærerne jeg var i kontakt med gjennom observasjonen søkte jeg utenfor ungdomsskolen.

Fremgangsmåten for å komme i kontakt med lærere til intervjuene benyttet jeg meg av «Snøballmetoden» (Thagaard, 2018, s. 56). Rekrutteringsmetoden ble benyttet fordi jeg ønsket å intervju lærere jeg ikke hadde en relasjon til, slik at jeg kunne holde en profesjonell avstand (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 108). Jeg fortalte om prosjektet til familie og venner som jobber i skolen, og spurte om de visste om noen lærere som både jobbet på skoler med flerkulturelle elever, og som kunne tenke seg å delta. To lærere på hver sin skole ble foreslått, og da lærerne hadde gitt tillatelse til mine bekjente om å dele navn sitt med meg kontaktet jeg

dem på telefon. Den ene læreren var en venninne av min mor, og jeg hadde hilst på henne før. Da vi ikke hadde noen nær relasjon i form av et vennskap vurderte jeg at dette ikke ville virke inn på datamaterialet (Fangen, 2010, s. 69). Lærerne var begeistret for forskningstemaet, og uttrykte at det var behov for forskning som kunne bidra til ny kunnskap på feltet. Vi anså telefonintervju som egnet løsning grunnet geografisk avstand mellom bostedene (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 178), og avtalte tid for intervjuene. Telefonintervju ble samtidig ansett som etisk riktig grunnet smittesituasjonen i landet. Grunnet yrker som lærere hadde vi svært mange nærkontakter totalt, og det kunne bli store konsekvenser ved smitte hos en av oss dersom vi møttes. Det var også sentralt å gjennomføre intervjuene raskt, da intervjupersonene stod i en hektisk hverdag før skoleslutt.

4.2.3.1 Presentasjon av utvalget

Elevenes kulturelle bakgrunn

I de tre gruppeintervjuene var tre av elevene etnisk norske, én elev hadde bakgrunn fra Sverige, Polen, Tyrkia, Pakistan (to elever), Øst-Europa og Somalia. Én elev var ikke etnisk norsk, men ønsket ikke spesifisere ytterligere.

Læreren på barneskolen

Læreren har studert på lærerhøgskolen i Oslo og jobbet på en barneskole i utkanten av hovedstaden i over 20 år. Læreren har vært kontaktlærer i mange år, men har de siste fem årene jobbet som spesialpedagog. Den kulturelle sammensetningen på skolen har forandret seg fra første arbeidsdag. Den har gått fra å ha få flerkulturelle elever på skolen, til omtrent 50 % flerkulturelle elever.

Læreren på ungdomsskolen

Læreren er ansatt på en ungdomsskole i utkanten av Oslo. Han har tatt en bachelor i idrett og friluftsliv og skrevet en masteroppgave om stisykling. Læreren underviser elevene jeg har observert og intervjuet. På skolen har han klasser i blant annet kroppsøving, valgfag fysisk aktivitet og helse og friluftsliv. Andelen flerkulturelle på skolen er høy. Læreren forteller at elevene som velger valgfag friluftsliv er elever som trives med å være i aktivitet, men som ikke nødvendigvis har erfaring med friluftsliv fra før.

Læreren i innføringsklassen

Den tredje læreren har studert på lærerhøgskolen i Oslo, og jobbet på barneskoler i utkanten av hovedstaden. Tidligere har hun vært kontaktlærer, men etter å ha fått en hjernerystelse lar ikke dette seg gjøre lenger. Nå jobber hun i en innføringsklasse på en barneskole i utkanten av Oslo.

4.2.4 Intervjuguide

Utformingen av intervjuguiden begynte parallelt med utformingen av problemstillingen våren 2020. Jeg forstod det kom til å bli mange og store endringer fram til gjennomføringen av intervjuene, men vurderte det som nyttig å begynne prosessen tidlig for å snevre inn feltet for hva jeg ønsket å undersøke.

Da jeg formulerte hovedspørsmålene var jeg bevisst på at formuleringene var med på å bestemme svarene (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 201). Det var viktig for meg at hovedspørsmålene inviterte til fyldigere svar enn «ja» og «nei». Hensikten var å skaffe fyldige svar om intervjupersonenes erfaringer (Thagaard, 2018, s. 89). Samtidig ønsket jeg heller ikke at spørsmålene skulle være for vide slik at de kunne tolkes utenfor forskningstemaet eller at de var for smale og kunne lede til bestemtesvar. Jeg vurderte at ledende spørsmål heller kunne stilles som tilleggsspørsmål dersom jeg gjennom verbale eller kroppslige responser fra intervjupersonene fikk en følelse av at informasjon ble holdt tilbake (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 201).

I prosessen med utformingen av intervjuguide ønsket jeg å dra nytte av å ha lærere i både familie og vennekrets. Derfor brukte jeg høsten til å stille dem spørsmål jeg vurderte som aktuelle i prosjektet. Spørsmålene ble stilt enkeltvis i uformelle situasjoner, men vi reflekterte likevel rundt formuleringen i etterkant og om det kunne være aktuelt for prosjektet. Testpersonene ga noen ganger uttrykk for at det var vanskelig å forstå spørsmålene, og at formuleringen måtte endres. Hensikten med spørsmålsstillingen var å undersøke hvilke spørsmål jeg kunne ta med meg videre til utformingen av intervjuguiden. Slik ble et utkast til en semistrukturert intervjuguide utarbeidet i god tid før intervjuene.

To pilotintervjuer ble gjennomført for å få en formening om spørsmålene var formulert på en forståelig måte, og hvilke endringer som var hensiktsmessige å gjennomføre inn mot datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 151). Pilotintervjuene ble gjennomført med bekjente av meg som er lærere. De ble gjennomført med to dagers mellomrom, slik at det var tid til å reflektere over eventuelle endringer fra det ene pilotintervjuet til det andre. Jeg bevisst på at noen av spørsmålene knyttet til kultur kunne oppleves personlige for de flerkulturelle elevene, og jeg spurte jeg personen i det første pilotintervjuet som hadde en flerkulturell bakgrunn om han kunne kjenne etter hvordan spørsmålene opplevdes å få. Jeg prøvde å formulere og stille spørsmål på en måte som belyste problemstillingen, uten å risikere at intervjupersonene kunne føle ubehag. Jeg fikk tilbakemelding om at spørsmålene føltes helt fine å få. Personen ga tilbakemelding om at han ikke trodde dette ville være tilfelle. Videre fikk jeg tilbakemelding om at han strevde med å forstå to av spørsmålene grunnet formuleringene. I tillegg stilte jeg enkelte ganger det neste spørsmål litt for tidlig, slik at intervjupersonen måtte si ifra om at han ikke var ferdig med å svare på spørsmålet mitt. De aller fleste svarene var av den art at de belyste problemstillingen og det dukket opp ett nytt tema jeg vurderte å planlegge spørsmål til. Basert på tilbakemeldingene endret jeg intervjuguiden ved å ta vekk, legge til og endre formuleringen på noen spørsmål. Dagen før det andre pilotintervjuet gjorde jeg også klart noen tilleggsspørsmål.

I det andre pilotintervjuet rettet jeg oppmerksomheten mot selve intervjusituasjonen. Jeg konsentrerte meg om å ha naturlige overganger, ikke stille det neste spørsmål før jeg var sikker på at intervjupersonen var ferdig med å svare og å lytte godt slik at jeg oppfattet svarene. Jeg erfarte at oppmerksomheten min noen ganger flyttet seg fra personens svar til det neste spørsmålet jeg skulle stille. Konsekvensene ble at jeg ikke fanget opp intervjupersonens svar godt nok til å stille passende tilleggsspørsmål til svarene jeg fikk. Pilotintervjuene gjorde meg stødigere på intervjusettingen, og dette bidro til bedre flyt i intervjuene med elevene og lærerne. I tillegg øvde jeg alene på det endelige intervjuet uten noen intervjupersoner til stede. Formålet var å øve på og presentere forskningsprosjektet, deltakernes rettigheter, temaer i intervjuet og de ulike spørsmålene. Da jeg i etterkant av feltarbeidet skulle formulere spørsmål som handlet om mine observasjoner dro jeg nytte av erfaringene jeg hadde gjort meg i utformingen av intervjuguiden.

Etter at intervjuguidene var utformet delte jeg spørsmålene inn i temaer. Jeg satt igjen med åtte ulike temaer, i tillegg til «Oppstart» og «Annet» som var inkludert i intervjuguiden. Se vedlegg 2 og 3 for intervjuguiden til henholdsvis elever og lærere.

4.2.5 Gjennomføring av observasjon og intervjuer

Fangen (2010, s. 58-59), hevder at innledende kontakt og opparbeidelse av tillit er en sentral del av deltakende observasjon. Feltet i prosjektet opplevdes som lett tilgjengelig, og jeg hadde ingen spesielle utfordringer med å få innpass. Yrket mitt som lærer kan ha spilt en rolle da jeg fikk innpass til skolen av rektor. Tross innpass var det ingen selvfølge at lærerne ønsket å bidra i prosjektet (Fangen, 2010, s. 60). Da læreren på ungdomsskolen sa jeg kunne samle data i hans undervisning hang dette trolig sammen med at han selv har skrevet en masteroppgave og at han har bidratt i både master- og doktorgradsoppgaver tidligere. Tilliten mellom oss ble etter min oppfatning opparbeidet under mailutvekslinger som gikk ryddig for seg, da vi gjorde praktiske beslutninger knyttet til når jeg skulle komme på besøk. Tilliten jeg fikk i begynnelsen av datainnsamlingen måtte ikke nødvendigvis vedvare (Fangen, 2010, s. 60), men det opplevde jeg at den gjorde. Når det gjelder tilliten mellom meg og elevene i observasjonen og under intervjuene var denne mer flyktig fordi vi var sammen over en relativt kort periode (Fangen, 2010, s. 63).

Jeg vurderte diktafon som et egnet verktøy for å lagre data til både observasjon og intervjuer. Bruk av diktafon gjorde at jeg kun behøvde å konsentrere meg om å observere i felten og stille spørsmål under intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 205). Da det oppstod flere lengre samtaler mellom elevene selv og elevene og meg i felten følte jeg valget av diktafon riktig, fordi jeg hadde hatt vanskeligheter med å huske det som ble sagt dersom jeg skulle skrevet feltnotater (Fangen, 2010, s. 96). Under feltarbeidet trakk jeg meg unna gruppa da jeg skulle snakke til diktafonen slik at ingen skulle høre meg. Jeg prøvde å være direkte og konkret i ordbruken, slik at det ville være enklere å huske hendelsen i analysen (Fangen, 2010, s. 103). Dersom situasjonen tillot det lagret jeg data relativt kort tid etter en begivenhet hadde funnet sted for at jeg skulle huske mest mulig. Før oppstart av intervjuene hadde jeg lagt en lapp hvor det stod «Diktafon» på det første arket med spørsmål til intervjupersonene, slik at jeg alltid husket å dobbeltsjekke at opptaket hadde begynt.

4.2.5.1 Observasjon av dobbelttimen med valgfag friluftsliv og kanodag

Felles for begge dagene med observasjon var at jeg i teorien ikke ble tildelt noen lærerrolle. Likevel fungerte jeg til tider som en lærer for elevene, fordi jeg har friluftslivskompetanse og dermed kunne bistå elevene dersom de for eksempel trengte hjelp med å sette sammen stormkjøkkenet eller få samarbeidet i kanoen til å fungere. De ulike rollene var gunstige for datainnsamlingen til prosjektet da et større rollerepertoar gir innpass i ulike typer observasjon (Wadel, 1991, s. 20).

Undervisningsøkt med 10. klasse valgfag-friluftsliv

Planen for undervisningen var å gå til et utsiktspunkt i nærheten av skolen og ha et opplegg knyttet til stormkjøkkenet. Tiden fra skolen og opp til utsiktspunktet brukte jeg til å snakke med elever. Da jeg ønsket at elevene skulle opparbeide tillit til meg inntok jeg en rolle som uvitende, og en som måtte læres opp (Fangen, 2010, s. 66). Bakgrunnen bak samtalene var at de skulle bli komfortable rundt meg og at de skulle tørre å snakke med meg om de ønsket det. I felten var jeg opptatt av å være behagelig for elevene å snakke med og delta i den sosiale samhandling slik situasjonen tilsa (Fangen, 2010, s. 74). På denne måten fungerte jeg ikke enten som en medlærer eller observatør i undervisningen; jeg deltok også i småprat med elevene om andre ting.

På utsiktspunktet vekslet jeg mellom å observere klassen på avstand og å sitte i nærheten av de ulike gruppene. I og med at jeg ikke hadde en rolle som lærer ble det enklere for meg å bevege meg fysisk rundt i felten og trekke meg unna dersom det var behov for det. Ved å stå lenger unna ble det mulig å observere flere elever på en gang, og ha en oversikt over handlingene til de ulike elevene. Det ble for eksempel mulig å fange opp én elev som trakk seg unna de andre. Dette kunne blitt oversett om jeg tidlig hadde hatt for mye nærhet til elevene. Jeg var hele tiden nærme nok til at jeg hørte elevenes samtaler, da gruppene satt relativt nærme hverandre. På denne måten gjorde jeg mitt beste for å finne en balansegang mellom å både ha nærhet og en analytisk distanse til situasjonen. (Fangen, 2010, s. 72).

Dagene etter jeg hadde observert friluftslivsundervisningen reflekterte jeg over hvilke erfaringer jeg hadde gjort meg, og hva jeg ønsket å ta med videre til neste undervisningsøkt.

Ut ifra måten elevene tok kontakt med meg på i undervisningstiden anså jeg det som vellykket å snakke med elevene før oppstart av timen, og jeg tok med meg dette videre. Etter å ha undersøkt datamaterialet mitt raskt etter observasjonen var jeg fornøyd med balansegangen jeg hadde funnet mellom nærhet og analytisk distansen jeg hadde holdt til elevene. Dette vurderte jeg på grunnlag av at jeg hadde data fra kroppsspråk og samtaler med og mellom elevene, i tillegg til elevenes samhandling. Erfaringene jeg fikk ble tatt med videre til observasjon av en 8. klasse på kano-dag.

Kanodag med én 8. klasse

Hvert år har hver åttendeklasse på skolen en kano-dag ved kysten, og det var en slik dag jeg observerte. Oppmøte for elevene var klokken 08.00, og jeg møtte opp i god tid før dette for å få mulighet til å bli litt kjent med elevene før opplegget startet. Fangen (2010, s. 58-59) forklarer at innledende kontakt og opparbeidelse av tillit er en sentral del av deltakende observasjon. Jeg hadde god erfaring fra forrige observasjon med å virke uvitende, og oppførte meg slik igjen. På denne måten brukte jeg tiden før undervisning til å opparbeide tillit hos og kontakt med elevene. Dette opplevde jeg som vellykket fordi elevene senere søkte kontakt.

Det var ikke den samme læreren som skulle være med denne dagen, men en vikar og assistent. Vikaren som hadde ansvar for dagen hadde ikke hadde noe erfaring med friluftsliv, og spurte derfor om jeg kunne involvere meg der jeg tenkte det var nyttig. Dette åpnet for at jeg på en «naturlig» måte kunne få interaksjoner med elevene.

En kursleder hadde først et kort introduksjonskurs for elevene om kano. I denne delen observerte jeg med avstand til klassen. Deretter begynte elevene på padleetappen, som ble kortet ned grunnet sikkerhetsmessige tiltak som følge mye vind. Vi voksne kjørte motorbåt, og jeg var lite involvert i elevenes ferd til øya. Ved at kanodagen hovedsakelig ble tilbrakt på land åpnet det en mulighet for meg til å bevege meg fritt rundt i felten, som jeg ikke hadde mulighet til på vannet.

Etter ankomst til land holdt jeg avstand til elevene fordi jeg ønsket å undersøke hva de forskjellige elevene foretok seg, med et analytisk blikk. På denne måten fikk jeg data om hvordan deltakerne forholdt seg til og samhandlet med hverandre (Fangen, 2010, s. 101).

Deretter satte jeg meg ned i nærheten av dem og spiste lunsj. Under lunsjen gjorde jeg uformelle intervjuer med elevene om hvordan padleturen hadde vært.

Etter hvert som det oppstod situasjoner jeg ønsket å forstå eller få mer informasjon om nærmet jeg meg elevene. Under feltarbeidet opplevde jeg at elevene satte pris på at de fikk uttrykt tankene sine til meg, og jeg viste elevene at jeg tok dem seriøst ved å stille flere spørsmål. Ut ifra samtaleene tolket jeg det som at elevene følte seg betydningsfulle (Fangen, 2010, s. 60). Etter slike samtaler trakk jeg meg unna for å observere den helhetlige situasjonen. På denne måten vekslet jeg mellom nærheten og analytisk distanse til elevene.

I samtaler med elevene opplevde jeg at elevene syntes det var behagelig å snakke med meg fordi de smilte, stilte spørsmål og søkte kontakt. Etter Fangen (2010, s. 62) sin redegjørelse for opparbeiding av tillit kan det at jeg var ærlig, oppriktig, var «meg selv» og tilpasset meg feltet vært avgjørende.

Jeg tok kontinuerlig vurderinger om når det var gunstig å bruke diktafonen; dette handlet i hovedsak om situasjonen eller samtalen jeg hadde latt meg merke var «ferdig» eller ikke. I tillegg vurderte jeg grensen for hvor mye jeg kunne huske på en gang. Noen beskrivelser var korte og konsise, og andre var lenger – disse spilte jeg inn så fort det var mulig. De korte og konsise beskrivelser var oftest sitater fra elevene etter samtaler og de lengre beskrivelsene handlet om samhandling eller lengre samtaler hvor lengre beskrivelser var egnet.

4.2.5.2 Gruppeintervju med elever og enkeltintervjuer med lærere

I forkant av intervjuet gjorde jeg det jeg kunne for at samtalen som ble tatt opp ville være mulig å høre i etterkant. Jeg fjernet bakgrunnsstøy ved å lukke vinduer og spurte om intervjupersonene kunne gjenta svaret sitt dersom de for eksempel mumlet eller lo da de svarte (Kvale & Brinkmann, 2006, s. 206). Under gruppeintervjuene med elevene var dørene i klasserommet vi gjennomførte intervjuene i ikke lydtette. Dersom andre klasser gikk i gangen ble det mye bråk, og jeg signaliserte derfor til elevene at vi «pauset» samtalen til de andre hadde gått forbi. Det ble relativt mye bråk, og elevene styrte dette stort sett selv.

Under intervjuene var jeg i henhold til den fenomenologiske tilnærmingen fokusert på å være aktiv lyttende til det intervjupersonene sa (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 170). På denne måten erfarte jeg at intervjupersonene ble oppmuntret til å fortelle mer eller utdype svarene sine.

Gruppeintervjuer med elevene

Elevene ble intervjuet i tre grupper på henholdsvis fire, fire og tre elever av gangen. Elevene gikk i en 10. klasse og ble tatt ut av en ordinær time for å bidra i intervjuet.

Intervjuene med elevene var veldig spennende å gjennomføre. Jeg husket spørsmålene i intervjuguiden godt, og det ble naturlige overganger fra spørsmål til spørsmål. I begynnelsen svarte elevene ofte kort og jeg måtte holde samtalen i gang, men utover i intervjuet svarte de mer utfyllende. I intervjuene lyttet jeg til elevene, lot elevene få tid til å tenke og reflektere rundt hverandres svar, og jeg opplevde at jeg fikk stilt relevante oppfølgingsspørsmål. Jeg fokuserte også på å etterspørre både positiv og negativ informasjon fra elevene og konkrete detaljer knyttet til hendelsene de fortalte om, for å unngå å danne et skjevt bilde.

Oppfølgingsspørsmålene kom hovedsakelig fram gjennom tilleggsspørsmål i intervjuet knyttet til elevenes svar (Fangen, 2010, s. 174). Elevene turte å fortelle om sine erfaringer, og virket trygge på hverandre. De responderte på hverandres svar, og ett av intervjuene bar preg av gode samtaler. Slik bidro gruppeintervjuene til at elevene hjalp hverandre med å sette ord på tankene sine (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 195).

Elevene svarte med ulik lengde på spørsmålene. Da vi kom til noen av de mest sentrale spørsmålene knyttet til elevenes erfaringer ønsket jeg å høre alle svare. Det var en spontan avgjørelse tatt på bakgrunn av at jeg gjennom kroppsspråk så at noen av elevene som sjelden tok ordet var uenige i de andre elevenes svar. Andre ganger jeg la merke til uenighet signaliserte jeg ved hjelp av kroppsspråk at jeg ønsket å høre hva den andre eleven tenkte, eller jeg stilte ledende spørsmål til den aktuelle eleven. Slik kunne jeg innhente informasjon som synlig ble holdt tilbake (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 201).

Umiddelbart etter de tre gruppeintervjuene med elevene gjorde jeg notater på ark om informasjon av relevans for prosjektet. Handlingen var ikke planlagt på forhånd, men jeg

forstod med én gang at jeg måtte gjøre det for å ikke risikere og glemme. Relevant informasjon anså jeg som elevenes kulturelle bakgrunn, hvilke elever som hadde vært med i hvilket intervju, kroppsspråk, samt stemning, sosiale og emosjonelle aspekter ved intervjusituasjonen. På denne måten var meningsanalysen av intervjuene allerede påbegynt (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 207).

Intervjuer med lærerne

Alle de tre lærerne var svært engasjerte i intervjuene, og svarte utfyllende. Dermed var det ikke nødvendig å stille like mange tillegsspørsmål som under intervjuene med elevene. En av lærerne var brennende engasjert for temaet, og hun snakket stort sett fritt selv. Hun svarte ofte på spørsmål jeg hadde tenkte til å stille senere i intervjuet, og jeg strøk over spørsmålene underveis for å ha kontroll på temaene hun berørte i andre svar. Ved at hun snakket selvstendig ble flere av svarene besvart uten at min måte å stille spørsmål hadde påvirket henne (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 201). Jeg var fokuserte på å være aktiv lyttende i de lengre svarene hennes (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 170). Det ble flere avsporinger fra spørsmålene, og det var til tider vanskelig å komme tilbake til temaet vi snakket om.

Avslutningsvis i intervjuene ytret lærerne at det var viktig med mer forskning på feltet og at de satte pris på at jeg forsket på dette. Lærerne virket fornøyde med intervjuet og egen innsats, og det virket som de følte seg betydningsfulle (Fangen, 2010, s. 60).

4.3 Tematisk analyse

I prosjektet ble datamaterialet analysert ved tematisk analyse med utgangspunkt i analyseguiden til Braun & Clarke (2006). Thagaard (2018) skriver at formålet med temaanalyse er å gå i dybden på de enkelte temaene, som var egnet i prosjektet. Braun og Clarke (2006) deler den tematiske analysen inn i seks faser: (1) Å sette seg inn i datamaterialet, (2) kode datamaterialet, (3) identifisere ulike temaer, (4) gjennomgå og vurdere valgte temaer (5) navngi temaer og (6) skrive rapport.

Det bør nevnes at jeg allerede under feltarbeidet og intervjuene begynte å analysere datamaterialet. Det regnes også som analyse fordi analyse ifølge Fangen (2010, s. 208)

omfatter alle nivåer av fortolkning og bearbeiding av materialet. Videre i dette kapittelet skal jeg ta for meg analysen som ble gjennomført etter at datamaterialet var samlet inn.

4.3.1 Å bli kjent med datamaterialet

Jeg først ble kjent med datamaterialet da jeg spilte inn lydopptak under feltarbeidet og under intervjuene. Deretter ble jeg kjent med datamaterialet under transkribering av dataen.

Proessen var en tidkrevende, men nyttig måte å bli kjent med datamaterialet på. Kvale & Brinkmann (2014, s. 206) forklarer at datamaterialet i transkripsjonsprosessen omgjøres fra muntlig til skriftlig form, samt blir strukturert og dermed bedre egnet for analyse. I første omgang lyttet jeg til og transkriberte data fra observasjonen av friluftslivsundervisningen og gruppeintervjuene. Som Kvale & Brinkmann (2014, s. 207) forklarer kan en lære mye om egen intervjustil ved å transkribere seg selv, og det gjorde jeg. Jeg registrerte at det burde vært stilt flere tillegsspørsmål, og tok jeg med meg det til intervjuene med lærerne. Dataene fra intervjuene med lærerne ble transkribert rett etter hvert av intervjuene.

Informasjonen jeg hadde notert ned på papir etter gruppeintervjuene ble også lagt til i dokumentet hvor dataen ble transkribert. Da datainnsamlingen var over og all data var skrevet ned gjorde jeg som Braun & Clarke (2006, s. 87-88) fremhever viktigheten av; leste over materialet flere ganger og noterte ned ideer som dukket opp underveis for å identifisere mening. Slik Kvale & Brinkmann (2014, s. 206) forklarer begynner analysen allerede i transkripsjonen, og det ble tydelig for meg da jeg etter prosessen så på alle ideene jeg hadde skrevet ned underveis.

4.3.2 Identifisering av temaer

Etter Braun & Clark sin modell (2006) var det neste steget i analyseprosessen å kode datamaterialet. Koding fant jeg vanskelig å gjøre uten å ha sortert datamaterialet, og derfor ble temaene identifisert først. Ideene jeg hadde notert ned under transkriberingen kom godt med i denne prosessen. I denne fasen foreslår Braun & Clarke (2006, s. 89-91) tankekart eller en tabell som egnet. Jeg lagde en tabell på PC hvor jeg fikk en god oversikt over dataen, hvor jeg også lagde forslag til mulige hoved- og undertemaer.

4.3.3 Koding av datamaterialet

I det tredje steget stod koding av datamaterialet for tur. Formålet med fasen var å finne meningsfulle deler fra feltarbeidet og intervjuene som var relatert til problemstillingen i prosjektet. Ulike trekk av datamaterialet ble klassifisert og kodet på en systematisk måte, ved at funn ble sortert til passende kode (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89; Thagaard, 2018, s. 171). Elementene som ble vurdert som egnet for å belyse prosjektets forskningsspørsmål ble utgangspunktet for den videre analysen.

4.3.4 Vurdering av utkastene av de ulike temaene

Deretter ble det gjort en gjennomgang av det kodete datamaterialet. Jeg undersøkte i henhold til Braun & Clarke (2006, s. 91) om temaene fungerte i sammenheng med det kodete datamaterialet, og vurderte om kodene bidro til å danne fellestrekk i de ulike temaene. Jeg fant ut at noen av temaene ikke hadde nok tyngde, og leste derfor relevante deler av den transkriberte dataen på nytt. Enkelte elementer i intervjuene ikke blitt hadde fanget opp tidligere selv om de var relevante, og hadde dermed ikke blitt kodet. De elementene ble dermed tatt med.

4.3.5 Navngiving av temaer

Da tabellen med oversikt over datamaterialet var ferdigstilt begynte ferdigstillingen av temaene. I henhold til det nest siste steget i Braun & Clarke (2006) sin modell ble temaene som skulle framstilles i analysen definert. Videre analyserte jeg data innen hvert av temaene. I denne prosessen identifiserte jeg essensen av hva hvert tema handlet om, og kom fram til fire hovedtemaer (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Deretter navnga jeg de utvalgte temaene.

4.3.6 Rapportskrivning

Braun & Clarke (2006) presenterer rapportskrivningen som det siste steget i analyseprosessen. Thagaard (2018, s. 171) forklarer at en av utfordringene med temaanalyse er at temaene blir vurdert løsrevet fra den konteksten utdragene av dataen i utgangspunktet ble presentert. Derfor er det nødvendig å knytte data fra hvert enkelt utdrag til den situasjonen eller

sammenhengen dataen er knyttet til, for å utvikle et helhetlig perspektiv (Braun & Clarke, 2006, s. 295; Thagaard, 2018, s. 171). Braun & Clarke (2006, s. 93) legger videre vekt på at valgte utdrag som skal illustrere analytiske poenger må trekke fram hovedessensen av datamaterialet. Poengene måtte derfor velges ut før jeg fortettet den fortolkede teksten for leseren (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 306).

Hensikten med tolkningen i prosjektet var å oppnå en forståelse som samsvarer med datamaterialet fra feltarbeidet og intervjuene (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 93). Resultatene er en sosial konstruksjon hvor mitt valg av skrivestil og litterære virkemidler bidrar til å gi et bestemt syn på intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 295). Hovedformålet med oppgaven er å belyse forskningsspørsmålet, og derfor må dataene diskuteres (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

4.3.7 Videre analysing under rapportskrivningen

Da jeg begynte å skrive rapporten, som i oppgaven er det sjette kapitlet, oppdaget jeg at analyseprosessen fortsatte. Tabellene med oversikt over datamaterialet ble brukt som et oppslagsverk, og i prosessen kom jeg fram til nye tolkninger av meningsinnholdet i de ulike handlingene og utsagnene som dermed ble tillagt en utvidet mening. Dermed fortsatte analyseprosessen under utformingen av resultatdelen, og det ble det et 7. steg i den tematiske analysen.

I slutfasen av prosjektet merket jeg at jeg i jobben min som lærer allerede hadde tatt lærdom av funnene som ble skrevet ut i resultatdelen. For eksempel er et av funnene i oppgaven at flerkulturelle elever oftere enn etnisk norske elever strever med å vite hva de skal gjøre i friluftslivsundervisning. Dermed endret atferden min som lærer på den måten at jeg bistod de flerkulturelle elevene mer enn tidligere, i oppstarten av undervisningen. Dermed gjorde jeg også videre analyser i praksis (Kvale & Brinkmann, 2014).

4.4 Etiske hensyn

All vitenskapelig virksomhet krever at forskere forholder seg til etiske prinsipper, og Thagaard (2018, s. 20) understreker at det spesielt gjelder i forskning hvor mennesker er

involvert. Da er en grunnleggende respekt for menneskeverdet er sentralt. I Helsinkideklarasjonen fastlås det at deltakere i forskningsprosjekter skal utsettes for så lite risiko som overhodet mulig (World Medical Association, 2018). I prosjektet har lærernes og elevenes menneskeverd blitt tatt hensyn til, og de har blitt utsatt for så liten risiko som mulig.

Før datainnsamlingen kunne begynne søkte jeg om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 7) og NIHs etiske komité (vedlegg 8). Videre var det nødvendig å innhente informert samtykke fra alle deltakere i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 103; Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Jeg lagde ett eget skjema til elevenes foresatte (vedlegg 4) og ett til lærerne (vedlegg 5). Det var vanskelig å gi ett fullstendig bilde av hva forskningen ville innebære, da det på forhånd ikke var klart hvordan datamaterialet ville tolkes (Fangen, 2010, s. 191). Men de potensielle deltakerne fikk tilstrekkelig informasjon om prosjektet til å avgjøre om de ville delta og gi sitt samtykke, eller ikke.

Selv om skjemaet for informert samtykke var signert ble det også gjennomgått på nytt i forkant av intervjuene. Jeg tilpasset språket til målgruppen, slik at intervjupersonene skulle forstå rettighetene sine. Én elev lot være å svare på flere av spørsmålene i gruppeintervjuene, og det ble tolket som at elevenes rettigheter hadde blitt presentert på en forståelig måte for elevene. Intervjupersonene fikk mulighet til å stille spørsmål om prosjektet før oppstart av intervjuene. Ved endt intervju ble intervjupersonene sittende, og de fortsatte på eget initiativ å prate om forskningstemaet eller andre ting med meg. Jeg tolket dette som at intervjusituasjonen hadde hatt trygge rammer og at prosjektet engasjerte.

Prinsippet om konfidensialitet er også et prinsipp som har blitt ivaretatt i prosjektet. I hovedsak handlet konfidensialitet om at private data som for eksempel navn på deltakerne eller navn på skole ikke skulle avsløres (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 106). Den eneste informasjonen om deltakerne som framkommer er deltakernes kulturelle bakgrunn, samt i hvilket område ungdomsskolen og skolene lærerne jobber på ligger. For å holde orden på intervjupersonenes svar ble navnet deres erstattet med et tall under transkripsjonen. I tillegg har ungdomskolens navn blitt skjult i vedlegg 6 (godkjenning av ledelsen på skolen til å gjennomføre datainnsamling).

4.4.1 Forskerrolle

«Forskeren rolle, som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning».

(Kvale & Brinkmann, 2014, s. 108).

Etter Kvale & Brinkmann (2014, s. 108) sin redegjøring var jeg under planleggingen av datainnsamlingen bevisst på at min person i felten og under intervjuer samt valg av metoder ville påvirke kvaliteten på forskningsdata. Av den grunn at beslutningstaking underveis i felten ville være nødvendig, ville ikke planleggingen av datainnsamlingen i felten alene sørge for god kvalitet. Derfor har bevissthet knyttet til min forskerrolle vært nødvendig.

Mitt nærvær kan ha preget elevenes atferd og måten de snakket til meg om sin livssituasjon på (Thagaard, 2018, s. 16; Wadel, 1991, s. 20). Undervisningsopplegget i felten bestod av få eller ingen oppgaver og det kan ha medvirket til at elevenes oppmerksomhet ikke ble rettet mot noe konkret. De kan ha merket min tilstedeværelse i større grad og endret atferden i nærheten av meg (Thagaard, 2018, s. 82). Samtidig virket elevene lite opptatt av min tilstedeværelse, fordi deres handlinger og samtaler virket ærlige og ekte. Denne aksepten kan ha flere årsaker.

En av årsakene kan være mine uformelle samtaler med flere av elevene før oppstarten av undervisningsøktene. En annen fordel Fangen (2010, s. 148) peker på er alder, dersom en forsker på yngre mennesker. Min alder på 26 år kan ha vært en faktor som gjorde at elevene aksepterte meg og oppfattet meg som mer ufarlig enn en eldre person. Et annet element som kan ha spilt inn på aksepten for meg i felten kan i henhold til Thagaard (2018, s. 83) handle om min håndtering av deltakelsen. I samtaler med elevene var jeg opptatt av at de skulle snakke, og viste at jeg var nysgjerrig på det de snakket om. Rollen min som uvitende kan også ha spilt inn (Fangen, 2010, s. 66). Samlet sett kan elementene ha ført til en ufarliggjøring av min tilstedeværelse, opparbeidelse av tillit, samt elevenes aksept for min tilstedeværelse og mine bevegelser i undervisningen (Thagaard, 2018, s. 82-83; Fangen, 2010, s. 60). Med bakgrunn i nevnte signaler fra elevene har min tilstedeværelse preget elevenes atferd i liten grad i felten. Samtidig er det også nødvendig å trekke fram forholdet mellom meg og deltakerne i intervjuene.

Kvale & Brinkmann (2014, s. 83) forklarer at kunnskapen i et forskningsintervju blir produsert sosialt; gjennom en interaksjon mellom meg som intervjuer og intervjupersonene. I forbindelse med interaksjonen er det essensielt å reflektere over maktforholdet mellom deltakerne i intervjuene. I et intervju vil det være en asymmetrisk maktrelasjon mellom intervjuer og intervjuperson(er) fordi forskeren som regel er den sterkeste parten (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 110). I tillegg til rollefordelingen i intervjuene kan yrket mitt som lærer ha ført til en ytterligere forskjell i makt, i hovedsak i intervjuene med elevene. Grunnet det ujevne maktforholdet var det svært viktig for meg å presentere intervjupersonenes rettigheter tydelig, slik at de for eksempel kun svarte på spørsmål de ønsket å svare på. Dersom elevene stilte spørsmål knyttet til intervjusituasjonen roste jeg dem, og svarte på en så forståelig måte jeg kunne. Gjennom informasjon om rettighetene hadde elevene selv makt over egen deltakelse.

Føllesdal & Walløe (2000, s. 95) forklarer at de de oppfatninger og holdninger jeg har knyttet til friluftsliv og flerkulturelle kalles forståelseshorisont. Forforståelsen min knyttet til forskningstemaet vil i hovedsak være basert på egen skolegang, min mors ytringer av erfaringer som lærer, min tid som student og som vikar og lærer på ulike skoler.

Erfaringene mine med friluftsliv i skolen er i samsvar med tidligere forskning (Broch & Gurholt, 2011, s. 26; Fjørtoft & Reiten, 2003; Gurholt et. al. 2019, s. 23) at mengde friluftsliv er avhengig av den enkelte lærer. På den ene siden har jeg erfart friluftsliv som lite prioritert. For eksempel har jeg vært assistent i «friluftslivsundervisning» hvor målet har vært å gå til et punkt noen få meter inn i skogen, slik at læreren kunne «krysse friluftsliv av på lista». På den andre siden har jeg, spesielt gjennom idrettslinja på videregående skole og i lærerutdanningen, erfart friluftsliv som høyt prioritert gjennom tids- og ressursbruk, og med tydelige mål om økt læringsutbytte. Når det gjelder friluftsliv og flerkulturelle elever har jeg erfart at det er utfordringer i skolen. Utfordringene har både handlet om store forskjeller innen bekledning og utstyr og ulikheter i kompetanse, sammenlignet med etnisk norske elever. I tillegg har jeg gjort meg tanker om manglende bevissthet eller ønske om å ta tak i utfordringene fra lærerens side. Forforståelsen min kan ha preget min analyse og tolkning av situasjoner i felten eller av intervjupersonenes svar, men ved å være bevisst min forforståelse og min subjektivitet har jeg hatt et mål om at dens preg på prosessen skal være minst mulig.

For å styrke prosjektets troverdighet vil jeg videre diskutere oppgavens troverdighet. Thagaard (2013, s. 19) forklarer at forskningens kvalitet er basert på begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. Hun påpeker at begrepene opprinnelig var knyttet til kvantitative studier, og at betydningsinnholdet blir annerledes i kvalitative studier. Derfor blir det stilt spørsmål til om andre begreper bør benyttes i kvalitativ forskning. Selv om nye begreper ikke er etablert vil jeg i den neste delen vurdere masteroppgavens troverdighet gjennom begrepene *teoretisk validitet, reproduserbarhet og overførbarhet*. Teoretisk validitet knyttes til spørsmål om prosjektets gyldighet, reproduserbarhet om prosjektets pålitelighet og overførbarhet om hvor vidt prosjektets resultater kan overføres til andre sammenhenger.

4.5 Masteroppgavens troverdighet

For å vurdere masteroppgavens troverdighet vil forskningsprosjektets fremgangsmåter for å skaffe resultatene i prosjektet vurderes (Thagaard, 2013, s. 181).

4.5.1 Teoretisk validitet

Kvale & Brinkmann (2014, s. 276) forklarer at gyldigheten til et prosjekt avgjøres av i hvilken grad en metode undersøkte det den var ment til. Deltakende observasjon som forskningsmetode sikret høy grad av validitet på den måten at observasjonene er gjort under naturlige forhold, slik at deltakerne i prosjektet har oppført seg slik de vanligvis gjør (Fangen, 2010, s. 237). Hvor naturlig deltakernes atferd var da de ble observert var avhengig av om jeg skled naturlig inn i undervisningen, og det opplevde jeg at jeg gjorde. I feltarbeidet og under intervjuene handlet prosjektets teoretiske validitet om hvor vidt mine observasjoner og videre tolkninger faktisk reflekterte de fenomenene eller variablene jeg undersøkte. Ved å gjøre det vil det være mulig å komme fram til gyldig vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 277).

For at leseren kan vurdere validiteten til resultatene i prosjektet har jeg i kapittel fire gjort rede for metodene som er brukt for å skaffe data. Under datainnsamlingen samlet jeg datamateriale fra felten i elevenes miljø, og slik har elevenes erfaringer blitt undersøkt i en naturlig undervisningssituasjon for dem. Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervjuer hvor intervjupersonene hadde stor frihet til å styre samtalen i den retningen de

ønsket. I forbindelse med intervjuene har jeg vurdert den asymmetriske maktbalansen i intervjuene. For at analysen i prosjektet skal representere tolkninger av fenomenet jeg har undersøkt, har analysene kritisk blitt gjennomgått (Thagaard, 2018, s. 189). Slik har jeg sikret at det finnes grunnlag for tolkningen som er gjort av dataene. I tillegg har jeg reflektert rundt min forforståelse knyttet til forskningstema samt presentert teorigrunnlaget for oppgaven. Slik har prosessen vært gjennomiktig og leseren kan dermed selv vurdere om tolkningene av data og resultatene i prosjektet er gyldige (Thagaard, 2018, s. 187).

4.5.1.1 Undersøkelser i egen kultur

I prosjektet har jeg som lærer forsket i egen kultur, og det er nødvendig å reflektere over hvordan det har preget forskningsprosjektet. Min tilknytning til skolesystemet har vært med på å bestemme validiteten til oppgaven (Thagaard, 2018, s. 78 og s. 190). Forskning i egen kultur har både rommet utfordringer og gitt muligheter for prosjektet.

En av utfordringene knyttet til å ha forsket i egen kultur er at det kan ha vært vanskelig å se situasjoner som oppstod eller kommentarer som ble sagt «utenifra». Med bakgrunn i at miljøet er kjent for meg kan jeg ha tatt hendelser som en selvfølge (Wadel, 1991, s. 18). Derfor strebet jeg i felten etter å observere med en avstand som gjorde meg i stand til å oppdage trekk ved kulturen jeg i hverdagen tok for gitt, men det kan likevel ha vært utfordrende å oppfatte (Thagaard, 2018, s. 78). Derfor kan det tenkes at jeg hadde lagt merke til flere eller andre situasjoner om undervisningssituasjonen var ny for meg.

På den andre har trolig forskning i egen kultur også åpnet for muligheter. Ved å ha innsikt i kulturen kan språket og måten å snakke på i felten vært forståelig for meg (Wadel, 1991, s. 18). For eksempel kunne praktiske samtaler om organisering av skoledagen vært vanskeligere å forstå om kulturen var ny for meg (Wadel, 1991, s. 18). I tillegg kan en faglig felleskunnskap, og da spesielt med læreren som hadde undervisningsøkten for valgfag friluftsliv, ha vært nyttig (Wadel, 1991, s. 19). Min kunnskap om bruk av stormkjøkken og pedagogisk væremåte undervisningssituasjonen kan være eksempler på faglig felleskunnskap. Min kunnskap om og erfaring med skolehverdagen og undervisningssituasjonen kan trolig ha bidratt til at min tilstedeværelse var mindre belastende for læreren. Jeg erfarer selv i skolehverdagen at personer som ikke er del av skolekulturen kan stille svært mange spørsmål

for å forstå ulike situasjoner. Slikt er helt naturlig, men fører til merarbeid for læreren som må hjelpe til. Derfor kan det tenkes at forskning i egen kultur også har gitt meg enklere tilgang til felten, fordi rektoren og læreren visste at jeg selv kjente til skolesystemet. Jeg opplevde heller ikke at jeg måtte endre noe ved meg for å passe inn i gruppa i felten.

De mulighetene og utfordringene knyttet til forskning i felten i egen kulturkrets bydde på kan også ha vært gjeldende i intervjuene. Min forståelse av intervjupersonenes måte å snakke om elever, lærer, undervisning og skolen generelt på har trolig vært preget av min innsikt i kulturen.

4.5.2 Reproduserbarhet

I prosjektet har min redegjørelse for hvordan data har blitt utviklet vært sentral for prosjektets pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 181). Fortolkningen min er sentral for resultatene, og jeg har derfor beskrevet grunnlaget for mine tolkninger i resultatdelen (Thagard, 2018, s. 181). Beskrivelsene viser til hvilke observasjoner eller sitater som danner grunnlaget for tolkningen, og hvordan jeg mener dataen kan forstås i lys av de begrepene og teoriene jeg har benyttet meg av (Fangen, 2010, s. 251). I tillegg har jeg forklart konteksten for observasjoner og sitater. På denne måten er resultatene i prosjektet er pålitelig for leseren.

Thagaard (2018, s. 188-189) forklarer at det ikke vil være mulig for en forsker å være fullstendig objektiv og nøytral under prosjektet, og at det derfor er sentralt for forskningsprosjektets reliabilitet å reflektere over hvordan forskerens egenskaper, posisjon og relasjon til deltakerne har hatt betydning for datamaterialet som er samlet og fortolket. Derfor har nevnte faktorer blitt vurdert i kapittel 4.0.

Den vitenskapelige tilnærmingen som ligger til grunn for tolkningen av data har blitt presentert i punkt 4.1, for at leseren kan få en forståelse for tolkningene av data som foreligger. I resultatdelen kommer det også tydelig fram hva som er primærdata fra feltarbeid og intervjuer, fordi det er adskilt fra mine fortolkninger. Tiltakene har bidratt til gjennomsiktighet i forskningsprosjektet, fordi det er synlig for leseren hva som er primærdata og hva som er fortolket av undertegnede (Thagaard, 2018, s. 188).

4.5.3 Overførbarhet

Thagaard (2018, s. 194-195) hevder grunnlaget for overførbarhet blir gitt av prosjektets utvalg og mine fortolkninger av datamaterialet. Derfor må jeg som forsker argumentere for spesielle trekk med utvalget og hvorfor forståelsen jeg har kommet fram til også kan være relevant i andre sammenhenger.

Utvalget i prosjektet representerer én ungdomsskole gjennom observasjon og intervjuer med elever, samt ulike barne- og ungdomsskole(r) gjennom de tre lærerne. Skolene har hatt ulik elevsammensetning når det gjelder elevenes kulturelle bakgrunn. Funnene er basert på en enkeltstående studie av elevers og læreres erfaringer, som vil være informantenes egne personlige erfaringer. Likevel vil jeg argumentere for at funnene gjennom et relativt bredt utvalg også gir informasjon om flerkulturelle elevers erfaringer med friluftsliv i en større sammenheng, som for eksempel kan være nyttige for ansatte på skoler som har friluftslivsundervisning med klasser hvor det både er etnisk norske og flerkulturelle elever.

4.6 Forskning i en pandemi

Samtidig som prosjektet begynte å ta form våren 2020, brøt det ut en pandemi. Pandemien har preget forskningsprosjektet i stor grad og dens innvirkninger på prosjektet vil nå redegjøres for.

De første konsekvensene ble merkbare høsten 2020. Datamateriale skulle etter planen samles inn på en ungdomsskole i utkanten av Oslo på denne tiden, men grunnet restriksjoner ble turen jeg skulle observere avlyst. Etter en del fram og tilbake med ungdomsskolen og flere andre skoler ble jeg innforstått med at muligheten til å samle data var borte og at prosessen måtte utsettes til våren. Jeg forstod at jeg kom til å befinne meg i en tidsknipe mellom lettelser av restriksjoner og sommerferien, derfor ble ventetiden krevende.

Som om en pandemi er krevende nok i seg selv fikk jeg gjennom medlemskap i Utdanningsforbundet signaler om at en lærerstreik høyst sannsynlig ville finne sted – samtidig som datainnsamlingen skulle gjennomføres. Jeg forstod dermed at planen for datainnsamlingen trolig var urealistisk, og at prosjektet måtte tilpasses ut ifra situasjonen.

Heldigvis er mulighet for tilpassing en av fordelene med kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 27-28).

Det var hele tiden knyttet spenning til *om* jeg kom til å få gjennomført datainnsamlingen, og jeg gjennomførte de tiltakene jeg kunne for at datainnsamling skulle være mulig. I ukene før datainnsamlingen fulgte jeg kontinuerlig med på smittesituasjonen i de ulike kommunene, og diskuterte situasjonen underveis med læreren til klassene jeg skulle observere. Jeg var bekymret for å havne i karantene og at den eventuelt ville hindre datainnsamling. Derfor var jeg ekstremt nøye med avstand og vasking av hender på arbeidsplassen min. Da datainnsamling nærmet seg isolerte jeg meg fra andre da arbeidshverdagen var over, og gjorde kun nødvendige ærender som matinnkjøp for å begrense antall nærkontakter og unngå smittesituasjoner. Tiltakene preget privatlivet mitt i stor grad, men jeg anså alle tiltak som kunne bidra til gjennomføring av datainnsamling som verdt innsatsen. Omsider befant smittesituasjonen seg på et nivå som gjorde det mulig å reise til skolen, og siden arbeidsgiver viste stor forståelse for situasjonen fikk jeg fri og ankom jeg skolen få dager senere.

Før datainnsamlingen begynte ble det bestemt at en lærerstreik ville finne sted, og det med oppstart to dager inn i prosjektets datainnsamlingsperiode. Streiken begynte på planlagt tidspunkt, og ungdomsskolen med alle sine organiserte lærere ble tatt ut. Dermed skulle svært få elever på skolen, og ingen klasser var tilgjengelige for observasjon. Beskjeden var tung å få, men jeg bestemte meg raskt for å gjøre det jeg kunne for likevel å samle tilfredsstillende mengde datamateriale til prosjektet. Jeg navigerte i ungdomsskolens publiserte timeplaner for streikeperioden og etablerte kontakt med andre lærere som ikke var organisert. Én lærer viste stor forståelse for situasjonen og svarte raskt at han ønsket å bidra. Etter rask prosess avtalte vi at jeg skulle gjennomføre gruppeintervjuer i hans undervisning få dager senere, og de ble til en stor lettelse gjennomført. Alle de tre gruppeintervjuene ble grunnnet lite tilgjengelig tid gjennomført på få timer. Tidspresset førte til at det ikke var tid mellom intervjuene til å reflektere over eventuelle endringer til det neste intervjuet. Under transkriberingen av intervjuene ble jeg oppmerksom på noen interessante svar i det første intervjuet jeg gjerne skulle stilt utdypende spørsmål til, samt spurt de to neste gruppene om også.

Av frykt for å være smittebærer ble intervjuene med lærerne gjennomført over telefon, i stedet for ansikt-til-ansikt. Informasjonen vi fikk fra hverandre ble begrenset til verbal respons, fordi kroppsspråket ikke var synlig for den andre. Intervjupersonenes kroppsspråk kunne gitt nyttig

informasjon om stemning eller reaksjoner på spørsmål. I tillegg kunne jeg brukt kroppsspråk til å positivt eller negativt forsterket til lærernes svar, med et ønske om å få videre utfyllende svar på det samme spørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Verbale responser som for eksempel «Fortell mer om det» ble brukt som kompensasjon.

I hovedsak førte pandemien til store endringer for datainnsamlingen. utfordringene ble som forklart i denne delen løst underveis etter beste evne, og jeg gjorde mitt ytterste for å tilpasse meg situasjonen. Gjennom fleksibilitet og rask beslutningstaking har datagrunnlaget i oppgaven blitt så solid omstendighetene har tillat. Pandemien var også en belastning for meg som forsker personlig, spesielt gjennom økt stress gjennom en gjennomgående uforutsigbarhet i prosessen. Prosessen har vært krevende, og det er dermed med stor glede jeg kan presentere funnene i prosjektet og analysene av disse.

5.0 Analyse og diskusjon

I dette kapittelet skal datamaterialet i prosjektet analyseres og diskuteres. I henhold til den sosioøkologiske modellen er elevens levde liv sentral for å forstå deres erfaringer i senere tid. Derfor vil elevenes tidligere erfaringer med friluftsliv avklares til å begynne med.

De flerkulturelle elevene har lite erfaring med friluftsliv i privat sammenheng. En jente med bakgrunn fra Pakistan fortalte at familien «*noen ganger har vært i parken sammen*» og en elev med bakgrunn fra Tyrkia forklarte at foreldrene «*ikke skjønner greia med det [friluftsliv]*». Slike svar gikk igjen, og ingen av de flerkulturelle elevene ga uttrykk for å ha erfaring med friluftsliv gjennom primærsosialisering, men de har gjort gjennom sekundærsosialisering og friluftsliv med skolen. De etnisk norske elevene har derimot mye erfaring med friluftsliv gjennom primærsosialisering. En gutt fortalte: «*Om sommeren pleier vi å reise rundt i to uker med den (seilbåten), hele familien.*» En annen elev uttrykket at han «*Går mye turer med familien i skogen og på fjellet. Tar orienteringsposter*». En tredje elev sier; «*Sykling i marka er noe jeg kan gjøre med familien. Det kan være en hverdag*». Slik fremkommer elevenes tidligere erfaringer med friluftsliv gjennom deres levde liv.

5.1 Flerkulturelle elever blir overlatt til seg selv

Jeg parkerte bilen utenfor skolen, og gikk spent ut på parkeringsplassen foran skolen. Det var en fredag formiddag i mai, og solstrålene hadde begynt å varme godt. Lukten av sommer og ferie var i luften. Det var en nydelig dag for å dra på tur med 10. klasse valgfag friluftsliv. Jeg møtte klassen utenfor skolebygget, og vi plasserte oss i en halvsirkel. Jeg stelte meg ved siden av læreren. Han forklarte elevene at vi skulle rusle til et utsiktpunkt i skogen rett ved skolen, og at oppgaven for timen var å lage suppe på stormkjøkken. Han delte elevene inn i grupper, tilsynelatende tilfeldig, før han ga hver gruppe et stormkjøkken og en Toro-suppepose. Vi tuslet av gårde, og etter omtrent 20 minutter med motbakke var vi fremme. Jeg ventet på en utdypende forklaring om oppgaven, men det ble med utdelingen av utstyr og beskjeden om hva elevene skulle gjøre nede ved skolen. Elevene satte seg ned rundt omkring, og jeg brukte tiden før oppstart av arbeidsoppgaven til å prate med elevene. I samtalen var det tydelig at de fleste ikke hadde noen klare minner fra bruk av stormkjøkken. En elev med flerkulturell bakgrunn sa «*jeg skjønnte ikke hva stormkjøkken var da han fortalte om oppgaven, hadde*

glemt hele greia». Da elevene skulle begynne på oppgaven satte en flerkulturell elev seg for seg selv på en stubbe, med sekken på. Han tok fram mobilen, og begynte å scrolle på den. Vi hadde snakket sammen og blitt litt kjent på vei opp til utsiktspunktet, så jeg tenkte det gikk fint å prate litt med han med en gang. I samtalen forklarte han meg at *«det er ikke no' vits å hjelpe til for de andre fikser det bedre og kjappere enn meg, og jeg må ikke gjøre det uansett»*.

De andre gruppene kom i gang med oppgavene sine, og læreren gikk rundt og snakket med elevene som hadde begynt å sette sammen stormkjøkkenet. Etter omtrent en halvtime gikk han bort til eleven som satt for seg selv på stubben. Læreren sa høyt at eleven skulle bli med gruppen sin, uten verken å spørre om hvordan det gikk med ham eller hvorfor han hadde trukket seg unna. Eleven nikket forsiktig med og hodet, men ble sittende.

Gruppenes fremgangsmåte for å løse oppgaven for timen var å undersøke hvem som kunne bruke stormkjøkkenet, for deretter be disse elevene om å utføre oppgaven. I den sammenheng uttrykte etnisk norske elever kjennskap til stormkjøkkenet ved utsagn som; *«pappa brukte det i høst på fjellet da vi lagde pannekaker»* og *«jeg har brukt det før, men det er lenge siden da»*. I alle gruppene var det etnisk norske elever som til slutt tok ansvar for å sette sammen stormkjøkkenet og koke suppe på det. De samarbeidet og vekslet tanker om hvordan oppgaven skulle løses. En etnisk norske jente spurte en etnisk norsk gutt hun arbeidet med; *«Tror du vi skal gjøre sånn nå?»* og viste med de ulike delene hva hun mente. Han svarte; *«nei, vi må putte den der først»*, og hun kommenterte; *«Åja, det var lurt»*. Slik løste de oppgaven sammen. De andre flerkulturelle elevene satt nærmere gruppene sine enn eleven som hadde trukket seg helt unna, men de pratet som andre ting eller scrollet på mobilen. Læreren pratet ofte med elevene som jobbet med arbeidsoppgaven, men aldri med de flerkulturelle elevene som ikke var involvert.

Da medelevene på gruppa hadde ropt på eleven som satt for seg selv gjentatte ganger gikk han til slutt bort til dem. Eleven stilte seg ved gruppa, og sekken han hadde gått med på vei opp og sittet på stubben med var fremdeles på. Det så ut som at han ikke visste hva han skulle gjøre. Alle elevene på gruppa ble stående å se på suppa, som skulle koke et par minutter til.

5.1.1 «Det er ikke no' vits å hjelpe til for de andre fikser det bedre»

Den flerkulturelle eleven som satt på stubben og scrollet på mobilen sin involverte seg aldri i undervisningen eller oppgaven gruppene hadde fått, han var kun med på å gå til og fra utsiktspunktet. Med en gang gruppene begynte å sette sammen stormkjøkkenet trakk han seg unna, og satte seg for seg selv på stubben. De andre flerkulturelle elevene involverte seg heller ikke, men de ble sittende nærmere gruppene sine. Ved at eleven beholdt sekken på virket han klar for å dra, med en gang han kom. Det var dermed tydelig at eleven ikke hadde noen intensjoner om å bidra i gruppa si. I samtale med meg forklarte han fra stubben at «*det ikke er no' vits i å hjelpe til for de andre fikser det bedre*». Eleven sammenlignet seg med medelevenes ferdigheter, og vurderte seg selv som overflødig i gruppa fordi «*de andre fikser det bedre*». Han var ifølge han selv ikke like god som de andre, og da trengte han ikke hjelpe til. Gruppearbeid for ham handlet om at elevene som var i stand til å mestre oppgaven best mulig skulle løse den. I og med at medelevene var i stand til å mestre oppgaven bedre enn ham, konkluderte han med at hans bidrag ikke var nødvendig. Gjennom hans sammenligning vurderte eleven egen mestringsforventning ut ifra medelevenes kompetanse.

Eleven som satt på stubben sitt utsagn og handlinger vitnet om mangel på mestringsforventning. Det at han fra start lot være å involvere seg i undervisningen gjorde at oppgaven i seg selv ikke virket avgjørende for hans mestringsforventning. Dermed stammet trolig elevens mestringsforventning fra informasjonskilden tidligere erfaring (Bandura, 1977), og undervisning hvor de etnisk norske elevene allerede mestrer oppgavene som skal gjøres, og det blir synlig at han ikke kan. Når eleven har lite levd erfaring med friluftsliv, vil hans mestringsforventning være svært sårbar. Bandura (1977) hevdet at gjentatte feilinger tidligere vil senke elevens forventninger til å mestre oppgaven. Barneskolelæreren forklarte at lav mestringsforventning kunne komme til uttrykk ved at de flerkulturelle elevene «*gir opp*», og sa årsaken er at aktivitetene er for vanskelig for dem og at de ikke får til det samme som medelevene.

Gjentatte nederlag kan for noen elever føre til manglende innsats i undervisningen. Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 174) hevder at det å gi opp ofte kan henge sammen med det de kaller «*lært hjelpeløshet*». Det handler om at elever kan slutte å arbeide i timene fordi han eller hun har sluttet å prøve. Ved gjentatte episoder med nederlag og mislykkede forsøk er det ikke

ingen sammenheng mellom egen handling og resultat (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 174). Imsen (2010) hevder at mennesker har en tendens til å unngå aktiviteter som stiller krav de ikke tror de innfrir. Elever som ikke har forventninger om å lykkes selv om de prøver, kan ha tanker som «det er ikke noe poeng i å prøve» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 174). Eleven på stubben hadde ingen forventninger om å lykkes med oppgaven, og trakk seg dermed unna.

Barneskolelæreren sa at «*de flerkulturelle elevene trenger å erfare mestring*» på tur for å få positive erfaringer med friluftsliv. I de tre intervjuene formidlet derimot lærerne at de flerkulturelle elevene i friluftslivssammenheng «*selv ikke synes de er så flinke*». To av lærerne trodde det kunne være vanskelig for flerkulturelle elever å henge med på det som skjer på tur fordi det er «*mye ny informasjon og nye inntrykk*». Utsagnet stemmer godt overens med observasjonene på tur med valgfag-friluftslivsklassen. Gjennom sammenligning med medelever syntes den flerkulturelle eleven som trakk seg unna at han selv ikke var så flink som medelevene sine, og at det derfor ikke forelå noen grunn til å bidra. De flerkulturelle elevene på turen uttrykte også at de ikke husket hva stormkjøkken var, men dette spurte ingen av de etnisk norske elevene om. Informasjon som var ny for de flerkulturelle elevene var ikke det for de etnisk norske elevene.

I motsetning til de flerkulturelle elevene virket det som de etnisk norske elevene hadde mestringsforventning. De virket heller ikke å ha noen klare minner fra undervisning knyttet til bruk av stormkjøkken, men trodde likevel på egen mestring. Elevenes mestringsforventning kom fram gjennom utsagn som; «*pappa brukte det i høst på fjellet da vi lagde pannekaker*» og «*jeg har brukt det før, men det er lenge siden da*». Elevenes levde erfaring med friluftsliv gjennom primærsosialisering var avgjørende for deres mestringsforventning.

Mestringsforventningen deres stammet både fra tidligere erfaringer og vikarierende erfaringer, hvor andre familiemedlemmers utførelse av en oppgave var deres holdepunkt (Bandura, 1977). Elevene husket ikke nødvendigvis hvordan man satte sammen et stormkjøkken, men kjennskapen til apparatet og det å ha vært i nærheten av foresatte som brukte det var avgjørende for at de prøvde. Dermed turte de å begi seg ut på arbeidsoppgaven, og de støttet hverandre underveis. Det ble et klart skille mellom de flerkulturelle og etnisk norske elevene, fordi de etnisk norske elevene var aktive og de flerkulturelle elevene ikke var det.

Ulikheten mellom de etnisk norske elevene og de flerkulturelle elevene kom til syne ved at de etnisk norske elevene «brettet opp ermene» og bega seg ut på oppgaven, mens de flerkulturelle elevene var passive og opptatt av andre ting som å se på mobiltelefonene sine. Dermed fikk ikke de flerkulturelle elevene erfaring med bruk av stormkjøkken slik de etnisk norske elevene fikk. Elevene som hadde mest kjennskap til stormkjøkken fra før fikk ytterligere erfaringer denne dagen, gjennom prøving, feiling og samarbeid med hverandre. De etnisk norske elevene fikk bekreftet at de mestrer friluftsliv. Slik oppgaven ble gitt elevene, uten redegjørelse for hva et stormkjøkken er eller hvordan man setter det sammen, fikk ikke de flerkulturelle elevene en reell mulighet til å løse oppgaven. Forskjeller i erfaringer og ferdigheter kan komme til uttrykk på flere måter, og Broch & Gurholt (2011, s. 64) forklarer at forskjellene er praktiske utfordringer som bør møtes. Hver elev sitt levde liv og tidligere erfaringer bør sees på som en helhet (Bronfenbrenner, 1979), når undervisningen skal tilpasses den enkelte elev. Det virker derimot ikke som elevenes erfaringer blir sett på som kontinuerlige og at det legges opp til undervisning hvor de erfaringene elevene skal få henger sammen med deres tidligere erfaringer. Gjennom et helhetlig syn på elevene vil det bli tydelig at de stiller med svært ulike forutsetninger for å løse en oppgave, og at undervisningen bør legges opp på en måte som gir alle muligheter til å delta. I den fenomenologiske tilnærmingen oppfordres det ifølge Gurholt (2014, s. 235) til å ta barn og unges levde erfaringer, og derav forutsetninger og behov på alvor. Dersom læreren for eksempel hadde forklart hva et stormkjøkken er, vist hvordan det settes sammen og hjulpet gruppene med å fordele arbeidsoppgaver kan det tenkes at de flerkulturelle elevene hadde fått større muligheter til å delta. Læreren kunne begynt med å forklare hva et stormkjøkken er og når det kan brukes. Deretter kunne han satt sammen stormkjøkkenet steg for steg samtidig som elevene gjorde det, og deretter lagt føringer og for eksempel sagt at alle på gruppa skulle sette stormkjøkkenet sammen og ta det fra hverandre, før gruppen skulle begynne å koke suppen. Det er et eksempel på én måte å tilrettelegge for alle elever sin deltakelse, uten at deres kompetanse gjennom levd erfaring begrenset noen. Det finnes helt sikkert andre fremgangsmåter som hadde vært godt egnet for det.

Ved at slike tilpasninger ikke møtte de flerkulturelle elevene ble de stilt krav de ikke hadde forutsetninger for å møte. Det kan sees i sammenheng med Abelsen & Leirhaug (2017, s. 28) sin studie hvor det fremkom at de flerkulturelle elevene opplever at det forventes bakgrunnskunnskaper og ferdigheter de ikke har, for å mestre friluftsliv i skolen. De flerkulturelle elevene fikk derfor ingen nye erfaringer, og sett i sammenheng med Dewey sitt

prinsipp om at erfaring gjennom læringer er svært verdifull (Brown, et. al., 2014, s. 35), vil det gå ut over deres læringsutbytte. Friluftsliv og undervisning i naturen åpner for at elevene kan lære gjennom bruk av kroppen (Brown, et. al., 2014), og på turen var det kun de etnisk norske elevene som fikk lært på denne måten.

5.1.2 «De andre fikser det (...) kjappere enn meg»

Eleven som trakk seg unna og satte seg på stubben uttrykte at hans bidrag ikke ville være av betydning, fordi de andre elevene ville løse oppgaven bedre. I tillegg poengterte han at de andre ville løse det «kjappere» enn ham. Han trakk dermed fram at han vurderer oppgaven i et tidsperspektiv, der det å løse oppgaven raskt var sentralt. Ved at han viste til begrepet «kjapp» i komparativ form kom det også fram at han sammenlignet seg med medelevene sine. Eleven vurderte dermed først om han ville klare å sette sammen stormkjøkkenet, og deretter hvor raskt han kunne gjøre det. Videre satte han sin evne til å sette sammen et stormkjøkken opp mot elevenes ferdigheter. Basert på vurderingene hans var ikke han nyttig i gruppa, fordi han selv mente han ikke ville løst oppgaven kjapt nok. Eleven kunne stilt spørsmål som for eksempel; «hvordan setter man sammen et stormkjøkken?», eller «hvorfor skal vi lære dette?». Men det gjorde han ikke, og læringsprosessen virket dermed ubetydelig for ham. Hans forståelse av at intensjonen med oppgaven var å løse den kjapt kom i veien for hans mulighet til å lære. Det er resultatet og prestasjonen det er å sette sammen et stormkjøkken han har forstått som viktig, og han vurderte det som best å overlate oppgaven til de som kunne og visste best. Tankegangen kan stamme fra lærerens presentasjon av oppgaven hvor det kun var resultatet – kokt suppe på stormkjøkken, som ble vektlagt.

På denne måten kommer det fram at elevens fokus er rettet mot prestasjoner og ikke læringsprosessen. Covington & Omelich (1984) redegjør for at prestasjonsorientering i hovedsak kjennetegnes ved sammenligning med andre. Eleven på stubben viste at han sammenlignet seg med medelevene, fordi han sa at de andre både var bedre og kjappere enn ham selv. Dweck & Leggett (1986) viser i sine studier at elever som møter på for krevende oppgaver lettere vil gi opp, dersom de har et prestasjonsorientert fokus. Nicholls & Dudas (1992) viser i sin forskning om elever sin mestringsforventning, at prestasjonsorienterte elever anser gode resultater til å stamme fra evner, mens dårlige resultater skyldes manglende evner. I og med at evner ofte blir sett på som konstant ved en person, har elever en forståelse av at

evnene vil være stabile og vanskelige å endre (Nicholls & Dudas, 1992). De flerkulturelle elevenes tanker om at de andre elevene både er bedre og kjappere enn dem samt følgende utmelding av aktiviteten som følge av det, kan stamme fra en forståelse om at de etnisk norske elevene har evner de flerkulturelle elevene mangler, og at dette ikke kan endres. Spørsmålet da blir om en slik forståelse er etablert i klassen jeg observerte? Utsagnet fra gutten på stubben om at «det ikke er noen vits» å delta, og det at de flerkulturelle elevene generelt havnet på sidelinjen, kan indikere at så er tilfelle.

5.1.3 Sammenligning i stedet for samarbeid

Det er vanlig å tenke på samarbeid som en sentral del av et gruppearbeid i skolen. I undervisningsøkten på utsiktspunktet virket derimot verken elevene eller læreren opptatt av samarbeid i gruppene. Interaksjon med andre kan i et sosioøkologisk perspektiv være et verktøy for utvikling av individer (Bronfenbrenner, 1979). I den forbindelse kan det være grunn til å spørre seg hvilke forutsetninger elevene hadde for å kunne samarbeide? I intervjuet med læreren i etterkant av turen fortalte han at skolen «*har bevissthet rundt det å bruke friluftsliv som en inkluderingsarena*», og at flerkulturelle elever derfor settes på gruppe med etnisk norske elever – da kan elevene være ressurser for hverandre, mente han. Men mine observasjoner viser at det er vanskelig å se en sammenheng mellom lærerens intensjoner og det som skjer i praksis. I valgfag friluftslivstimen var elever med ulik kulturell bakgrunn på samme grupper, men det forelå ingen veiledning knyttet til samarbeid fra læreren i prosessen. Læreren virket å være resultatorientert, og ikke opptatt av hvordan elevene løste oppgaven eller jobbet sammen.

For eleven som satt på stubben var sammenligning med de etnisk norske elevene avgjørende for at han ikke deltok, fordi de etnisk norske elevene både var «*bedre*» og «*kjappere*» enn ham. Under intervjuet med læreren på barneskolen pekte hun på at de flerkulturelle elevene kan sammenligne seg med de etnisk norske elevene, og at denne sammenligningen påvirker deres erfaringer. Hun sa; «*flerkulturelle gir kanskje litt opp. Det ligger far out. De begynner å sammenligne seg (...) og vurdere seg selv og «jag får ikke til det samme». Noen blir lei seg*». Læreren forklarte at de flerkulturelle elevene kan gi opp fordi oppgaven er vanskelig eller som læreren sier; «*ligger far out*». I tillegg kan de flerkulturelle elevene vurdere sine egne ferdigheter basert på de etnisk norske elevenes kompetanse, for så å bli lei seg fordi de ikke får til det samme.

Læreren forklarte også at de etnisk norske elevene kan synes det er gøy å lære bort til flerkulturelle medelever, men at «*de er jo veldig opptatt av å ha det gøy selv også. Og konkurrere med bestekompisen*». Hun opplever også noe frustrasjon fra de etnisk norske elevene mot de flerkulturelle elevene, fordi de blir det hun kaller «en brems», og at de som har turerfaring lettere finner sammen. Det er nærliggende å tro at de flerkulturelle elevene selv merker disse signalene og at det kan være en medvirkende grunn til at de trekker seg unna de etnisk norske elevene. Når de trekker seg unna kan de etnisk norske elevene løse oppgaven i det tempoet som passer dem, og de blir ingen hindring for de andre elevene. Samtidig kan de etnisk norske elevenes ønske om å gjennomføre oppgaver i eget tempo, henge sammen med at de ikke aktivt bidro til å involvere de flerkulturelle elevene i oppgaven. Det er med andre ord ikke slik at de etnisk norske elevene med mest erfaring i friluftsliv involverer de flerkulturelle elevene, snarere tvert imot.

På denne turen var det samarbeidet som fant sted mellom de etnisk norske elevene. Læreren forklarte at han så på friluftsliv som en inkluderingsarena, men i stedet ble de flerkulturelle elevene ekskludert. Gjennom metoden som ble brukt for å sette elevene sammen på grupper og hans fraværende rolle som lærer i undervisningen, virket det ikke som læreren anså det som nødvendig med videre innsats fra ham for å inkludere de flerkulturelle elevene. Det virket derimot som han tenkte at mye av jobben med å inkludere de flerkulturelle elevene allerede var gjort ved sammensetningen av gruppene. I tillegg virket det ikke som de etnisk norske elevene så det som sin oppgave å inkludere de flerkulturelle elevene i undervisningen.

Elevenes samspill og relasjoner vil i et sosioøkologisk perspektiv prege erfaringene deres i undervisningen, fordi mellommenneskelige faktorer har stor påvirkningskraft på enkeltindivider (Brown, et. al., 2014; Fleury & Lee, 2006). De flerkulturelle elevenes erfaringer bar preg av sammenligning med de etnisk norske elevene, som ifølge dem selv var «*bedre*» og «*kjappere*». De etnisk norske elevene har gjennom sin levde erfaring mer kompetanse innen friluftsliv, og de flerkulturelle elevene trakk seg dermed unna. Elevenes sammenligning av kompetanse var trolig et resultat av at læreren ikke veiledet gruppene i hvordan de kunne samarbeide, og gruppene vurderte ikke hvordan de kunne løse oppgaven sammen, men hvilke enkeltelever som ville løse oppgaven best på egenhånd. Dermed ble det en kultur for sammenligning i stedet for samarbeid, og den sosiale konteksten bidro til negative erfaringer med friluftsliv for de flerkulturelle elevene.

5.1.4 «Jeg må ikke gjøre det uansett»

Da eleven som satt på stubben fortalte meg hvorfor han satt for seg selv fortalte han også at han; «ikke måtte gjøre det uansett». Eleven hadde en oppfatning av at han ikke måtte delta i undervisningen. Han sa det på en rolig måte med et stødig blick. Jeg fikk egentlig følelsen av at det var en selvfølge for ham, og at han tenkte at jeg også burde skjønt det.

Læreren oppsøkte ikke de flerkulturelle elevene som falt utenfor, med unntak av den ene beskjeden han ga til eleven som satt på stubben. De gangene han involverte seg oppsøkte han elevene som arbeidet med å løse oppgaven, det vil si de etnisk norske elevene, og spurte hvordan det gikk. Da elevene sa det gikk bra virket læreren fornøyd, fordi han smilte og gikk til neste gruppe. Slik streifet han innom gruppene. På denne måten viste læreren at han var mer opptatt av at stormkjøkkenet ble satt sammen og at suppen ble kokt, enn hvordan læringsprosessen var. Det virket ikke som det spilte så stor rolle for ham hvordan oppgaven ble løst eller om hele eller deler av gruppa bidro i prosessen, det viktigste var at det ble gjort. Læreren virket på denne måten mest opptatt av resultatet. Dersom måten å organisere undervisningen på er vanlig for læreren eller lærere på denne skolen, kan de flerkulturelle elevene få en forståelse av at deres deltakelse ikke er forventet i friluftslivsundervisningen.

Det at eleven sa at han ikke *måtte* gjøre noe tydet på erfaringer med at passiv deltakelse i undervisningen enten ikke ble oppdaget eller at læreren ikke blandet seg. Læreren tillot gjennom manglende handling at eleven trakk seg unna. I læreplanen er det tydelig at mangfoldet av elever skal anerkjennes og sees på som en berikelse og ressurs. Gjennom prinsippet om et inkluderende læringsmiljø fremkommer det at alle elever skal føle tilhørighet, og at det er plass til alle i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Undervisningen var derimot ikke lagt opp på en måte hvor det var rom for de flerkulturelle elevenes deltakelse, fordi den kun passet elevene som var selvstendige og kunne bruke stormkjøkken. Elevenes liv ble ikke sett under ett, og deres ulike forutsetninger gjennom levde erfaringer ble ikke tatt i betraktning.

Konsekvensene som fulgte var at de flerkulturelle elevene falt utenfor både faglig og sosialt, og de lærte ikke gjennom egen erfaring. Ved at elevene trakk seg unna gikk de i samsvar med Abelsen & Leirhaug (2017, s. 27) sin studie glipp av sosialt samspill og naturopplevelser, på

grunn av deres kompetanse innen friluftsliv. På turene var det et samspill mellom de etnisk norske elevene som satte sammen stormkjøkkenet og som tuslet rundt i fjæra på øya på kanoturen. De flerkulturelle elevene derimot trakk seg unna og gjorde noe annet enn friluftslivsrelaterte aktiviteter, og gikk dermed glipp av både det sosiale og faglige innholdet. Det kan derimot tenkes at de flerkulturelle elevene i større grad hadde vært involvert dersom de hadde vært på grupper sammen. Da sammenlignet ferdighetene sine med elever som gjennom tidligere erfaringer var nærmere dem, og det kan hende de hadde vurdert sin innsats som nødvendig.

På kanoturen uken etter gjorde jeg mange av de samme observasjonene. Etter at elevene hadde padlet til øya hvor de skulle være hele dagen delte klassen seg i to. De flerkulturelle elevene trakk seg unna og var omtrent ikke aktive. De satt i en gruppe for seg selv og scrollet på mobilen i flere timer. I motsetning var de etnisk norske elevene svært aktive, og de gikk turer, fant ting i fjæra og klatret i trær.

5.1.5 Utenforskap i friluftslivsundervisning

I forbindelse med spørsmålene om ulik mengde erfaringer blant elevene i gruppeintervjuene trakk flere elever inn utenforskap. En elev konstaterte at: *«noen kan oppleve utenforskap»*. En elev med bakgrunn fra Tyrkia undret: *«Kanskje de kan føle seg utenfor. At det er noe nytt for dem, at de ikke synes det er så gøy»*.



Figur 1 En gruppe elever sitter i en klynge og scroller på mobilen på kanodagen.

Eleven snakket i tredjeperson ut fra egne erfaringer. En etnisk norsk elev utfylte *«Det som kanskje kan være litt ubehagelig med det er at alle andre kan noe og de andre kan det ikke»*.

Elevene satte ord på at flerkulturelle elever kan erfare følelsen av noe så alvorlig som å være utenfor i friluftslivsundervisningen. Jenta med bakgrunn fra Tyrkia pekte på det at å gjøre noe «nytt» i undervisningen ikke er så «gøy», og at det kan være en mulig årsak til utenforskap. I observasjonene mine var det stor forskjell i elevenes aktivitetsnivå. De flerkulturelle elevene trakk seg unna og var i ro, mens de etnisk norske elevene var aktive. Den etnisk norske eleven sa i tillegg at det kan være ubehagelig at «*alle andre kan noe, og du kan det ikke*». De flerkulturelle elevene ga uttrykk for at de sammenligner seg med de etnisk norske medelevene, og læreren på barneskolen sa at noen kan bli lei seg av det. De flerkulturelle elevenes erfaringer ble påvirket av at de etnisk norske elevene er til stede, ved at de følte seg utenfor.

Alle de tre lærerne uttrykte at friluftsliv er en egnet arena for å inkludere flerkulturelle elever i det norske samfunnet og lære dem om aktiviteter som er typisk norsk. Læreren i innføringsklassen forklarte derimot at mange i skolesystemet er opptatt av å hindre utenforskap, men at ikke skjer i praksis:

«Man sier man er opptatt av integrering og hindre utenforskap, men så tenker man så kortsiktig og ikke helhetlig. Det skal så lite til. Jeg tror friluftsliv og mestring i friluftsliv er en viktig nøkkel til å hindre utenforskap. Friluftsliv tror jeg betyr veldig mye.»

Læreren uttrykte at friluftsliv har et potensiale til å hindre utenforskap, men at det hindres av manglende helhetlig tenkning rundt elevene. Hun sa videre at det derfor er viktig med forskning knyttet til flerkulturelle elever, og at hun var takknemlig for å få lov til å bidra i denne studien. I den sosioøkologiske modellen er en helhetlig tankegang sentral og det pekes på som helt nødvendig å se elevenes undervisning i sammenheng med livene deres ellers for at utdanningen skal ha utbytte for elevene (Brown et. al., 2014, s. 23; Bronfenbrenner, 1979). For at det skal være mulig å tilpasse undervisningen til elevene vil det trolig være en fordel å ha forståelse for elevenes liv ellers. På den måten kan skolen forstå hvilke behov elevene har, og hvordan de kan møtes best mulig. I motsetning til at friluftsliv blir brukt som en inkluderingsarena har jeg observert at det omvendte skjer; de flerkulturelle elevene føler seg utenfor, og det er lite rom for dem i friluftslivsundervisningen. Det stammet trolig fra en manglende bevissthet fra lærernes side om ulikheter i de flerkulturelle og etnisk norske elevenes tidligere erfaringer med friluftsliv.

I felten og under intervjuene kom det fram at de flerkulturelle elevene ofte ikke forstår sentrale begreper innen friluftsliv. En flerkulturell elev forklarte at han «*ikke husket hva stormkjøkken var en gang*» på turen med valgfag friluftsliv. I gruppeintervjuene ble ordet «*stormkjøkken*» nevnt av en etnisk norsk elev i forbindelse med et svar på et spørsmål. Da svarte en gutt med bakgrunn fra Pakistan bestemt: «*Jeg hadde ikke gjort noe med friluftsliv jeg. Aner ikke hva stormkjøkken er en gang, eller hva du kalte det*». Den andre flerkulturelle eleven i intervjuet nikkete støttende, og signaliserte at flere tenkte det samme. De etnisk norske elevene virket forvirret, og var nok overrasket over at ikke alle visste hva et stormkjøkken var. Men de forklarte etter hvert hva stormkjøkken var.

De flerkulturelle elevene la verken i felten eller under intervjuene skjul på at de ikke forstod betydningen av flere ord og begreper. Både som elev, student og lærer har jeg selv erfart at det kan være skummelt å stille spørsmål om noe du skjønner at andre kanskje forventer at du vet. Da de flerkulturelle elevene spurte de etnisk norske elevene om betydningen av ord ble det tydelig at de ikke forstod ordene. Eleven med bakgrunn fra Pakistan var bestemt da han sa at han ikke visste hva stormkjøkken var. Han var så bestemt at det virket som han ønsket å ta avstand fra den etnisk norske elevens erfaringer og måte å snakke på, og at han ikke kunne kjenne seg igjen i det eleven sa. Gjennom kroppsspråket virket det som han var i en situasjon han hadde vært i før, og at han var lei av å ikke forstå. Det gjaldt flere av spørsmålene i felten også. Det virket som elevene ønsket å markere at de ikke forstod hva elevene eller læreren snakket om i undervisningen. Lagestad & Mestad (2018) forklarer at det å bruke og forstå språket og begrepene menneskene i et samfunn bruker er sentralt for fellesskapsfølelsen. Ved at elevene sa høyt og tydelig ifra om at de ikke forstår hva «*stormkjøkken*» betyr, signaliserte de at de følte seg utenfor det fellesskapet friluftsliv utgjør. De etnisk norske smilte og pratet sammen på turene. De flerkulturelle elevene var derimot opptatt av å forstå hva de andre snakket om. Gjennom sine levde erfaring og manglende primærsosialisering med friluftsliv har de ikke like mye praktisk og teoretisk kompetanse innen friluftsliv som de etnisk norske elevene. De flerkulturelle elevenes manglende kompetanse og begrepsforståelse førte til at de følte seg utenfor.

En av lærerne forklarte i intervjuet at friluftslivsundervisningen kan bidra til ord- og begrepslæring knyttet til friluftsliv for de flerkulturelle elevene. Barneskolelæreren hevdet at de flerkulturelle elevene lettere kan forstå hva det snakkes om i samtaler om for eksempel helger og ferier, gjennom begrepslæring i friluftsliv. Hun eksemplifiserte ved å forklare at de

etnisk norske elevene bruker ord som for eksempel «*berg, sovepose og telt*», og at de flerkulturelle elevene ikke forstår hva slike begreper betyr. Det handler trolig om at de etnisk norske elevene gjennom sine levde liv har tilbrakt tid med familie og venner som bruker slike ord. De flerkulturelle elevene har ikke familie som driver med friluftsliv, og dermed heller ikke har et forhold til slike ord- og begreper innen friluftsliv. Ord og begrepsforståelse er sentralt når det gjelder å forstå en kultur (Klima- og miljødirektoratet, 2015, s. 74), og Broch & Gurholt (2011, s. 64) rapporterte at deltakelse i friluftsliv er en egnet arena for flerkulturelle barn til å lære nettopp dette. De argumenterer nemlig for at barna gjennom friluftsliv kan utvikle begrepsforståelse og kunnskaper om norsk natur, kultur og samfunnsliv. I mine observasjoner var derimot ikke ord- og begrepslæring et tema i undervisningen. Lærerne brukte ord og begreper uten å forklare eller vise hva de betydde, og derfor virket det som de antok at alle elevene forstod betydningen. Spørsmålene fra de flerkulturelle elevene førte heller ikke til noe ytterligere engasjement fra lærernes side om ord- og begrepsbruk, ved at de fikk en oppvekker over at ikke alle skjønnte det som ble sagt. Derfor virket ikke lærerne å være klar over at de flerkulturelle elevene ikke forstår sentrale ord i undervisningen. En økt bevissthet knyttet til ord- og begrepsbruk vil gi de flerkulturelle elevene et bedre utgangspunkt for friluftslivsundervisningen. Det vil trolig føre til en følelse av å bli inkludert i undervisningen, som igjen kan bidra til mer positive erfaringer med friluftsliv.

5.2 Avhengige av lærerstyrte aktiviteter

I skolen stilles det krav til selvstendighet hos elevene i ulik grad. Selvstendighet kan for eksempel handle om hvor vidt elevene mestrer å begynne på eller arbeide med en oppgave. Det er nødvendig å kunne være selvstendig for å klare seg selv i livet og egenskapen er derfor sentral i den sosioøkologiske modellen hvor det helhetlige synet på mennesket er i sentrum (Brown, et. al., 2014, s. 38). Derfor er det interessant å undersøke hvilke erfaringer de flerkulturelle elevene og lærerne har med selvstendighet i friluftslivsundervisningen.

Jeg ønsker å ta oss tilbake til kanoturen igjen. Jeg stod og snakket med noen etnisk norske elever som lette etter krabber i fjæra. Elevene begynte etter hvert å prate om hvordan det var å være på tur uten noe opplegg (på land), og en etnisknorsk elev sa: «*det går fint for noen som finner på ting å gjøre*», men at «*alle klarer kanskje ikke det*». Eleven kikket opp på elevene

som satt i en klynge i en skråning mens han sa det. Jeg slo meg etter hvert ned med elevene i skråningen.

De flerkulturelle elevene som satt for seg selv scrollet på appen TikTok. I samtalene med dem sa en flerkulturell elev: «*Vi har kanodag jo og kanoene bare ligger der på stranda. Får ikke lært noe om dem*». Elevene forklarte videre at de «*ikke bare ville gjøre noe uten en plan uten lærer*». Lærerne stod for seg selv og snakket sammen, med ryggen til klyngen. De kommenterte ofte de etnisk norske elevenes påfunn og idéer til ting å gjøre. Med store smil om munnen sa de for eksempel «*Se! Nå har de funnet krabber*» og «*Nå skal de ut og rusle en liten tur*». De så derimot knapt i retning av klyngen hvor de flerkulturelle elevene satt, og de kommenterte den heller aldri.

5.2.1 «*Vi vil ikke bare gjøre noe uten en plan uten lærer*»

De flerkulturelle elevene i klyngen kommenterte at kanoene ikke var i bruk, og at de bare «*ligger der på stranda*». Videre la elevene til at de ikke «*får ikke lært noe om dem*». Elevene viste at de ønsket å lære om kanoene, og uttrykte en misnøye med læringsutbyttet og aktivitetsnivået på turen. Ut ifra hvordan elevene satt med øynene på mobilene sine kunne det ha sett ut som de ikke syntes kanoene var interessante, eller at de verken ville gjøre eller lære noe. Men det var stikk i strid med elevenes tanker. I gruppeintervjuene med elevene snakket elevene også om at de syntes det «*er gøy å lære i friluftsliv*». De etnisk norske elevene var i motsetning opptatt av hvordan friluftsliv skulle være gøy og spennende. I intervjuene forklarte de flerkulturelle elevene at de foresatte syntes det var bra at de hadde friluftsliv på skolen. Foreldrene til en elev med bakgrunn fra Somalia hadde sagt at de anså friluftslivskompetanse som nyttig «*Til situasjoner hvor du går deg vill og ikke vet hva du skal gjøre. Å være ute det er jo sånne regler. Det er noen ganger du ikke kan være der, sette bål der, sove der*». Andre flerkulturelle foresatte hadde uttrykt glede over at barna «*lærte hvordan man overlever i naturen*». De foresatte hadde tydelig et læringsfokus, og elevenes ønske om å lære om kanoene kan skyldes påvirkning fra de foresatte. Gøtz (2014, s. 80) fant i sin masteroppgave at de flerkulturelle elevene i motsetning til de etnisk norske elevene oppgir å lære noe nytt i undervisningen. Det kan handle om at mye av innholdet i undervisningen er nytt for de flerkulturelle elevene, men ikke for de etnisk norske elevene.

De flerkulturelle elevene i skråningen redegjorde videre for årsaken til at de ikke ville gjøre noe; «*vi vil ikke bare gjøre noe uten en plan uten lærer*». Elevene ønsket ikke å ta ansvar for egen aktivitet. De ville ha en «*plan*», som i skolesammenheng forstås som konkrete arbeidsoppgaver med tydelige rammer. Dersom elevene hadde hatt konkrete arbeidsoppgaver å forholde seg til hadde de ikke trengt å ta ansvar for egen aktivitet, i like stor grad. Det at elevene ikke ville gjøre noe uten «*en plan*» eller «*uten lærer*» betyr at elevene hadde behov for både klare oppgaver og veiledning fra en lærer for å være aktive. De var ikke selvstendige nok til å være aktive på egenhånd. Aktiv deltakelse er sentralt for at elevene skal utvikle selvstendighet i ulike aktiviteter, og de flerkulturelle elevene deltok ikke aktivt på noen av turene. Ifølge Brown med medarbeidere (2014, s. 40) vil ikke elevene bli selvstendige ved å være inaktive eller delta passivt. Elevene må delta aktivt i timene for senere å bli i stand til å handle selvstendig. Wicker (1987) hevder et kriterium for aktiv deltakelse er at aktivitetene ikke krever ferdigheter elevene ikke har (Brown, et. al., s. 40). På turene kom det fram at oppgavene var for vanskelige for elevene gjennom at de ikke hadde mestringsforventning og fordi de uttrykte et behov for en plan og en lærer. Dermed virket ikke oppgavene de flerkulturelle elevene ble stilt ovenfor å være for vanskelige i seg selv, men rammene gjorde at de ikke klarte å delta aktivt.

Elevene uttrykte også et behov for å ha en lærer i nærheten. Lærerne på turene virket utilgjengelige og lite åpne for henvendelser fra elevene av flere grunner. På turen til utsiktspunktet støttet ikke læreren de flerkulturelle elevene som falt utenfor, og lærerne på kanoturen stod med ryggen til de flerkulturelle elevene som satt i en klynge. Derfor virket ikke lærerne klar over at de flerkulturelle elevene egentlig ønsket å være aktive og lære. Det er samtidig bekymringsverdig at lærerne ikke virket å forvente at de flerkulturelle elevene skulle delta i undervisningen, og at elevene trolig måtte spurt lærerne direkte om hjelp selv for å få veiledning om for eksempel hva de skulle gjøre og hvordan. Elevenes utvikling av selvstendighet vil i den sosioøkologiske modellen være avhengig av deres tilgjengelige ressurser (Brown, et. al., 2014, s. 38). For barn og unge vil de foresatte være deres nærmeste ressurser, men for de flerkulturelle elevene har ikke de foresatte fungert som ressurser innen friluftsliv. Dermed er det lærere og medelever som er de flerkulturelle elevenes avgjørende ressurser i friluftsliv. Elevenes lærere virket ikke å være klar over at de flerkulturelle elevene hadde behov for hjelp for å delta aktivt i undervisningen, eller hvor mye hjelp elevene faktisk trengte.

I boken «Psykisk helse i skolen» av Marit Uthus hevdes elevenes selvstendighet å være den viktigste byggesteinen for barns psykiske helse i skolen (Uthus, 2019, s. 294). Det å være selvstendig i eget liv er, i tillegg til mestring og følelse av tilhørighet, sentralt for elevenes psykiske helse (Uthus, 2019, s. 291). Det argumenteres også for at selvstendighet bør være et overordnet mål for skolen, fordi det handler om å støtte barn og unge til å mestre egne liv. Derfor betyr det ikke at de flerkulturelle elevene ikke skal være selvstendige i friluftslivsundervisningen, men forventningene til selvstendighet må sees i sammenheng med deres levde liv. De flerkulturelle elevene har ikke tilegnet seg kompetanse innen friluftsliv gjennom primærsosialisering. De etnisk norske elevene har derimot gjennom sin levde erfaring og primærsosialisering kjennskap til det som ble gjort i undervisningen. Derfor hadde de forutsetninger for å møte kravene som ble stilt til selvstendighet i undervisningen for å delta aktivt. De flerkulturelle elevene har kun tilegnet seg kompetanse innen friluftsliv gjennom sekundærsosialisering, og har derfor færre erfaringer med friluftsliv enn sine medelever. Ved at de flerkulturelle elevene verken fikk støtte i undervisningen fra lærerne eller noen tydelig plan om hva de skulle gjøre, klarte de derfor ikke å delta aktivt. Kravet som ble stilt til selvstendighet samsvarte ikke med de flerkulturelle elevenes levde erfaring og kompetanse innen friluftsliv. Undervisningen foregikk på en måte så deltakelse kun var mulig for de etnisk norske elevene som var selvstendige fordi de hadde bedrevet friluftsliv fra før. De flerkulturelle elevene og de etnisk norske elevene ble stilt de samme kravene til å være selvstendige på turene, selv om utgangspunktene deres var svært ulike. De flerkulturelle elevene har et større behov enn de etnisk norske elevene for en plan for hva som skal gjøres og støtte av lærerne, og må stilles krav til selvstendighet på et annet nivå enn de etnisk norske elevene. Brown med medarbeidere (2014, s. 38) hevder selvstendighet kun kan bli oppnådd i én situasjon etter å ha trent på denne. Derfor bør undervisningen foregå på en måte som gjør at de flerkulturelle elevene får mulighet til å bli selvstendige på enkelte felt, eller på en måte som gjør at den ikke stiller krav til selvstendighet.

5.2.2 «De får ikke den mengdetreninga som trengs til å bli selvstendige og kjenne på den mestringa»

Læreren på barneskole forklarte at hun merker forskjell når det gjelder de etnisk norske elevene og de flerkulturelle elevenes selvstendighet på tur. Hun fortalte:

«De (...) kler seg mer etter været og skaper mer komfort for seg selv, ved å være godt kledd og vite hva man skal gjøre. De lar for eksempel ikke være å ta på regntøy for eksempel når det begynner å regne for de vet at «hvis jeg blir våt så blir jeg kald».»

De etnisk norske elevene er selvstendige når det gjelder å skape komfort for seg selv på tur. Deres selvstendighet stammer trolig erfaringer med friluftsliv gjennom primærsosialisering, hvor deres foresatte trolig har vært viktige ressurser for elevene. Elevene har på denne måten både fått trening på situasjonene de mestrer flere ganger, samtidig som de har fått støtte underveis. Elevenes foresatte kan for eksempel ha forklart når det lønner seg å ha på hvilken type bekleddning, i tillegg til at elevene har erfart det selv. Læreren forklarte at de etnisk norske elevene for eksempel synes det er *«storveis å finne sitteplass selv og samle tørre grankvister til bål på tur»*. De flerkulturelle elevene mestrer derimot ikke det samme:

«De kan sette seg i en våt grop der det kommer mest vann fra regnet. Vet ikke hva de skal sanke (til bålet). De gjør så godt de kan, viktig at det ikke blir for drøyt opplegg heller. De må få positive erfaringer».

Læreren sa at de flerkulturelle elevene ikke vet hva de skal gjøre, når de får de samme oppgavene som de etnisk norske elevene, som er gjenkjennelig i mine observasjoner. De flerkulturelle elevene har ikke nok erfaring med friluftsliv til at de selvstendig klarer å ta gode valg for sitteplass eller vite hva de skal sanke til bålet. Læreren forklarte at oppgavene ikke må bli for drøye, fordi de flerkulturelle elevene *«må få positive erfaringer»*. På denne måten virker det som elevenes manglende kompetanse innen friluftsliv gjør at de ikke klarer å være selvstendige på tur, og at det igjen virker negativt inn på deres erfaringer med friluftsliv.

I intervjuene ble lærerne spurt om de tror elevene blir mer selvstendige gjennom friluftslivsundervisningen. Læreren på ungdomsskolen svarte; *«det er jo et slags mål det så jeg håper jo det!»*. Han utdypet videre at det nok vil lønne seg å konsentrere seg om enkle basisfriluftslivsaktiviteter. Selvstendighet i friluftsliv ble undersøkt i Abelsen & Leirhaug (2017, s. 28) sine studie, og konklusjonen var at elever verdsetter undervisningsformer i friluftsliv hvor de blir ansvarliggjort. Læreren på ungdomsskolen har også dette inntrykket og sa; *«Jeg tror for mange at frihet i oppgavene er veldig deilig og veldig ålreit så lenge oppgavene er gjennomførbare (...)»*. De flerkulturelle elevene forklarte i motsetning til

studien og lærerens inntrykk at de ikke trivdes med å være selvstendige i undervisningen. Elevene ville i stedet ha lærerstyrt undervisning med en plan de kjente til.

Både læreren på barneskolen og læreren på ungdomsskolen påpekte viktigheten av at opplegget ikke blir «for drøyt» og at oppgavene må være «gjennomførbare». Beames & Brown (2016, s. 88) forklarer at en betingelse for å bli selvstendig er at utfordringene er på et nivå som passer elevene. Et verktøy for lærerne i prosessen med å finne passende utfordringer er å involvere elevene selv. Ved at elevene er aktivt engasjert, og ikke kun blir presentert en oppgave de skal gjøre, kan det bli enklere for elevene å ta ansvar for egne handlinger i andre oppgaver senere (Beames & Brown, 2016, s. 88). Tankegangen til ungdomsskolelæreren om at oppgavene måtte være gjennomførbare for elevene var derimot ikke synlig i undervisningen, fordi elevene ble stilt krav til selvstendighet i oppgaver de ikke hadde forutsetninger for å mestre. Oppgavene var ikke gjennomførbare for de flerkulturelle elevene, og det førte til at de meldte seg helt ut av aktivitetene. Det at elevene ikke deltok aktivt og var svært passive bidro trolig til negative erfaringer med friluftsliv. Ved at de flerkulturelle elevene ikke fikk muligheten til å utvikle mestring innen ulike aktiviteter vil de heller ikke bli selvstendige, og de vil ha dårlige forutsetninger for å drive med friluftsliv på egenhånd senere i livet. Det er viktig å understreke at Abelsen & Leirhaug (2017) sin studie ikke handler spesifikt om flerkulturelle elever. Det faktum tatt i betraktning av observasjonene i felten og lærernes tanker om selvstendighet er det trolig de etnisk norske elevene som ytrer et ønske om å være selvstendige i undervisningen.

Læreren i innføringsklassen ytret andre tanker enn ungdomsskolelæreren når det gjaldt elevenes muligheter for å bli selvstendige i friluftsliv. Hun mente mengdetrening er en betingelse for å utvikle selvstendighet: «For å få den selvstendigheten må de ha erfart mange ganger, de må ha mengdetrening og det er nettopp det; de får ikke den mengdetreninga som trengs til å bli selvstendige og kjenne på den mestringa». Lærerens vektlegging av mengdetrening og mestring i forbindelse med selvstendighet samsvarer med forskning. I følge Brown med medarbeidere (2014, s. 38) kan elevene kun oppnå selvstendighet i én situasjon, og det etter å at elevene har mestret aktiviteten gjennom å øve (Beames & Brown, 2016, s. 88). Abelsen & Leirhaug (2017) så at elever i programfag friluftsliv ble selvstendige i friluftslivsaktiviteter de omtaler om enkle. Elevene fikk dermed mengdetrening i aktiviteter som var gjennomførbare, og kombinasjonen av dette førte til at elevene ble selvstendige. For

at elevene skal kunne stilles krav til å være selvstendige i undervisningen bør oppgaven både være gjennomførbar og elevene må få mengdetrening.

Det kom fram at selvstendighet på tur krever at elevene har mulighet til å mestre oppgavene de får på tur. Gitt de etnisk norske og de flerkulturelle elevenes ulike forutsetninger gjennom tidligere erfaringer vil tilpasset undervisning være svært sentralt i oppgaver hvor elevene skal være selvstendige. Tilpasset opplæring for den enkelte elev kan praktiseres på ulike måter, og veiledning er et eksempel på én metode. Læreren fra barneskolen forklarer hvordan flerkulturelle elever sitt behov for veiledning og støtte kommer til uttrykk; *«De som har tokulturell bakgrunn blir stående mer rett opp og ned med de voksne. De vet ikke hva de kan gjøre. De står der kanskje med en pinne og fikler litt for seg selv og trenger mer hjelp»*. Læreren forklarte at de flerkulturelle elevene *«trenger mer hjelp»* enn de etnisk norske elevene til å komme i gang med oppgaver. Med kanoturen som eksempel kan det derfor bety at de etnisk norske elevene kunne være aktive på egenhånd, mens læreren som en viktig ressurs for elevene, burde hjulpet elevene med å komme i gang.

De flerkulturelle elevenes levde erfaring og lite erfaringer med friluftsliv førte gjennom undervisningens organisering til at elevene ikke fikk en reell mulighet til å delta aktivt i undervisningen. Undervisningen var i praksis kun tilpasset for de elevene som var selvstendige. De flerkulturelle elevene visste ikke hva de skulle gjøre, og trakk seg unna. I læreplanen sies det at alle elever skal delta aktivt i fellesskapet, og at faglig og sosial læring må sees i sammenheng. Å være en del av et godt læringsmiljø hvor alle føler tilhørighet til fellesskapet både faglig og sosialt, er en grunnleggende forutsetning for at læring skal skje (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I mine observasjoner ble det stilt krav til selvstendighet i oppgaver de flerkulturelle elevene ikke mestret. For at de flerkulturelle elevene skal å få både nye og positive erfaringer med friluftsliv er det nødvendig at de blir stilt ovenfor oppgaver de har forutsetninger for å mestre, og de får den veiledningen de har behov for.

5.3 Friluftsliv i nærmiljøet

Sted er ifølge Norberg-Schulz (1992, s. 27) sentralt for menneskers trivsel. Vår tilknytning til og identifisering med stedene vi oppholder oss på spiller inn på hvordan vi har det (Norberg-Schulz, 1992, s. 10 og s. 18). Mange vil forbinde friluftsliv med å være på ulike steder eller i

ulike naturmiljø, og det er av den grunn interessant å undersøke hvordan ulike steder og naturmiljø spiller inn på de flerkulturelle elevenes erfaringer med friluftsliv.

I intervjuene forklarte en elev med bakgrunn fra Somalia at det å ha «*vært der før*» er avgjørende for valg av sted hvis hun skulle bedrevet friluftsliv privat. En elev med bakgrunn fra Pakistan svarte: «*Lokalt. Lokalt er best fordi jeg er kjent. Lettest tilgang. Like greit å bare være lokalt enn å dra andre steder*». De andre flerkulturelle elevene nikkete støttende. De etnisk norske elevene i intervjuene ristet på hodet, og sa de ikke var enige med de flerkulturelle elevene.

5.3.1 «*Lokalt er best fordi jeg er kjent*»

En flerkulturell elev forklarte at hun ønsket å dra til steder hun har vært på før. En annen flerkulturell elev utdypet at «*lokalt er best fordi jeg er kjent*». Med «lokalt» refererte eleven trolig til nærområdet sitt. Elevene uttrykte ved at si at det å ha vært et sted før er avgjørende, at kjennskap til et område er sentralt for deres ønske om å drive med friluftsliv på et bestemt sted. Ved å drive med nærfriluftsliv vil de være i et område de både har vært og er mye i hverdagen sin, og dermed er kjent i. Brown med medarbeidere (2014, s. 31) og Norberg-Schulz (1992, s. 10) hevder at sted i en sosioøkologisk sammenheng handler om hvordan mennesker utvikler og erfarer en følelse av tilknytning til bestemte lokasjoner, som gjennom elevenes svar er nærområdet. Tilknytning kan man blant annet få ved å kjenne til stedets egenskaper (Norberg-Schulz, 1992, s. 10). Elevene har oppholdt seg mye i nærområdet sitt, og slik har de blitt kjent med dets egenskaper. De flerkulturelle elevene forklarte at de ikke har erfaringer med å reise for å drive med friluftsliv med familie, og lærerne sa i intervjuene at de grunnet ressurser og begrenset tid stort sett driver med friluftsliv i nærheten av skolen. Læreren på ungdomskolen oppfatter at de flerkulturelle elevene trives med friluftsliv i nærmiljøet, men trodde det handler om «*manglende tilknytning til andre steder*». Gjennom de flerkulturelle elevenes levde erfaring har de sannsynligvis ikke tilknytning til så mange andre steder enn nærmiljøet sitt. Siden de har størst tilknytning til nærområdet sitt er det der de ønsker å bedrive friluftsliv.

De etnisk norske elevene har i motsetning til de flerkulturelle elevene erfaring med friluftsliv på flere steder. Barneskolelæreren tror ikke bruk av nærmiljøet har like stor betydning for de etnisk norske elevene, fordi «*elevene forbinder friluftsliv med å dra på hytta i helger og*

ferier». Elevene har mer erfaring med friluftsliv på andre steder enn nærområdet sammenlignet med de flerkulturelle elevene. De har derfor tilknytning til flere steder enn nærområdet sitt. En etnisk norsk elev forklarte: «*Føler ikke det blir det samme hvis jeg kan se huset mitt og veier. (...) Hvis det er et boligfelt litt bortenfor og du hører masse lyder og biler blir det ikke samme opplevelsen*». Det å se kunne se huset sitt og veier skaper ikke de friluftslivsopplevelsene jenta forbinder med friluftsliv. Hun forbinder friluftsliv med ro i naturen, og hun foretrekker å dra så langt vekk fra byen at hun ikke hører eller ser noe av den. I Norge er noen av de viktigste årsakene til at folk driver med friluftsliv å ha stillhet og ro, få naturopplevelser og komme bort fra den stressende hverdagen (Klima- og miljødepartementet, 2015, s. 14). De etnisk norske elevenes ønske stammer trolig fra påvirkning av foresatte og familie i mikrosystemet, og at den formen for friluftsliv er innarbeidet i den norske kulturen. De flerkulturelle elevene har trolig lite erfaring med friluftsliv på for eksempel fjellet. Derfor har de ikke de samme forventningene til friluftsliv som de etnisk norske elevene, og heller ikke tilknytning til andre steder.

En annen etnisk norske jente sa det er fint å være på et sted man har vært før og fortalte om en tur på skolen hvor de var i et område hun hadde kjennskap til: «*Fordel for meg å ha vært er før. Kjent i området*». Eleven hadde vært på tur i området med familien og forklarer at kjennskapen til området var en fordel for henne. Det at hun var kjent i området og erfarte det som en fordel handlet trolig om at hun hadde kjennskap til holdepunkter i nærheten, som for eksempel hvor langt de skulle på tur. I tillegg hadde hennes tidligere erfaringer på stedet bidratt til en tilknytning til området. Slik erfaring vil de flerkulturelle elevene kun få gjennom å drive med friluftsliv i nærområdet sitt, fordi det er der de er kjent. De flerkulturelle elevene ønsker å drive med friluftsliv i nærområdet, og læreren på barneskolen antok at elevene kan få økt tilknytning til nærmiljøet sitt gjennom friluftsliv.

5.3.2 Økt tilknytning til nærmiljøet

Læreren på barneskolen forklarte at positive erfaringer med friluftsliv i nærmiljøet kan føre til at elevene ser en ny mulighet nærområdet deres kan brukes på:

«Noen ganger har de gjort det med familien etter at vi har gjort det på

[navn på skole]. *De blir stolte av nærmiljøet sitt og sier «der har jeg gått tur med mamma». Da blir dem glade og de føler at det er deres. Det har mye for deres trygghet og radius å gjøre tror jeg.»*

Læreren forklarte at en flerkulturell elev hadde gått på tur med skolen, og etterpå oppsøkt det samme området med moren sin. Eleven hadde trolig fått en positiv erfaring med friluftsliv i nærområdet sitt. Det at eleven fortalte til læreren at «*der har jeg gått tur med mamma*» oser det stolthet av. Norberg-Schulz (1992, s. 10) forklarer at stedene vi er fra og bor på er sentrale for vår identitet, og at det er mye av grunnen til at vi mennesker ofte forklarer hvor vi er fra når vi presenterer oss for nye mennesker. Eleven har gjennom tur med skolen oppdaget hvilke muligheter som finnes i nærområdet sitt, og det har ført til at eleven har blitt stoltere av nærmiljøet sitt. Norberg-Schulz (1992, s. 12) hevder at sted kan knytte en gruppe mennesker sammen og bidra til en felles identitetsfølelse. Ved at den flerkulturelle eleven nå har vært på tur i området både med moren sin og skolen, og følelsen av å ha stedet med andre blitt sterkere. Læreren forklarte at slike hendelser ikke skjer ofte, men at det heller ikke er engangstilfeller. Hun ga et annet eksempel: «*Eleven har gått på skøyter, mens foreldrene har stått på siden og sett på ved kanten av isen*». I det andre eksempelet har eleven stått på skøyter i skolegården, og i etterkant tatt med foreldrene sine til den samme skøytebanen og gått på skøyter med foreldrene til stede. På denne måten kan det virke som at friluftsliv i nærmiljøet i skolesammenheng kan fungere som inspirasjon til hva elevenes nærmiljø kan brukes til. Elevene har gjennom friluftsliv blitt vist hvilke muligheter som finnes i deres nærområde. Skår (2011, s. 51) forklarer at vi mennesker knytter oss til bostedene våre blant annet ved å skaffe erfaringer, og at vi kan skape en tilknytning til sted gjennom kroppene våre. Ved at de flerkulturelle elevene har fått positive friluftslivserfaringer gjennom tur- og skøytegang i nærområdet virker det som de har fått økt tilknytning til nærområdet sitt. Læreren forklarte også at «*de føler det er deres*». Dermed virker det som elevene har fått større eierskap til nærmiljøet sitt gjennom kroppslige erfaringer med friluftsliv i skolen. Det at elevene bruker nærmiljøet sitt mer etter å ha hatt nærfriluftsliv på skolen kan sees i sammenheng med den sosioøkologiske modellen og teorien om at endring i ett miljø fører til endring i et annet (Bronfenbrenner, 1979). På denne måten kommer det fram at elevene har gjort noe på skolen som de har tatt med seg til livene sine ellers.

Læreren i innføringsklassen trakk fram at friluftsliv i nærmiljøet til og med kan gjøre at barna kan «*føle seg tryggere rundt hjemmet sitt*» og læreren på barneskolen sa «*Det har mye for*

deres trygghet og radius å gjøre». Friluftslivsaktiviteter i skolesammenheng har hatt dermed hatt en positiv påvirkning på elevenes liv, fordi erfaringene også har vært til stor nytte utenom skolesammenheng. De flerkulturelle elevene kan føle seg tryggere i nærområdet sitt, fordi har fått nye erfaringer og økt tilknytning til det.

5.4 Praktiske implikasjoner elevenes i mikro- og mesosystem

I Norge er ordtaket «det finnes ikke dårlig vær, bare dårlig klær» godt kjent for de fleste. Personer som liker å være på tur vet at bekledning og utstyr kan spille inn på turen, fordi de kanskje har erfaringer med å fryse eller gå på tur med sko som er for små. Elevene i grunnskolen er ofte avhengige av de foresattes hjelp for å sørge for passende bekledning og utstyr til skoledagen. Ideelt sett er det ikke elevenes oppgave å vite hva slags tøy eller utstyr som passer til opphold og ferdsel i naturen, det er de foresatte sin oppgave. Deres kunnskap om bekledning og utstyr, samt deres ressurser til å skaffe egnet materielle elementer er utenfor elevenes kontroll, og vil spille inn på elevenes erfaringer med friluftsliv.

5.4.1 utfordringer knyttet til bekledning og utstyr

Læreren på barneskolen forklarte at de flerkulturelle elevene ofte kan stille med dårligere utstyr enn de etnisk norske elevene. Hun fortalte:

«Vi skulle på en sykkel tur en gang med trinnet, en hel dag. Vi skulle sykle langt i skogen og det skulle hølje ned. De etnisk norske elevene møtte opp med fulldempere og regntøy. Mange av de flerkulturelle barna hadde med vanlig tøy og ble kliss våte med en gang. En flerkulturell jente møtte opp med en sykkel som var alt for liten, og hun klarte så vidt å trå rundt. Knærne krasjet omtrent i haka. Det var vanskelig å sykle, og vi skulle sykle to mil. Hun dannet alene med meg baktroppen, og hver gang alle de andre stoppet for å vente så var det på henne. Hun var lei seg og tårene rant noen ganger. Hun prøvde å skynde seg i nedoverbakker for å ta igjen de andre, men hun falt på de gjørmete stiene. Da vi spiste lunsj hadde hun med brødsriver og kaldt vann. De andre hadde med grillmat til bålet. Hun som hadde trengt det mest. Det var en lang dag.»

Gjennom lærerens fortelling om en sykkeltdag kom det fram at det var stor forskjell på de etnisk norske og de flerkulturelle elevenes bekleddning, utstyr og mat. De etnisk norske elevene virket å være godt rustet til tur, fordi de hadde egnet bekleddning til regnværet. De flerkulturelle elevene hadde i motsetning med seg «*vanlig tøy, og ble kliss våte med en gang*». Den flerkulturelle eleven læreren syklet med «*var lei seg*» og hun så at «*tårene rant noen ganger*», fordi elevens sykkel var for liten. De etnisk norske elevene virket dermed bedre forberedt til tur enn de flerkulturelle elevene. Det å holde seg tørr og varm på tur er for de fleste essensielt for få en positive erfaringer med friluftsliv. De flerkulturelle elevene var våte og trolig også kalde, og hadde heller ingen god lunsj å glede seg til. På kanoturen var det samme tydelig: De etnisk norske elevene hadde med seg ekstra skift, gode og store matpakker og varm drikke. De flerkulturelle elevene hadde derimot ikke med seg ekstra skift, og de spiste et par brødsiver og drakk kaldt vann i lunsjen. Noen elever kommenterte at de ikke ble mette, og de stod med hender i lommene sine og så kalde ut. De flerkulturelle elevenes bekleddning, utstyr og matpakker virker å være et hinder for dem til å ferdes med friluftsliv med overskudd og påvirket erfaringene deres på en negativ måte.

Læreren i innføringsklassen fastslo at ulike bekleddning er et element som preger de flerkulturelle elevenes erfaringer med friluftsliv i stor grad, og forteller om en situasjon fra tiden hun jobbet på nærskole:

«Jentene kunne komme med en veske i stedet for en sekk, de kunne komme med høyhæla sko i stedet for tursko eller joggesko. De var så dårlig rusta for mestring i natur (...). Det ble så stigmatiserende.»

Læreren påpekte at de flerkulturelle jentenes bekleddning gjorde at de var «*dårlig rusta for mestring i natur*». Hun mente at det å gå på tur med høye heler og veske var krevende, og at elevene ikke hadde forutsetninger for å mestre. Utsagnet kan sees i sammenheng med den flerkulturelle eleven som var på sykkeltdag, hvor en altfor liten sykkel omtrent gjorde det umulig å sykle – også skulle hun sykle en hel dag. Læreren presiserte at hendelsen var «*stigmatiserende*» og siktet til at de flerkulturelle elevene skilte seg ut fra de etnisk norske elevene i klassen på en negativ måte. De skilte seg ut fordi de viste manglende kunnskap om bekleddning og utstyr, noe som igjen bidro til reduserende muligheter for mestring på turen. I et sosiokulturelt perspektiv har den sosiale konteksten stor påvirkningskraft (Fleury & Lee,

2006, s. 130), og samspillet mellom elevene når de flerkulturelle elevene skiller seg ut vil trolig påvirke erfaringene deres med friluftsliv i stor grad.

I forbindelse med flerkulturelle elever sin uegnede bekledning uttrykte barneskolelæreren at foresattes bakgrunn spiller en rolle, eller som hun selv sa; «*kultur har veldig mye å si*». Hun var av den oppfatning at flerkulturelle elever sine foresatte mangler friluftslivserfaring, og derfor ikke kan hjelpe barna med å finne eller skaffe bekledningen eller utstyret undervisningen krever. Læreren mener at de foresattes kulturelle bakgrunn er avgjørende for elevenes forberedelser til tur. Hun forklarte at de flerkulturelle «*Barna får ikke noe gratis av foreldrene sine hvis ikke de har vokst opp i Norge*». De flerkulturelle elevene har forklart at de foresatte ikke har drevet med friluftsliv. Derfor mangler de foresatte kompetanse om turbekledning og -utstyr, og kan ikke bistå barna sine. De flerkulturelle elevene må derfor sørge for passende bekledning og utstyr selv. Barn og unge er ikke myndige eller selvstendige personer. De er avhengige av sine foresatte og trenger hjelp og støtte av dem i ulike situasjoner, som for eksempel i forbindelse med skolehverdagen. Elevenes foresatte er en del av elevenes nære forhold i mikroperspektivet, og påvirker elevene i stor grad. Derfor vil de foresattes kompetanse innen friluftsliv og deres kjennskap til naturen påvirke elevenes erfaringer med friluftsliv i skolen.

5.4.1.1 Setter pris på kunnskap om bekledning

Som et bidrag til å løse problemet med mangelfull bekledning og feil utstyr forklarte læreren på ungdomsskolen at han har fortalt elevene «*at man kan låne eller leie klær og utstyr*». Han har presentert ressurser for elevene som gjør det mindre kostbart å skaffe bekledning og utstyr til tur. Utstyr og bekledning til all slags vær er dyrt, og Gurholt med medarbeidere (2019, s. 23; St. meld. Nr. 17 1996-1997, s. 63) viser at økonomiske ressurser i familier hindrer deltakelse i friluftsliv. Årsaken er at flerkulturelle i større grad enn andre opplever økonomiske vansker (Statistisk sentralbyrå, 2019a). Læreren på barneskolen forklarte derimot at hun opplever at «*de som trenger det mest*» ikke klarer å benytte seg av slike tilbud. Det handler om at mange flerkulturelle elever har foresatte uten bil, og at praktiske problemer som å komme seg til stedet hvor klær lånes ut setter en stopper.

I intervjuene fortalte en elev med bakgrunn fra Somalia at det mest nyttige hun har lært i valgfag friluftsliv på ungdomsskolen er «*basic ting som å kle seg på tur*». De to andre elevene

med flerkulturell bakgrunn nikket ivrig, og det virket som kunnskap om bekledning var etterlengtet. De forklarte at de har lært «*hvilke klær som tåler vann og ikke*». Elevene fortalte meg om alt de nå visste, mens de samtidig brukte hendene til å forklare og spurte om jeg forstod. Jeg skjønnte at elevene satte stor pris på å ha kunnskap om prinsipper knyttet til bekledning på tur. Elevene hadde ingen kunnskap om bekledning på tur hjemmefra gjennom primærsosialisering, men gjennom undervisning på skolen og sekundærsosialisering har de tilegnet seg kunnskap om temaet. Ved at elevene uttrykte at prinsipper om bekledning på tur er det viktigste de har lært i friluftsliv, viser at mangel på slik kunnskap tidligere har påvirket deres erfaringer på en negativ måte. De flerkulturelle elevenes foresatte i mikroperspektivet har påvirket elevenes friluftslivserfaringer i stor grad fordi de ikke har fått kunnskapen hjemmefra, slik de etnisk norske elevene har. Dermed ble undervisningen på ungdomsskolen i mikroperspektivet avgjørende for elevene. Skolen viser seg videre å ha en sentral rolle knyttet til de foresattes kunnskapsmangel om friluftsliv på flere måter.

5.4.2 Samarbeidet mellom skole og hjem har stor betydning for foresatte som mangler kjennskap til norsk natur

Samarbeidet mellom skole og hjem skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling. Elevens opplæring skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Samarbeidet krever kommunikasjon mellom partene, og læreren i innføringsklassen har erfart samarbeidet som nyttig. Læreren trakk fram et eksempel fra tiden da hun jobbet på en annen barneskole. Hun fortalte at det var tid for den årlige nattevandringen for 7. trinn, og at de aller fleste gledet seg og var spente. To flerkulturelle elever skulle ikke være med, og hun forstod det slik at elevene ikke ville være med på tur. Nattevandringer var en stor begivenhet på skolen, og hun anså det som viktig at alle elevene var med. Turen kom trolig til å bli snakket om i etterkant, og hun tenkte det ville være leit om ikke alle fikk de samme erfaringene. Derfor tok læreren kontakt med jentenes foresatte:

«Jeg reiste hjem til de to familiene, også snakka jeg med dem (...). Jeg sa det var så viktig at foreldrene skulle være med (på nattevandringen). Jeg trengte hjelp fra foreldrene for å få de til å motivere datteren til å være med. Også sa de at: «Hun har jo lyst, men hun får ikke lov av oss». Også spurte jeg: «Hvorfor det?». Foreldrene forklarte at de visste det var farlige dyr i Norge, som bjørn og ulv. Hvordan kunne de la barna gå ute sånn om natta hvor de kunne

risikere å bli drept av disse dyrene? Også fikk vi snakket om dette her da, og så de blei jo med.»

Gjennom samtalen fant læreren ut at elevenes manglende påmelding ikke handlet om at jentene selv ikke hadde lyst, som hun først trodde. De foresatte forklarte derimot at de ikke tillot døtrene å dra på tur, fordi de rett og slett var redde for livene deres. Kunnskapsmangelen til de foresatte førte til at de ønsket å holde døtrene hjemme. Pitkänen med medarbeidere (2017) hevder at manglende kjennskap til naturen for flerkulturelle personer gjør at de foretrekker å være ute på tilrettelagte og forvaltede steder. De kan ha en frykt for ukjente farer i naturen, som følge av lite kjennskap til naturen (Pitkänen, et. al., 2017). I møtet med foreldrene forstod læreren at de manglet kunnskap om naturen. Læreren forklarte at deretter «fikk vi snakket om dette her», og i samtalene delte hun sannsynligvis kunnskapen hun hadde om den norske naturen. Basert på den nye informasjonen de foresatte fikk besluttet de at døtrene kunne bli med på tur. Utvekslingen av informasjon mellom partene var avgjørende for at de flerkulturelle elevene kunne bli med på tur.

Elevenes foresatte befinner seg i mikrosystemet og er blant faktorene som påvirker elevene i aller størst grad. I situasjonen læreren forteller om blir det synlig at de foresattes manglende kjennskap til naturen påvirket elevene på den måten at de i utgangspunktet ikke skulle bli med på turen. Derfor var samarbeidet og informasjonsflyten mellom skole og hjem av vesentlig betydning for elevenes deltakelse på turen. I Meld. St. 17 (1996-1997, s.16) legges det vekt på at kontakt med flerkulturelle elever sine foresatte er ønsket styrket, slik at de foresatte kan være aktive støttespillere for barna. Med det teoretiske rammeverket tatt i betraktning vil samarbeidet være sentralt når det gjelder å se på elevene helhetlig og ikke arbeide isolert, som Brown med medarbeidere (2014, s. 23) påstår at skolen gjør. Da elevenes foresatte ble opplyst av læreren fikk de mulighet til å bli aktive støttespillere for barna. Samtidig gjør Drugli (2019, s. 134-135) oss oppmerksom på at lærere må være bevisst at de ikke vet hvem de foresatte er, og at noen flerkulturelle foresatte kan være sårbare i møtet med skolen. Skolesystemet og hvordan det fungerer kan være ukjent for dem, og de kan ha behov for mye informasjon og støtte for å kunne samarbeide. Broch & Gurholt (2011, s. 41) forklarer at foresatte kan bidra til å forandre barns forestillinger om naturen som fremmed og skremmende. Etter at læreren hadde forklart elevenes foreldre at den norske naturen ikke er farlig å ferdes i, kunne også de fortelle det samme til sine barn. I eksempelet virker det som det var foreldrene og ikke barna selv som hadde vrangforestillinger av den norske naturen, fordi foreldrene til den ene eleven

forklarte at «*hun har jo lyst*». Likevel har antakelig foreldrene støttet barna sine i at det går bra å bli med på nattevandringene, slik at elevene har følt seg enda tryggere på turen. Interaksjonene mellom de to faktorene læreren og hjemmene i elevenes mikrosystem førte til at elevene fikk ny erfaring med friluftsliv. Elevene hadde trolig ikke dratt på nattevandringen om det ikke var for samspillet i mesosystemet. De flerkulturelle elevene ble med på nattevandringen, og de fikk de samme erfaringene som medelevene sine. Samarbeidet bidro til at elevene fikk vært en del av fellesskapet på skolen. Dermed erfarte læreren hvor sentralt samarbeidet mellom skole og hjem er for de flerkulturelle elevenes erfaringer med friluftsliv.

Læreren i forklarte videre at enkelte lærere kan være raske til å trekke konklusjoner om hvorfor flerkulturelle elever ikke får være med på tur:

«Jeg opplever jo også at det er litt holdninger hos enkelte lærere om at «herregud liksom, de nekter jo jentene sine å gjøre alt mulig», men de skjønner ikke hvorfor de nekter. Og det handler jo bare om at de er redde for barna sine. Jeg tenker at det trengs litt opplysning og holdningsarbeid blant skolene.»

Gjennom møtet med foreldrene forstod læreren at hennes tanker om årsaken til at elevene skulle være hjemme, var feilaktige. Hun trodde de flerkulturelle elevene selv ikke ville være med på tur, når det i virkeligheten handlet om deres foresatte sin kunnskapsmangel og deres ønske om at jentene skulle bli hjemme. Læreren forklarte at «*holdninger hos enkelte lærere*» gjør at foresatte som nekter barna sine kan dømmes, gjennom at enkelte lærere for eksempel kan tenke «*de nekter jo jentene sine å gjøre alt mulig*». Lærerne virket gjennom slike utsagn ikke å være nysgjerrige på årsakene som ligger bak slike beslutninger, og læreren i innføringsklassen sier at «*de skjønner ikke hvorfor de nekter*». Gjennom lærerens erfaringer kom det fram hvor viktig det er å undersøke hvilke årsaker som ligger til grunn for at barna nektes å dra på tur, og ikke anta noe på forhånd.

Det kan være flere grunner til at noen lærere er fordomsfulle. I Meld. St. nr. 17 (1996-1997, s. 45) forklares det at fordommer er et resultat av tendenser mennesker har til å forenkle og kategorisere omgivelsene. Læreren i innføringsklassen forklarte at «*man ikke lærer om undervisning med flerkulturelle elever generelt i lærerutdanningen*». Læreren underbygget inntrykket mitt om at undervisning som handler om flerkulturelle elever i skolen er en mangelvare i lærerutdanningene, og at lærere derfor kan ha lav kompetanse på feltet. Hennes

kollegers forhåndsdomming kan derfor forstås i lys av «Dunning Kruger-effekten» (Svartdal, 2020). Effekten er en kognitiv bias hvor personer som mangler kompetanse på et felt likevel vurderer sin kompetanse som høy. Kollegenes manglende kunnskap om flerkulturelle elever fører til at de ikke forstår kompleksiteten rundt elevene, og at de trekker raske konklusjoner. I motsetning vil økende kompetanse føre til en økende forståelse av hvor lite man kan, før man igjen med mer kunnskap og erfaring får forståelse. Raske konklusjoner som er basert på et lavt kunnskapsgrunnlag vil antakelig gjøre at flerkulturelle elever ofte ikke får undervisningen de har krav på.

Læreren i innføringsklassen hadde et sterkt ønske om at jentene skulle være med på nattevandringen. Det kan henge sammen med det Skår (2011, s. 49) peker som handler at erfaringer i naturen vil prege fremtidig bruk av naturen, og at positive kroppslige erfaringer i naturen trolig kan endre negative og kanskje fryktsomme assosiasjoner til positive assosiasjoner som åpner for opphold i naturen. Det kan være noe av grunnen til at hun anså det som viktig at jentene ble med på turen og at foreldrene forstod at det var trygt for jentene å bli med på tur. Det er i tråd med den sosioøkologiske modellen hvor tidligere erfaringer preger fremtidige erfaringer, og at endringer i ett miljø fører til endringer i et annet miljø. Læreren viste profesjonalitet ved å ta kontakt med foresatte, og de sørget sammen for at jentene ble med på tur.

6.0 Oppsummering

6.1 Oppsummering av studiens funn

6.1.1 De flerkulturelle elevene sine erfaringer med friluftsliv i skolen

I studien kommer det fram at flerkulturelle elever har lav grad av mestringsforventning i friluftsliv i skolen. De flerkulturelle elevene sammenligner seg selv med de etnisk norske elevene som har betydelig mer erfaring med friluftsliv enn dem selv, og vurderer at de etnisk norske elevene er bedre egnet til å løse oppgaver i undervisningen. En prestasjonsorientert kultur i undervisningen, hvor læringsprosessen gis lite oppmerksomhet fra både lærere og elever, virker også å være sentral i denne sammenheng. Den lave mestringsforventningen ser for noen ut til å utvikle seg til lært hjelpeløshet ved at elevene trekker seg unna og gjør andre ting enn å delta i undervisningen. Ved at de flerkulturelle elevene trekker seg unna får de også færre erfaringer med friluftsliv enn de etnisk norske elevene. De etnisk norske elevene har i motsetning tro på egen mestring fordi de har tidligere eller vikarierende erfaringer med oppgavene som gjøres i undervisningen. For de flerkulturelle elevene preges friluftsliv i skolen av deres manglende primærsosialisering til friluftsliv gjennom familien, og det at de trekker seg unna bidrar til at de ikke er en del av fellesskapet. Det er i likhet med studien til Abelsen & Leirhaug (2017) hvor det ble vist at de flerkulturelle elevenes mangel på friluftslivserfaringer gjennom primærsosialisering bidrar til lav mestringsforventning og negative opplevelser med friluftsliv.

Elevene erfarer også mangel på veiledning i undervisningen ved oppstarten av og underveis i undervisningen på tur. De flerkulturelle elevene erfarer at de ofte ikke forstår hva de skal gjøre, eller hvordan de skal gjøre det i undervisningen. Det ser hovedsakelig ut til å handle om at elevene ikke blir forklart grundig hva de skal gjøre, og at de gjennom lite erfaringer med friluftsliv ikke klarer å finne ut av dette på egenhånd. De flerkulturelle elevene gir uttrykk for at oppgavene ofte blir presentert på en måte som gjør at de ikke skjønner hva de skal gjøre eller hvordan, for eksempel gjennom ord og begreper de flerkulturelle elevene ikke forstår. De etnisk norske elevene klarer å finne ut av hva de skal gjøre selv uten grundige beskrivelser, og forstår også ordene og begrepene som blir brukt. De etnisk norske elevene som utfører oppgavene får støtte fra lærerne, men de flerkulturelle elevene som ikke vet hva de skal gjøre

får ikke det. Manglende oppfølging fra lærernes side bidrar til et inntrykk av at de flerkulturelle elevenes deltakelse ikke er forventet.

Det å lære nye ting framholdes som betydningsfullt for de flerkulturelle elevene. De uttrykker frustrasjon over at de ikke gjør eller lærer noe. Ønsket om å lære kan handle om at mye i undervisningen er nytt for dem, og at deres foresatte virker å være begeistret for læring i friluftsliv. I Gøtz (2019, s.80) sin masteroppgave ga de flerkulturelle elevene uttrykk for å lære noe nytt i friluftslivsundervisningen, i motsetning til de etnisk norske elevene. Det kan handle om at de etnisk norske elevene har tidligere erfaring med det som blir gjort i timene og at de flerkulturelle elevene ikke har det. Det at elevenes behov for organisering og veiledning i undervisningen ikke blir møtt, framstår som et hinder for både deltakelse og ny læring.

Kravene som stilles til selvstendighet i undervisningen samsvarer ikke med forutsetningene de flerkulturelle elevene har. De etnisk norske elevene har mye erfaring med friluftsliv gjennom primærsosialisering, i motsetning til de flerkulturelle elevene. Likevel stilles elevene de samme kravene til selvstendighet i undervisningen. De flerkulturelle elevene ytrer et behov for en tydelig plan for hva de skal gjøre i undervisningen og veiledning fra en lærer underveis. De har lyst til å være aktive og lære, men mangel på en plan og støtte fra lærer gjør det vanskelig for dem. Deres manglende evne til å være selvstendige stammer fra deres levde erfaring og lite erfaringer med friluftsliv, og bidrar til at de gjennom undervisningsmåten ikke klarer å delta aktivt. I studien til Abelsen med medarbeidere (2019, s. 44) kom det fram at de flerkulturelle elevene går glipp av sosialt samspill og gode naturopplevelser. Det ble også synlig i mine observasjoner hvor de flerkulturelle elevene som forklart tidligere var passive, blant annet som følge av at de ikke var selvstendige nok til å aktivisere seg selv.

Ved at de flerkulturelle elevene har lav mestringsforventning, ikke møtes på deres behov for veiledning og ikke klarer å møte kravene som blir stilt til selvstendighet erfarer de utenforskap i undervisningen. Elevene har ikke forutsetninger for å delta i undervisningen slik den er lagt opp, og får gjennom organiseringen ingen reell mulighet til å delta. De trekker seg dermed unna. Undervisningen er lagt opp på en måte så det er en stor fordel å ha mye erfaring med friluftsliv. De etnisk norske elevene har tro på egen mestring og får bekreftet at de mestrer friluftsliv i undervisningen, men de flerkulturelle elevene har i motsetning ikke tro på at de mestrer friluftsliv og får erfarer også dette i undervisningen. De flerkulturelle elevene har en følelse av at alle rundt dem kan noe de ikke kan, og erfarer utenforskap som følge av

det. Det er i likhet med funnene til Abelsen & Leirhaug (2017) synlig at det forventes bakgrunnskunnskaper og ferdigheter de flerkulturelle elevene ikke har, for å mestre friluftsliv i skolen. Lærerne ser ikke ut til å ha et helhetlig syn på elevene og mangler bevissthet knyttet til elevenes ulike forutsetninger. Som følge av dette tilpasses heller ikke undervisningen for de flerkulturelle elevene, og det bidrar til at de flerkulturelle elevene faller utenfor.

De flerkulturelle elevene trives best med friluftsliv i nærmiljøet sitt, og har positive erfaringer med det. Det forklarer de handler om at det er der de er best kjent, trolig fordi de ikke har tilknytning til andre steder.

Av den årsak at de flerkulturelle elevene har lite erfaring med friluftsliv uttrykker de at de tidligere ikke har hatt tilstrekkelig kunnskap om prinsipper knyttet til bekledning på tur. De har gjennom undervisningen på ungdomsskolen lært om slike prinsipper, og gir uttrykk for at undervisning om bekledning og utstyr har vært etterlengtet. Det handler trolig om at elevenes foresatte ikke har erfaring med friluftsliv, og dermed ikke har hatt mulighet til å lære barna sine om dette. De flerkulturelle elevene selv må tilegne seg slik kunnskap, og det har de gjort på skolen gjennom sekundærsosialisering.

6.1.2 Lærernes erfaringer med friluftslivsundervisning med flerkulturelle elever

Friluftsliv anses blant lærerne som en egnet arena for flerkulturelle elever til å lære om en sentral del av den norske kulturen, som de ikke får lært om gjennom familie. De hevdet også at flerkulturelle elever kan lære ord og begreper som gir dem bedre forutsetninger for å forstå det som snakkes om i sosiale situasjoner, hvor for eksempel utøvelse av friluftsliv i helger og ferier kan være tema. Til tross for dette gjennomføres undervisningen på måter som tar for gitt at språk, ord, begreper og hva som skal gjøres er forstått av alle. Dette bidrar som jeg har vist til utenforskap og tap av mestringsforventning.

Lærerne gir også uttrykk for at de flerkulturelle elevene har behov for mengdetrening for å bli selvstendige, men de har delte meninger om elevene i det hele tatt kan bli selvstendige innen friluftsliv i skolen. Læreren i innføringsklassen peker på et stort behov for mengdetrening av få aktiviteter for at det skal være mulig for elevene å bli selvstendig, og hevder derfor at det ikke er mulig for elevene å lære seg og bli selvstendige innen friluftsliv gjennom skolen.

Likevel blir det implisitt stilt krav til selvstendighet gjennom måten undervisningen i friluftsliv gjennomføres på, uten veiledning og instruksjon. De etnisk norske elevene klarer å møte kravet som stilles til selvstendighet fordi de har mer erfaring med friluftsliv. Dermed forstår de hva de skal gjøre og hvordan, og er deltakende i undervisningen.

Når det gjelder betydningen av sted i friluftsliv i skolen virker nærfriluftsliv å ha stor betydning for de flerkulturelle elevene. De flerkulturelle elevene trives best med friluftsliv i nærmiljøet, fordi det er der de er kjent. Læreren på barneskolen erfarer at de flerkulturelle elevene ser nye muligheter i nærmiljøet og dermed blir stoltere av det. Både læreren i innføringsklassen og læreren på barneskolen sier elevene kan føle seg tryggere rundt hjemmet sitt. Enkelte elever ser også ut til å drive mer med friluftsliv i hverdagen som følge av positive erfaringer med friluftsliv i nærmiljøet sitt. Dermed har friluftsliv i skolen på flere måter hatt betydning for de flerkulturelle elevenes liv utenom skolen.

Lærerne erfarer at de flerkulturelle elevene har utfordringer knyttet til bekledning, utstyr og mat i friluftsliv. De flerkulturelle elevene bruker ofte tøy som ikke er egnet til å være ute i all slags vær, og elevene kan derfor bli våte og kalde. I tillegg kan flerkulturelle elever bruke utstyr som ikke passer dem og én lærer har erfaringer med at elevene av den grunn kan bli lei seg og føle seg som en «brems». Læreren i innføringsklassen så tilbake på tiden fra en annen barneskole hvor hun har erfaringer med at det blir stigmatiserende for elevene fordi de skiller seg tydelig ut fra de etnisk norske elevene, samt at det kan være et hinder for mestring. Dermed bidrar uegnet bekledning og utstyr til negative friluftslivserfaringer for de flerkulturelle elevene. Utfordringene ser ut til å være vanskelig å løse, fordi bakgrunnen for utfordringene er faktorer verken skole eller elevene selv har makt over. Mulige årsaker kan være at elevenes foresatte mangler kunnskap om hva slags bekledning og utstyr som er egnet, og ha begrensede ressurser. Elevene er avhengige av sine foresatte, og private forhold går derfor ut over deres erfaringer med friluftsliv i skolen.

Samarbeidet mellom skole og hjem vurderes av læreren i innføringsklassen som svært nyttig når det gjelder de flerkulturelle elevenes deltakelse i friluftsliv på skolen. Det handler om at deres foresatte kan mangle kunnskaper om den norske naturen og være redde for å la barna være ute på tur. I den forbindelse kan skolen være et viktig ledd når det gjelder formidling av kunnskap og informasjon for å trygge elevenes foresatte.

Når det gjelder friluftsliv som inkluderingsarena for de flerkulturelle elevene uttrykker læreren i innføringsklassen at en kortsiktig og fragmentert tenkning hindrer dette. I mine observasjoner ble det synlig at de flerkulturelle elevene falt utenfor, som en følge av at undervisningen ikke ble tilpasset deres behov og forutsetninger. Samtidig vurderer læreren at det er et behov for mer kunnskap om flerkulturelle elever blant lærere, fordi hun har erfart at lærere kan trekke raske og uriktige konklusjoner i møtet med flerkulturelle elever i skolen. Raske og uriktige konklusjoner henger trolig sammen med mangel på kunnskap om flerkulturelle elever og friluftsliv, og jeg tolker det som et tydelig tegn på at jeg gjennom dette prosjektet har forsket på et felt det er behov for mer kunnskap om.

6.2 Veien videre

I arbeidet med oppgaven har det blitt tydelig at det er lite forskning på flerkulturelle elever og friluftsliv i skolen. Som det kommer fram i studien virker det å være stor forskjell på de etnisk norske og flerkulturelle elevenes erfaringer med friluftsliv i skolen, og hvilke forutsetninger de har for å delta i undervisningen. Jeg mener oppgaven har åpnet opp et felt og viser at det er utfordringer knyttet til måten friluftsliv i skolen undervises på, knyttet til flerkulturelle elever.

Når det gjelder veien videre kan ny forskning med kvalitativ tilnærming være egnet for å skaffe mer kunnskap om feltet i dybden. Andre problemstillinger og andre teoretiske perspektiver vil kunne belyse tematikken på en annen måte og frembringe annen kunnskap. Samtidig blir jeg fristet til å stille spørsmål ved hvilke forutsetninger lærere har for å forstå hvordan flerkulturelle elever best bør møtes, og driste meg til å påstå at det er et behov for undervisning om flerkulturelle elever i lærerutdanningene. Mitt prosjekt belyser fenomenet, men viser også at det er behov for mer forskning.

7.0 Litteraturliste

- Abelsen, K., Arnesen, T.E & Leirhaug, P. (2019). *Friluftsliv i morgensdagens skole – lite nytt under solen?* [Paper delivered at the conference Forskning i Friluft 2018 about ‘Outdoor education in the Norwegian school of future’]
- Abelsen, K. & Leirhaug, P.E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole: en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Jased Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 18-31.
<https://jased.net/index.php/jased/article/view/615>
- Andersen, L. C. (2019). *En fortelling om minoritetsjenters erfaring med programfag friluftsliv* [Mastergradsoppgave]. Norges Idrettshøgskole.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*.
http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Beames, S. & Brown, M. (2016). *Adventurous learning: A pedagogy for a changing world*. Routledge. Kap. 8: Mastery through challenge. Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 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.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Alfrey, L., Brown, T., Cutter-Macenzie, A., O'Connor, J., Jeanes, R., Wattchow, B. (2014). The socioecological educator. Kap.: 2: I. T. Brown, R. Jeanes & A. Cutter-Macenzie *Social ecology as Education* & kap. 8: I. W. Shooter & N. Furman *Through*

adventure Education: Using a Socio-ecological Model in Adventure Education to Address Environmental Problems. Springer.

Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 169–182.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.2.169>

Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>

Eriksen, T. H. (2021). *Flerkulturelle samfunn* i *Store norske leksikon* på snl.no.
https://snl.no/flerkulturelle_samfunn

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

Faarlund, N. & Verket, L. (2003). *Friluftsliv : hva - hvorfor - hvordan* ([Digital nyutg.] ved Lars Verket., p. 55). naturliv.no/faarlund/friluftsliv.htm

Fangen, K. (2010). Deltagerroller I: K. Fangen, *Deltagende observasjon* (2. utg.). (s. 72-89). Fagbokforlaget.

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_telemark.pdf

- Fleury, J., & Lee, S. M. (2006). The Social Ecological Model and Physical Activity in African American Women. *American Journal of Community Psychology*, 37(1), 129–140. <https://doi.org/10.1007/s10464-005-9002-7>
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg). Universitetsforlaget.
- Gentin, S. (2015). *Outdoor recreation and ethnicity – seen in a Danish adolescent perspective* [Doktorgradsavhandling]. Departmentet for Geofag og Naturlig Ressursforvaltning, Universitetet i København.
- Grimeland, G. (2016). Bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv. I Fasting, M. L., Horgen, A., Lundhaug, T., Magnussen, L. I. & Østrem, K. Ute! (s. 107-128). [Oslo]: Fagbokforlaget
- 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 Akademisk Forlag.
- Gurholt, K. (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., Torp, I. H., 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. (2014). *Friluftsliv og kulturell bakgrunn: en kvalitativ studie av hvordan elever med en fremmedkulturell bakgrunn opplever friluftslivsundervisningen i forhold til etnisk norske elever* [Mastergradsoppgave]. Norges Idrettshøgskole.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg). Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2010). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Kasin, O. (2008). Flerkulturell – hva er det og hvem er de? I: A.M Otterstad (Red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt*. Del I: Begrepskonstruksjoner og forskning om forskjeller og fellesskap. S. 55-77. Universitetsforlaget
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplanen for byfolkeskolen*. H. Aschehoug & C.
- 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>
- Klima- og miljødepartementet. (2021). *Friluftsliv i Norge*.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/klima-og-miljo/friluftsliv/innsiktsartikler-friluftsliv/friluftsliv/id2076252/>
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kroppsøving, KRO01-05*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Lagestad, P. & Mestad, I. (2018). Inkludering av minoritetsspråklige elever i kroppsøvfingsfaget – utfordringer og strategier med utgangspunkt i et lærerperspektiv. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(3).
<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1159>
- Moen, K. M, Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5. -10. trinn)*. Oppdragsrapport nr. 1 – 2018. Høgskolen i Innlandet.
- Mosebø, T. (U.å.). *Naturbruksskolene: Om oss*. <https://naturbruksskolene.no/om-oss/>
- Norberg-Schulz, C. (1992). *Mellom himmel og jord: En bok om steder og hus*. Pax Forlag A/S.
- Norsk senter for forskningsdata. (U.å.). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Olsson, H. & Sørensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Pitkänen, K., Oratuomi, J., Hellgren, D., Furman, D., Gentin, S., Sandberg, E., Øian, H. & Krange, O. (2017). Nature-based integration: Nordic experiences and examples. *Tema Nord* 2017:517. Council of ministres. <https://dx.doi.org/10.6027/TN2017-517>
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget
- Rogoff, B., Dahl, A. & Callanan. (2018). *The importance of understanding children's lived experience* 50(A) s. 5-15. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.006>

- Rønningen, G. E. (2003). *Nærmiljø: nostalgi – eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid?* I: H. A. Hauge & M. B. Mittelmark (Red.)
Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monologi til dialog?, s. 52-73.
Fagbokforlaget
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget
- Skår, M. (2011). *Friluftsliv i hverdagsliv – muligheter og barrierer*. I: J. Haahr & S. Andkjær (Red.), *Muligheter og begrensninger for friluftsliv: Konferencerapport – artikler og abstracts* (s. 48-52). Syddansk Universitet
- Statistisk sentralbyrå. (2019a). *Innvandrere med lav inntekt dårligere stilt enn andre med lav inntekt*. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-med-lav-inntekt-darligere-stilt-enn-andre-med-lav-inntekt>
- Statistisk sentralbyrå. (2019b). *Slik definerer SSB innvandrere*.
<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/slik-definerer-ssb-innvandrere>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*.
[Statistikk] <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>.
- St.meld. nr. 17 (1996-1997). *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. Kommunal- og arbeidsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-17-1996-1997-/id191037/>
- St.meld. nr. 18 (2015-2016). *Friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100>

- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal Akademisk.
- Svartdal, F. (2020). *Dunnin-Kruger-effekten* i *Store norske leksikon* på [snl.no](https://snl.no/Dunning-Kruger-effekten).
<https://snl.no/Dunning-Kruger-effekten>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tordsson, B. (2005). Fritid, friluftsliv og identitet. I: R. Säfvenbom (Red.). *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst – grunnbok i aktivitetsfag* (s. 162-184). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdeløring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Hva er fagfornyelsen?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Veilederen Spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.2/#>
- Utdanningsdirektoratet (2021b). *Uteskole: Hvordan bruke uteskole for å støtte elevenes læring?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/uteskole/>
- Uthus, M. (2019). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal
- van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2. utg.). Left Coast Press Inc
- Vognhild, H. (2020). *friluftslivsfag*. <https://hamsun.vgs.no/vare-tilbud/friluftslivsfag/>

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Seek.

World Medical Association. (2018). *Declaration of Helsinki – Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. Hentet fra <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>

8.0 Figuroversikt

Figur 1: En gruppe elever på øya på kanodagen. Bildet er tatt av undertegnede.

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever

Vedlegg 2: Intervjuguide gruppeintervju elever

Vedlegg 3: Intervjuguide lærer(e)

Vedlegg 4: Samtykkeskjema lærere

Vedlegg 5: Samtykkeskjema elever

Vedlegg 6: Godkjenning av ledelsen på skolen

Vedlegg 7: Godkjenning NSD

Vedlegg 8: Godkjenning NIHs etiske komité

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever

|

Informasjon til elever

Hei!

Jeg er en jente på 26 år som er student ved Norges Idrettshøgskole. Jeg har vært så heldig at jeg får lov til å være med din klasse og forske på noe som er relevant for samfunnet.

For deg betyr dette at jeg vil være til stede i friluftslivsundervisning i klassen din. Når jeg gjør dette skal du bare gjøre akkurat det du pleier å gjøre i timene. I tillegg til dette kan det hende at du får spørsmål om du vil bli med i et gruppeintervju. I dette gruppeintervjuet skal vi snakke om friluftsliv og ulike kulturer.

Det er frivillig å delta, og dersom du ikke har lyst er dette helt greit. Hvis du har lyst, men har noen spørsmål eller tanker som du vil ha svar på så er det kjempefint om du spør meg (Nora). Hvis du har lyst til å være med, men at vi skal gjøre noen tilpasninger for deg må du bare si ifra. Dersom du først sier ja, men underveis ikke får lyst til å være med likevel er det også helt ok å trekke seg – det kan du gjøre når som helst.

Jeg håper at du vil være med på dette prosjektet! Hvis du blir med får du mulighet til å se hvordan forskning kan foregå.

Du finner mer detaljert informasjon i skrivet som er levert til dine foresatte 😊

Hilsen Nora Øien Swensen og Thomas Vold

Vedlegg 2: Intervjuguide elever

Gruppeintervju med elever

TEMA	FORSKNINGS- SPORSMAL	SPORSMAL
Oppstart	Skape tillit mellom gruppen elever og meg Informere om forskningsprosjektet	<ul style="list-style-type: none"> • Ønske velkommen og presentere meg selv • Informere om bakgrunnen for prosjektet • Informere om formålet med gruppeintervjuet • Gjenta informasjon knyttet til: Taushetsplikten min, anonymitet, behandling av data og at deltakelsen er frivillig. • Informere om at intervjuet blir tatt opp med en diktafon
Hva er friluftsliv?	Hva er friluftsliv for elevene? Erfaringer med friluftsliv på skolen	<ul style="list-style-type: none"> • Hva ser dere på som friluftsliv? • Hva slags friluftsliv har dere hatt på barneskolen og ungdomsskolen? <p>Oppfølgingsspørsmål: Hva har dere likt/ikke likt å gjøre? Hvorfor?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva synes dere om friluftsliv?
Friluftsliv på skolen		<ul style="list-style-type: none"> • Hva har dere gjort i friluftsliv på skolen som dere har gjort selv for? • Hva har dere gjort i friluftsliv på skolen, som dere <u>ikke</u> har gjort for? <p>Oppfølgingsspørsmål: Skulle dere ønske at dere hadde gjort noe fra før?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål: Skulle dere ønske at dere visste noe fra før?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har dere lært noe nytt i friluftsliv på skolen? Hvordan lærte dere dere dette? <p>Oppfølgingsspørsmål: Hva synes du/dere om å lære noe nytt innen friluftsliv?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har det vært nødvendig å kunne bestemte ting i friluftsliv på skolen?

<p>Ulike erfaringer med friluftsliv i klassen</p>	<p>Erfaring med friluftsliv</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tror dere at det er noen i klassen som har drevet mer med friluftsliv enn andre? <p>Oppfølgingsspørsmål: Hvordan synes dere det er?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tror dere at det er noen i klassen som har drevet mindre med friluftsliv enn andre? <p>Oppfølgingsspørsmål: Hvordan merker dere dette?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Til elevene som har drevet med friluftsliv for: Hvordan synes dere det er på skolen? • Til dere som har drevet lite med friluftsliv for: Hvordan synes dere det er å på skolen?
<p>Sted</p>	<p>Hvilken betydning har sted for elevene når de driver med friluftsliv?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor har dere hatt friluftsliv i skolesammenheng? • Hva har dere gjort på disse stedene? • Hva betyr sted for dere når dere driver med friluftsliv selv eller på skolen? • Hvis dere skulle drevet med friluftsliv selv; hvor ville dere dratt? <p>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor akkurat der?</p>
<p>Selvstendighet</p>	<p>Hva synes elevene om å være selvstendige i friluftslivsundervisningen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Har dere fått bestemme noe i friluftsliv på skolen? <p>Oppfølgingsspørsmål: Hvordan synes dere det er?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Når dere har friluftsliv på skolen; pleier dere å jobbe mye på egenhånd? <p>Oppfølgingsspørsmål: Synes dere at dere får mye eller lite hjelp fra læreren? Hva synes dere om det?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liker dere best å arbeide på egenhånd eller med læreren i nærheten? <p>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er det noen ting dere må kunne for å være med i undervisningen på tur? • Har dere lært noe i friluftsliv på skolen som dere klarer å få til selv? Hva? <p>Oppfølgingsspørsmål: Hvordan er det å få til/ikke få til ting på egenhånd?</p>

Spm. knyttet til observasj.		Utgår grunnet annen elevgruppe.
Kultur	Hvordan spiller kulturell bakgrunn inn i elevenes møte med friluftsliv?	<ul style="list-style-type: none"> • Hva tenker dere om ordet kultur? • Hva slags kultur(er) er dere en del av? • Hvilken rolle tenker dere at deres kultur spiller inn i møte med friluftsliv i skolen? • Hva slags tanker tror dere foreldrene og familien deres har om friluftsliv? • Har dere drevet med friluftsliv sammen med familien? <p>Oppfølgingsspørsmål: Hva har dere gjort?</p>
Oppsummering	<p>Annen informasjon av relevans</p> <p>Takke for deltakelse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ønsker elevene å legge til noe de tenker kan være relevant • Takke for at elevene stilte opp i intervjuet, både på mine og forskningsfeltets vegne

Vedlegg 3: Intervjuguide lærer(e)

Intervju med lærer(e)

Tema	Forskningsspørsmål	Spørsmål
Oppstart	Skape tillit mellom gruppen elever og meg Informere om forskningsprosjektet	<ul style="list-style-type: none"> • Ønske velkommen og presentere meg selv • Informere om bakgrunnen for prosjektet • Informere om formålet med intervjuet • Gjenta informasjon knyttet til: Taushetsplikten min, anonymitet, behandling av data og at deltakelsen er frivillig. • Informere om at intervjuet blir tatt opp med en diktafon • Spørsmål om jobben
Friluftsliv	Hva er friluftsliv for læreren?	<ul style="list-style-type: none"> • Hva er friluftsliv for deg? • Hvilke aktiviteter ser du på som friluftsliv?
	Hva er dine egne erfaringer med friluftsliv?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke erfaringer har du med friluftsliv selv på ulike arenaer? (For eksempel: Utdanning og privat)
Klassen	Hvordan er klassemiljøet i klassen(e) du har?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan vil du beskrive klassen(e)s dynamikk når dere driver med friluftsliv? • Hvordan er den kulturelle sammensetningen av elever i klassen(e)?
Friluftsliv i skolen		<ul style="list-style-type: none"> • Hvor mye friluftsliv har dere i løpet av et skoleår? • Hva slags tema eller innhold har dere i friluftslivsundervisningen? • Hva ønsker du å oppnå med denne friluftslivsundervisningen? • Hvilken betydning tenker du at friluftsliv har for elevene? <p>Oppfølgingsspørsmål: Kan du utdype?</p>
Steders betydning	Hvilken betydning har sted i friluftslivsundervisningen?	<ul style="list-style-type: none"> • I hva slags miljø (skog- og vann, fjell, kyst) har dere drevet med friluftsliv i undervisningen? • Hvordan/I hvilken grad tilpasses aktivitetene etter hva slags sted dere befinner dere på?

		<ul style="list-style-type: none"> • Har du noen tanker om flerkulturelle elever og etnisk norske elever trives med friluftsliv på ulike steder? <p>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har du noen tanker om hvilke elever som trives med å drive med nærfriluftsliv eller reise lenger vekk?
Elevenes tidligere erfaring med friluftsliv	Hvilke erfaringer har elevene med friluftsliv?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor mye erfaring opplever du at elevene har med friluftsliv før de begynner på skolen? • Merker du noen forskjeller når det gjelder elevenes tidligere erfaring med friluftsliv? <p>Oppfølgingsspørsmål: På hvilken måte? Eksempler?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan elevenes ulike erfaringsgrunnlag merkes i undervisningen? <p>Oppfølgingsspørsmål: Kan det oppstå noen utfordringer knyttet til det?</p>
Kultur	Hvilke tanker har du om hvordan kulturell bakgrunn spiller inn i møte med friluftsliv i skolen?	<ul style="list-style-type: none"> • Kan elevenes kulturelle bakgrunn spille inn på elevenes erfaringer med friluftsliv? <p>Oppfølgingsspørsmål: Hvordan?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan tenker du etnisk norske elever erfarer å være på tur med elever med kulturell bakgrunn? • Hvordan tenker du at flerkulturelle elever erfarer å være på tur med etnisk norske elever? • Hvilke tanker har du om hvordan elevenes familie og foresatte sitt forhold til friluftsliv spiller inn på barnas erfaring med friluftsliv i skolen? <p>Oppfølgingsspørsmål: Forberedelser, oppmuntring?</p>
Spørsmål knyttet til friluftslivs undervisning jeg deltok på:		<ul style="list-style-type: none"> • Spm. til læreren på ungdomsskolen angående eleven som ble sittende på stubben: Hvorfor tror du han ble sittende på stubben? Hvilke erfaringer tenker du han gjorde seg på denne turen? • Hvilke erfaringer har du med de flerkulturelle elevenes deltakelse i friluftsliv?

Selvstendighet		<ul style="list-style-type: none"> • Har du noen tanker om selvstendighet og flerkulturelle elever på tur? • Hvordan erfarer du elever synes det er å være selvstendige når dere driver med friluftslivsaktiviteter? <p>Oppfølgingsspørsmål: Erfarer du noen ulikhet mellom flerkulturelle og etnisk norske elever? Evt.: Hvordan?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke tanker har du om elevene blir bedre rustet for å drive med friluftsliv på egenhånd eller ikke gjennom undervisningen? • Har elevene noen medbestemmelse i avgjørelser som blir tatt i tilknytning til friluftslivsundervisningen?
Annet	Oppsummere Takk for intervjuet	<ul style="list-style-type: none"> • Hva er det viktigste du har lært gjennom erfaringer med undervisning i friluftsliv hvor elever har ulik kulturell bakgrunn? • Ønsker du å tilføye noe mer? • Takke for intervjuet

Flerkulturalitet i friluftsliv i skolen

Jeg ønsker med dette å invitere deg til å delta i et forskningsprosjekt som handler om friluftsliv i skolen. Forskningsprosjektet er knyttet til min masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole (NIH). I prosjektet skal jeg undersøke erfaringer elever har med friluftsliv i skolen.

I dette skrevet gir jeg informasjon om hva prosjektet handler om, og hva deltakelse vil innebære for deg som lærer.

Formål

Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap om hvordan elever med ulik kulturell bakgrunn opplever friluftsliv i skolen. Dette er kunnskap som er viktig i arbeidet med å få til bedre undervisning for alle i friluftsliv som del av kroppsøvfingsfaget i skolen.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet. Min veileder heter Thomas Vold og er ansatt på Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier.

Hvem vil bli spurt om å delta?

Du blir invitert til å delta i dette forskningsprosjektet fordi du er lærer i den offentlige skole og har friluftslivsundervisning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet vil innebære at du deltar i et forskningsintervju med forsker. Dette vil vare mellom 30-60 min. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, som deretter vil bli skrevet ned (transkribert). I tillegg vil forsker være til stede i friluftslivsundervisningen på skolen og observere det som skjer i samspillet mellom elever, lærer og natur.

- Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst velge å trekke deg fra deltakelse. Man trenger ikke å oppgi noen årsak til å trekke seg.
- Hvis du velger å ikke delta, eller ønsker og trekke deg fra prosjektet senere, vil det ikke være noen negative følger for deg.

Personvern – Oppbevaring og bruk av opplysningene dine

Personopplysninger vil kun brukes til formålene vi har fortalt om i dette skrevet.

Personopplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student- og prosjektansvarlig og veileder har tilgang til opplysningene.
- Personopplysningene og dataene vil lagres i henhold til Norges Idrettshøgskoles retningslinjer for behandling av persondata. Det vil si at det ikke behandles/lagres personsensitive data på PC som ikke er satt opp av NIHs IKT avdeling.
- Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen; de vil holdes anonyme.

Personopplysningene ved avsluttet forskningsprosjekt

Forskningsprosjektet skal etter planen avsluttes 30. november 2021. Da vil alt datamateriale (lydopptak, skrevne intervjuer og feltnotater) slettes/makuleres.

Deltakeres rettigheter

I perioden du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:

- Å få innsyn i personopplysningene som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg som ikke stemmer,
- Å få slettet personopplysninger om deg,
- Å få utlevert en kopi av personopplysningene dine, og
- Å få sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene dine

Forskers og veileders rett til å behandle personopplysninger om deg

Vår rett til å behandle dine opplysninger er basert på ditt samtykke. NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet skjer i samsvar med personvernregelverket. Dette har de vurdert på oppdrag fra Norges Idrettshøgskole.

Mer informasjon

Dersom du har spørsmål til studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter kan du ta kontakt med

- Norges Idrettshøgskole v/prosjektansvarlig; Nora Øien Swensen. E-mail: noraswensen@gmail.com. Mobil: 94 13 39 52.
- Norges Idrettshøgskole v/veileder; Thomas Vold. E-mail: thomas.vold@nih.no. Mobil: 99 44 24 77.
- Personvernombud v/Norges Idrettshøgskole: personvernombud@nih.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. E-mail: personvernombudet@nsd.no. Telefon: 55 58 21 17

Bilder

I oppgaven ønsker jeg å bruke naturbilder fra undervisningen. Dersom det er bilder av elever vil dette være bilder på avstand hvor det ikke er mulig å se ansikter og kjenne igjen deg.

Vi har lest vedlegget og forstått informasjon om prosjektet. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon i undervisning
- å delta i gruppeintervjuer
- å være med på bilder til bruk i oppgaven hvor jeg ikke kan kjennes igjen
- at mine opplysninger kan behandles fram til prosjektet er avsluttet i november 2021

Signatur prosjektmedarbeider, dato

Signatur deltaker, dato

Med vennlig hilsen
Thomas Vold

Nora Øien Swensen

Vedlegg 5: Samtykkeskjema foresatte

Flerkulturalitet i friluftsliv i skolen

Jeg ønsker med dette å invitere deg/ditt barn til å delta i et forskningsprosjekt som handler om friluftsliv i skolen. Forskningsprosjektet er knyttet til min masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole (NIH). I prosjektet skal jeg undersøke erfaringer og opplevelse elever har med friluftsliv i skolen.

I dette skrivet gir jeg informasjon om hva prosjektet handler om, og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap om hvordan elever med ulik kulturell bakgrunn opplever friluftsliv i skolen. Dette er kunnskap som er viktig i arbeidet med å få til bedre undervisning for alle i friluftsliv som del av kroppsøvfingsfaget i skolen.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet. Min veileder heter Thomas Vold og er ansatt på Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier.

Hvem vil bli spurt om å delta?

Ditt barn blir invitert til å delta i dette forskningsprosjektet fordi han eller hun er elev i den offentlige skole og deltar i friluftslivsundervisning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet vil innebære at ditt barn deltar i et forskningsintervju sammen med flere barn og forsker (gruppeintervju). Disse vil omtrent vare fra 20-60 min. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, som deretter vil bli skrevet ned (transkribert). I tillegg vil forsker være til stede i friluftslivsundervisningen på skolen og observere det som skjer i samspillet mellom elever, lærer og natur.

- Det er frivillig å delta i prosjektet, og forelder eller barn kan når som helst velge å trekke seg fra deltakelse. Man trenger ikke å oppgi noen årsak til å trekke seg.
- Hvis dere ikke velger å delta, eller ønsker og trekker barnet fra prosjektet senere, vil det ikke være noen negative følger for dere.

Dersom du ikke ønsker å være en del av dette prosjektet vil skolen sørge for et alternativt opplegg du kan gjøre samtidig som klassen er med på dette.

Personvern – Oppbevaring og bruk av opplysningene dine

Personopplysninger vil kun brukes til formålene vi har fortalt om i dette skrivet.

Personopplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student- og prosjektansvarlig og veileder har tilgang til opplysningene.
- Personopplysningene og dataene vil lagres i henhold til Norges Idrettshøgskoles retningslinjer for behandling av persondata. Det vil si at det ikke behandles/lagres personsensitive data på PC som ikke er satt opp av NIHs IKT avdeling.

- Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen; de vil holdes anonyme.

Personopplysningene ved avsluttet forskningsprosjekt

Forskningsprosjektet skal etter planen avsluttes 30. november 2021. Da vil alt datamateriale (lydopptak, skrevne intervjuer og feltnotater) slettes/makuleres.

Deltakeres rettigheter

I perioden du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:

- Å få innsyn i personopplysningene som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg som ikke stemmer,
- Å få slettet personopplysninger om deg,
- Å få utlevert en kopi av personopplysningene dine, og
- Å få sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene dine

Forskers og veileders rett til å behandle personopplysninger om deg

Vår rett til å behandle dine opplysninger er basert på ditt samtykke. NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet skjer i samsvar med personvernregelverket. Dette har de vurdert på oppdrag fra Norges Idrettshøgskole.

Mer informasjon

Dersom du har spørsmål til studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter kan du ta kontakt med

- Norges Idrettshøgskole v/prosjektansvarlig; Nora Øien Swensen. E-mail: noraswensen@gmail.com. Mobil: 94 13 39 52.
- Norges Idrettshøgskole v/veileder; Thomas Vold. E-mail: thomas.vold@nih.no. Mobil: 99 44 24 77.
- Personvernombud v/Norges Idrettshøgskole: personvernombud@nih.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. E-mail: personvernombudet@nsd.no. Telefon: 55 58 21 17

Bilder

I oppgaven ønsker jeg å bruke naturbilder fra undervisningen. Dersom det er bilder av elever vil dette være bilder på avstand hvor det ikke er mulig å se ansikter og kjenne igjen deg/barnet ditt.

Vi har lest vedlegget og forstått informasjon om prosjektet. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon i undervisning
- å delta i gruppeintervjuer
- å være med på bilder til bruk i oppgaven hvor jeg ikke kan kjennes igjen
- at mine opplysninger kan behandles fram til prosjektet er avsluttet i november 2021
- _____

Signatur prosjektdeltaker, dato

□ _____

Signatur foreldre, dato

Med vennlig hilsen

Thomas Vold
Prosjektansvarlig

Nora Øien Swensen
Prosjektmedarbeider

Vedlegg 6: Godkjenning av ledelsen på skolen

Godkjenning til gjennomføring av prosjekt

Jeg godkjenner herved at Thomas Vold (veileder) og Nora Øien Swensen (masterstudent) kan gjennomføre sitt prosjekt og samle data på [redacted] Ungdomsskole. Datainnsamlingen vil innebære observasjon av klasse(r), samt gruppeintervju med elever og intervju med lærer.


Prosjektet har fått godkjenning av Norsk senter for forskningsdata og NIHs etiske komité. Dokumentasjon av dette kan ettersendes dersom det er ønskelig.

Dato: [redacted]

Sted: [redacted]

Vedlegg 7: Godkjenning NSD

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Masteroppgave om kulturelt mangfold i friluftsliv

Referansennummer

847240

Registrert

22.01.2021 av Nora Øien Swensen - noraos@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Thomas Vold, thomasv@nih.no, tlf: 99442477

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Nora Øien Swensen, noraswensen@gmail.com, tlf: 94133952

Prosjektperiode

28.02.2021 - 30.11.2021

Status

09.04.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

09.04.2021 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 26.03.2021. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 8: Godkjenning NIHs etiske komité

Thomas Vold
Institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier

OSLO 22. mars 2021

Søknad 182 - 180321 – Flerkulturalitet i friluftsliv i skolen

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og innsendt melding til NSD.

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, ble det i komiteens møte av 18. mars 2021 konkludert med følgende:

Vurdering

Forelagte søknad er en kvalitativ studie der det gjennom observasjon, gruppeintervju og intervju en til en, planlegges datainnsamling fra henholdsvis elever mellom 13-16 år med ulik etnisk bakgrunn (utvalg 1) og deres lærere i i friluftsliv (utvalg 2).

I og med at utvalg ikke har samtykkekompetanse, er det utarbeidet et informasjonsskriv til de foresatte som samtykker på vegne av sine barn. De foresatte vil på sin side ha ulik etnisk bakgrunn og komiteen ser utfordringer knyttet til språk og forståelse av forelagte informasjonsskriv. Det forutsettes derfor at prosjektleder sikrer at alle foresatte får samtykkeskrivet og annen informasjon på et språk de forstår.

Videre ser komiteen av det i meldeskjemaet til NSD er angitt at det vil bli samlet inn opplysninger om religion fra både for utvalg 1 og 2. Komiteen er på dette punkt i tvil om i hvilken grad religiøsitet eller religiøs tilknytning er relevant eller nødvendig for å besvare forskningsspørsmålene i prosjektet. Komiteen legger derfor til grunn at det ikke vil bli samlet inn opplysninger om religiøs tilknytning for utvalget og at meldeskjemaet til NSD oppdateres mht hvilke personopplysninger som skal inngår i prosjektet.

Videre forutsetter komiteen at prosjektleder innhenter godkjenning fra skolens ledelse til gjennomføring av prosjektet. Prosjektleder må påse at skolen gir elever som ikke ønsker å bli observert et trygghetsalternativt tilbud for undervisning for de elever som ikke ønsker å delta på hele eller deler av studieopplegget. Dette bør fremgå av informasjonen som gis til elevene. Komiteen gjør forøvrig oppmerksom på at det må utarbeides et eget informasjonsskriv til lærerne i og med at også de er en del av utvalget i prosjektet.

Komiteen minner ellers om at det er veileder som er prosjektansvarlig for et masterprosjekt og ikke masterstudenten. Informasjonsskrivet må derfor endres i tråd med dette og at studenten er prosjektmedarbeider.

Avslutningsvis finner komiteen grunn til å presisere at prosjektleder har et særlig ansvar for å påse at eventuell bruk av bilder som ledd i publisering og formidling, ikke medfører at deltakerne kan gjenkjennes uten eksplisitt samtykke fra dem det gjelder.

Vedtak

På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner komiteen at prosjektet er forsvarlig og at det kan gjennomføres innenfor rammene av anerkjente etiske forskningsetiske normer nedfelt i NIHs retningslinjer. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:

- *Det innhentes godkjenning fra skolens ledelse til å gjennomføre prosjektet*
- *Prosjektleder må påse at alle foresatte får samtykkeskriv og annen informasjon på et språk de forstår*
- *Opplysninger om religion utelates og meldeskjemaet til NSD oppdateres mht til hvilke personopplysninger som samles inn*
- *Det informeres om i samtykkeskrivet at elever som ikke ønsker å bli observert tilbys et alternativt og betryggende undervisningsopplegg.*
- *Navn på prosjektansvarlig og prosjektmedarbeider i samtykkeskrivet endres*
- *Det utarbeides samtykkeskriv til lærerne*
- *Vilkår fra NSD følges*

Komiteen ber om at oppdatert meldeskjema til NSD, oppdatert samtykkeskriv til de foresatte og samtykkeskriv til lærerne sendes komiteen til orientering innen 8. april 2021.

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

Komiteen forutsetter videre at prosjektet gjennomføres på en forsvarlig måte i tråd med de til enhver tid gjeldende tiltak iførm Covid-19 pandemien.

Med vennlig hilsen



Førsteamanuensis May Grydeland
Nestleder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole