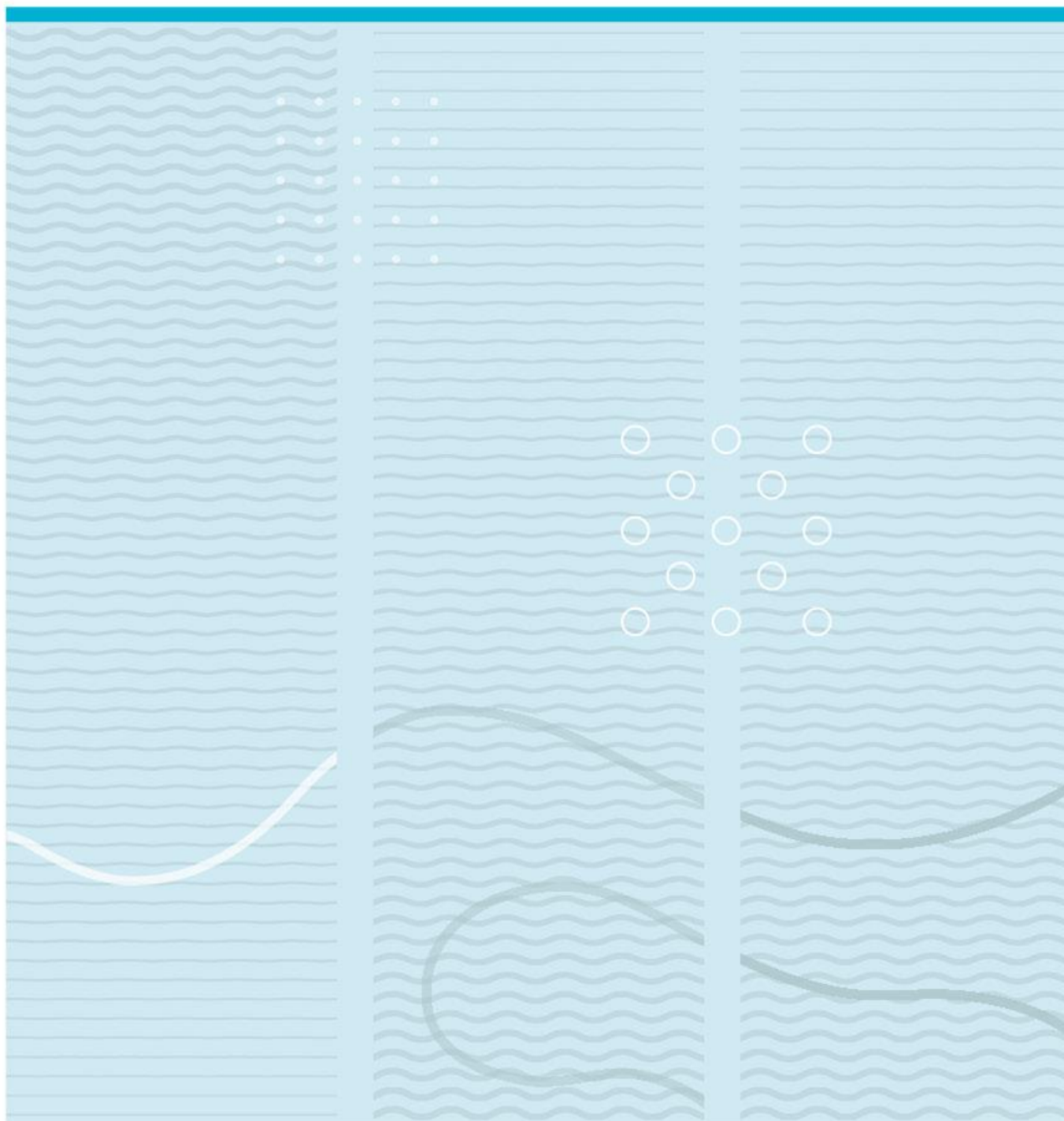


Ida Sommer Larsen

Friluftslivets stilling i kroppsøvingsfaget i dagens videregående skole

En kvalitativ studie av lærerens praksis og tanker rundt friluftslivets plass i kroppsøvingsfaget ved videregående skoler i Vestfold fylkeskommune



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsfag
Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Ida Sommer Larsen

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng.

Forord

Stien fra påbegynt oppgave til ferdig resultat har til tider både vært lang og kronglete å gå, da jeg mest av alt har hatt lyst til å sette teorien ut i praksis ved å ta med meg elever ut på tur selv. Dette er vel også mye av grunnen til at ferdigstillingen av oppgaven har gått over normert tid – jeg har takket ja til vikarjobber i hall og ute i naturen, og heller brukt tiden til å planlegge økter for elevene enn å fokusere på egen oppgave. Men selv om jeg på den ene siden blir rastløs av en stillesittende hverdag innendørs, har arbeidet med oppgaven også vært en lærerik prosess. Det har vært motiverende og givende å få lov til å fordype seg i et område som er så relevant og viktig for meg, og også veldig spennende å få lov til å høre andre kroppsøvlingslæreres tanker og refleksjoner rundt samme tema.

Jeg vil i denne sammenheng takke kroppsøvlingslærerne som har bidratt til denne oppgaven. Tusen takk for at dere viser interesse for friluftslivet i kroppsøvlingsfaget, samt at dere har møtt meg og mitt prosjekt med åpenhet, engasjement og gode refleksjoner.

Jeg ønsker også å rette en enorm takk til foreldrene mine for en barndom fylt av opplevelser i naturen, all støtte gjennom studier og i hverdagen. Utover dette vil jeg rette en spesiell takk til mamma, som i stor grad er grunnen til at jeg selv har endt opp som kroppsøvlings- og idrettslærer. Tusen takk for barneidretten, for alle timene i hall og på dårlige madrasser i overfylte klasserom, samt alle de fine turene i ulike naturmiljøer til alle årets tider.

Jeg vil også rette en takk til veilederen min, som gjennom refleksjoner og tilbakemeldinger har guidet meg gjennom det mest omfattende akademiske arbeidet jeg noen gang har gjennomført.

Sist men ikke minst vil jeg også rette en stor takk til alle de fantastiske menneskene jeg har rundt meg i hverdagen, samt Kristian og Kjersti for korrekturlesning og gode tilbakemeldinger. Jeg vil også takke forloveden min som har vært der med sårt trengte oppmuntringer da pessimisten i meg tok overhånd og dagene var tunge og krevende.

Helt til slutt ønsker jeg å dedikere denne oppgaven til menneskets beste venn og to av mine beste turkamerater;

Mythos – Mange fine turer har det blitt, og mange flere skal det bli!

Frank - Takk for turen kompis – 23.09.2019

Larvik, November 2019

Ida Sommer Larsen

Sammendrag

Formålet med denne studien er å belyse lærerens erfaringer med friluftslivsundervisning innen kroppsøvfingsfaget i videregående skole. Dette gjøres ut i fra spørsmål rundt friluftslivets plass og prioritering i kroppsøvfingsfaget, hvilke faktorer som er utslagsgivende for lærerens undervisning, og hvor mye lærerens egen erfaring fra friluftslivet har å si.

Metodene som ble benyttet for innsamling av data var en nettbasert, semistrukturert spørreundersøkelse og kvalitative dybdeintervjuer. Totalt nitten informanter deltok, hvorav seks av disse også deltok i dybdeintervjuene. Informantene var alle kroppsøvfingslærere, og kom fra åtte ulike videregående skoler underliggende Vestfold fylkeskommune.

Funnene i fra innsamlingen ble deretter satt i sammenheng med relevant teori. Eksempelvis fra teorikapittelet som blant annet tok for seg friluftsliv som begrep og dets historie, samt friluftslivet i skolen gjennom ulike læreplaner som for eksempel Kunnskapsløftet 2006, Revidert læreplan i kroppsøving 2012 og Fagfornyelsen 2020. Ut over dette ble også Goodlads begrepsapparat omhandlende læreplanteori og den didaktiske relasjonsmodellen etter Bjørndal og Lieberg tatt i bruk.

Gjennom resultat- og diskusjonskapittelet kom det frem at lærerens bakgrunn og egne erfaringer fra friluftslivet har mye å si for deres praksis og hvordan de velger å vektlegge friluftslivsundervisningen sin. Her kan blant annet nevnes friluftslivets nytteverdi vs. egenverdi, eller hvor de velger å sette skillet mellom idrett og friluftsliv i undervisningen.

Ut over dette kommer det også tydelig frem at det er andre faktorer som bidrar til hvordan friluftslivsundervisningen i kroppsøvfingsfaget blir gjennomført. Herunder nevnes blant annet skolens ledelse og kollegaer, fagets omgang (tid), læreplanen med tilhørende kompetansemål og lærerens vurderingspraksis.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Innholdsfortegnelse	4
1.0 Innledning.....	7
1.1 Problemområde	7
1.2 Problemstilling	9
1.3 Oppgavens struktur.....	10
2.0 Teori	11
2.1 Friluftsliv	11
2.1.1 Friluftslivets historie.....	11
2.1.2 Definisjonen av friluftsliv?.....	13
2.2 Friluftsliv i skolen, kroppsøvingfaget og læreplanen.....	14
2.2.1 Kunnskapsløftet 2006 (LK06).....	15
2.2.2 Revidert læreplan i kroppsøving 2012 – Kunnskapsløftet	18
2.2.3 Fagfornyelsen 2020	20
2.3 Læreplanens ulike nivåer.....	21
Goodlads begrepsapparat.....	22
2.3.1 Den ideologiske læreplan	25
2.3.2 Den formelle læreplan	26
2.3.3 Den oppfattede læreplan.....	27
2.3.4 Den gjennomførte læreplan	28
2.3.5 Den erfarte læreplan	28
2.4 Didaktikk.....	29
Den didaktiske relasjonsmodellen - Bjørndal og Lieberg, 1978	30
2.4.1 Rammefaktorer	33
2.4.2 Mål.....	33
2.4.3 Elevforutsetninger	34
2.4.4 Innhold.....	35
2.4.5 Vurdering.....	36
2.4.6 Læringsaktiviteter.....	36
3.0 Metode.....	39
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming og metodevalg	39
3.2 Utvalg	41
3.2.1 Presentasjon av informantene i de semistrukturerte intervjuene	43
3.3 Elektronisk spørreskjema (CAWI – Computer Aided Web Interviewing)	44

3.4 Dybdeintervju	46
3.4.1 Intervjuguide	47
3.4.2 Pilotintervju	49
3.5 Transkribering og analyse	49
3.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	51
3.6.1 Styrker og svakheter ved studien.....	53
3.7 Etske betraktninger.....	54
4.0 Resultater.....	56
4.1 Hva er friluftsliv?	56
4.1.1 Lærerens bakgrunn i og holdninger til friluftslivet	57
4.1.2 Friluftsliv i kroppsøvfingsfaget	59
4.1.3 Idrett, trening og konkurranse i friluftslivsundervisningen	62
4.2 Hvordan påvirker momenter fra den didaktiske relasjonsmodellen lærerens friluftslivsundervisning?.....	64
4.2.1 Rammefaktorer	64
4.2.2 Mål.....	68
4.2.3 Elevforutsetninger	71
4.2.4 Innhold.....	72
4.2.5 Vurderinger	73
4.2.6 Læringsaktiviteter.....	75
4.3 Grad av nedprioritering kontra hva som kan gjøres for å forbedre det	76
5.0 Diskusjon.....	80
5.1 Orientering, løpetur eller rigging av leir – hva er friluftsliv i kroppsøvfingsfaget, og hvordan vektlegges det?	80
5.2 Skolens ledelse, kollegaer og elevenes bakgrunn - Hvordan påvirkes friluftslivsundervisningen?	85
5.3 Er frihet og kompetansemål en god kombinasjon i undervisningsplanlegging?	91
5.4 Svekker mangel på vurdering friluftslivets posisjon i kroppsøvfingsfaget?.....	97
6.0 Konklusjon	102
6.1 Veien videre	104
Litteraturliste	106
Vedlegg	113
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	113
Vedlegg 2: Informasjonsskriv rektorer.....	115
Vedlegg 3: Informasjonsskriv utvidet lærere	117
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring	120
Vedlegg 5: Påmeldingsliste	121

Vedlegg 6: Spørsmål spørreskjema	122
Vedlegg 7: Intervjuguide.....	124
Vedlegg 8: Oversikt kompetansemål / forslag til fagfornyelse	127

1.0 Innledning

1.1 Problemområde

«Hvis norske elever ved utgangen av grunnskolen og videregående opplæring har høy kompetanse i friluftsliv, er det neppe på grunn av kroppsøvingsfaget» (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 145).

På denne måten oppsummerte Leirhaug og Arnesen sin artikkel omhandlende friluftsliv som hovedområde i kroppsøvingsfaget, hvor de presenterte tall fra en kartlegging av 6 videregående skoler. Her vises det til at friluftsliv er den delen av læreplanen i kroppsøving som det jobbes minst med, noe som også gjenspeiles i elevenes besvarelser;

«Over 60% av de spurte elevene har aldri hatt friluftslivsundervisning i kroppsøving i løpet av det siste året» (Leirhaug & Arnesen, 2016, ss. 140-141).

Med tanke på at friluftsliv er ett av tre hovedområder i kroppsøvingsfaget i videregående skole, og at vi som kroppsøvingslærere er pålagt å forholde oss til både formålet med faget, hovedområdene og kompetansemålene da vi utarbeider lokale læreplaner (Utdanningsdirektoratet, u.d.), så betyr det at elevene ikke får det de har krav på. I formålet med faget står det blant annet at elevene skal lære seg å utføre/sette pris på trygg ferdsel og opphold i naturen, samt at bevegelseskultur i form av blant annet friluftsliv kan bidra til identitetsskaping og dannelse i samfunnet generelt (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Hvilke konsekvenser kan det få for elevene hvis de ikke får mulighet til å ta til seg denne kunnskapen, og hva er bakgrunnen for at disse seks skolene nedprioriterer friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget? Lignende tendenser til de som er utgangspunktet for kartleggingen over er påvist ved andre videregående skoler, og det er mange ulike faktorer som er med og påvirker. Engelsen (2014) nevner blant annet at faktorer som kroppsøvingsfagets omfang med to timer kroppsøvingundervisning ukentlig, skolens kultur/tradisjon for undervisning i friluftsliv, vurderingspraksis, lærernes kompetanse/interesse for friluftsliv, deres definisjon av friluftsliv, og bruk/tolkning av læreplanen har betydning for undervisningspraksisen.

Alme (2013) gjorde i sin masteroppgave blant annet lignende observasjoner med tanke på tid, lærerens interesse, og definisjonen av friluftsliv, men hun la også frem andre funn. Her nevnes blant annet friluftslivets egenverdi vs. nytteverdi, der nytteverdien (i denne sammenheng friluftslivets helsebringende og verdiskapende effekt) sto sterkere hos kroppsøvingslærerne

enn egenverdien ved friluftslivet. Hun nevner også uenighet mellom by- og distriktskolen med tanke på hvordan skolens beliggenhet har betydning for gjennomføring av undervisningen. Denne faktoren viser seg ikke å være fremtredende i Engelsens oppgave, men de poengterer begge at læreren/skolens syn på hva som kvalifiserer som friluftslivsaktiviteter kan påvirke om de regner skolens beliggenhet som en avgjørende faktor for undervisningen eller ikke (Engelsen, 2014; Alme, 2013). I tillegg til disse funnene poengterer Mikkelsen (2013) at friluftslivet som hovedområde i kroppsøvfingsfaget kan forbedres i videregående skole, og trekker blant annet frem gruppestørrelsen og større grad av elevmedvirkning i planleggingen som elementer som kan bidra til en positiv endring, ved at de kan føre til høyere grad av deltagelse og motivasjon i elevene.

Jeg mener med bakgrunn i det som er beskrevet over at en forbedring i videregående skole er viktig å prioritere, da det ser ut til at friluftslivet får en minkende plass i skolehverdagen etter hvert som elevene blir eldre.

«...ser vi til faget kroppsøving, faget som bærer hovedansvaret for at **alle** barn i skolen får friluftsliv og naturmøter, så ser vi altså at friluftsliv for de fleste elever marginaliseres etter barne- og mellomtrinn» (Abelsen, Arnesen & Leirhaug 2018, s. 44).

Ved å nedprioritere friluftsliv i videregående skole tar vi bort verdifulle læringsmuligheter for elevene. Dette fordi friluftslivet representerer en mulighet til å lære i et alternativt miljø vekk fra klasserommets stress og mas, samtidig som det legger til rette for personlig vekst med tanke på samarbeid, respekt og kommunikasjonsevner (Weider, 2018). Et miljø som skiller seg fra skolens og klasserommets ellers så akademiske og prestasjonsrettede rammer. Nedprioriteringen i skolen og kroppsøvfingsfaget vil også bidra til en kraftigere skjevfordeling i elevmassen med tanke på naturmøter, da disse arenaene har en stadig større betydning for inkluderende og meningsskapende møter med naturen, i et samfunn som preges av økende urbanisering, samt sosiale og kulturelle ulikheter (Gurholt, 2015).

Det er med andre ord et stort felt og stor variasjon i faktorene som sies å påvirke undervisningspraksisen i videregående skole da det kommer til kroppsøvfingsfaget og friluftslivet som ett av tre hovedområder. Dette ble også poengtert av Gurholt (2015) som etterlyste mer forskning rundt pedagogiske problemstillinger i friluftslivet, og nevnte selve prosessen fra de nasjonale målene, til lokalt arbeid med læreplanen og praktisk gjennomføring som ett av flere viktige fokusområder. Formålet med dette prosjektet er å skaffe en oversikt

over hvordan friluftslivet i kroppsøvfingsfaget blir forstått og implementert ved videregående skoler i Vestfold fylkeskommune. Dette vil gjøres gjennom et innblikk i hvordan friluftsliv blir definert i samfunnet og tatt i bruk i faget av kroppsøvfingslæreren, hvordan læreplanen blir til, påvirket og tatt i bruk, og en didaktisk relasjonsanalyse av læreplanen. Ved å belyse de aspektene som vanskeliggjør undervisningen, og kartlegge om deler av dagens pedagogiske tilnærming viser seg å fungere, håper jeg i samarbeid med informantene, å kunne komme med forslag til forandringer som kan påvirke dagens undervisningspraksis i en positiv retning.

1.2 Problemstilling

Som en ser over er det et stort og omfattende område å dykke ned i, så for å kunne ta det for meg i en mastergradsoppgave ble jeg nødt til å sette noen avgrensninger. Jeg valgte derfor å se på problemområdet fra lærerens perspektiv. I løpet av mine snart 28 år har jeg blitt presentert for mange ulike tanker rundt hva friluftsliv er og hvordan det på best måte bør praktiseres. Her nevnes erfaringer fra barndommen og egen skolegang, fritid, høyere utdanning ved ulike skoler i inn- og utland, skolepraksis, og også som utøvende kroppsøvfingslærer. Jeg har i denne sammenheng også sett at dette i mange tilfeller har ført til varierende praktisering av friluftslivsemnet i kroppsøvfingsundervisningen.

Siden jeg selv er en kroppsøvfingslærer i startgruppen, ønsket jeg gjennom denne oppgaven å sette meg inn i andre læreres tanker rundt friluftsliv og friluftslivets plass i kroppsøvfingsfaget i videregående skole, i håp om å kunne ta med meg refleksjoner og inspirasjon inn i egen praksis.

Med bakgrunn i hva som ble presentert under problemområdet, samt mine egne erfaringer og egoistiske hensikter landet jeg til slutt på følgende problemstilling med tilhørende underspørsmål:

Hvor sterkt står friluftslivet i dagens kroppsøvfingsfag i videregående skole, og hvilke faktorer er utslagsgivende for lærerens friluftslivsundervisning?

- Hvor mye har lærerens egen erfaring med og definisjon av friluftslivet å si for hvordan de velger å legge opp undervisningen sin?
- Hvilke rammefaktorer opplever læreren som mest avgjørende for egen undervisningspraksis?
- På hvilke måter påvirker læreplanens ulike aspekter lærernes praksis?

1.3 Oppgavens struktur

Først presenteres oppgavens teorikapittel der det vil legges frem teori som jeg ser på som aktuell med tanke på oppgavens problemområde. Jeg har valgt å dele dette kapittelet inn i fire hoveddeler. Den første delen tar for seg ulike definisjoner av friluftsliv og hva som legges i begrepet, samt deler av det norske friluftslivets historie. Den andre delen ser på friluftsliv i skolen, kroppsøvingsfaget og læreplanen, blant annet gjennom Kunnskapsløftet 2006, Revidert læreplan i kroppsøvingsfaget 2012, og den kommende Fagfornyelsen 2020 (med utgangspunkt i høringsforslag, da den endelige læreplanen ikke var klar før to dager før deadline på masteroppgaven). Teorikapittelets tredje del tar for seg læreplanteori og John I. Goodlads begrepsapparat omhandlende læreplanens ulike nivåer og hvordan de gjensidig påvirker hverandre. Avslutningsvis tar den fjerde delen oss med inn i didaktikkens verden, der vi ser nærmere på den didaktiske relasjonsmodellen og hvordan den er relevant som et planleggingsverktøy for kroppsøvingslæreren.

Deretter presenteres oppgavens metodekapittel, der jeg tar for meg oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming og metodevalg, samt presenterer forskningsprosessens gang, og avrunder med oppgavens reliabilitet, validitet og etiske betraktninger.

Jeg har videre i denne oppgaven valgt å presentere resultater og diskusjon hver for seg. Jeg er klar over at dette kan føre til en del gjentakelse fra resultat- til diskusjonskapittelet, men syntes det var mest ryddig å presentere det på denne måten da jeg har tatt i bruk både et semistrukturert spørreskjema og dybdeintervjuer. Ved å dele det opp gir jeg også leseren en mulighet til å bli litt bedre kjent med informantene fra intervjuene gjennom resultatdelen. Resultatene vil i diskusjonskapittelet reflekteres rundt og settes i sammenheng med relevant teori.

Oppgavens siste kapittel vil ta for seg det jeg mener er oppgavens hovedfunn, samt en konklusjon og refleksjoner rundt muligheter/retninger for videre forskning.

2.0 Teori

I kapittelet som følger vil det presenteres et teorigrunnlag som er brukt som utgangspunkt for oppgavens empiriske innsamling samt analysen av denne. For å danne en bakgrunn for refleksjon rundt friluftslivet i dagens kroppsøvingsfag i videregående skole føles det naturlig å starte med en kort innføring i friluftslivets historie før en retter fokus mot hva friluftslivet innebærer, ulike definisjoner av det og hvem/på hvilke måter det bedrives. Deretter vil det følge en kort historisk innføring med fokus på friluftslivets plass i kroppsøvingsfaget i videregående skole, før det også blir sagt noe om veien videre og fagfornyelsen som venter i 2020. Herfra fokuseres det videre på læreplanteori, samt utvikling og implementering, før kapittelet avsluttes med fokus på den didaktiske relasjonsmodellen og hvordan vi med utgangspunkt i denne kan sortere og bedre forstå lærerens valg og pedagogiske tilnærming.

2.1 Friluftsliv

«Tusenvis, kanskje hundretusener av nordmenn, har blitt stappet ned i ei plastbalje, stropet fast og dratt rundt i girsgrente strøk av landet vårt. Hva tenker de små, der de sitter og ser fjell og vidde fare forbi gjennom det gule vinduet i pulken? Får de små et forvrengt verdensbilde av å se såpass mange menn i femtiåra med kondomdresser rase forbi?» (Eidslott, 2014, s. 164).

Hva er egentlig friluftsliv, og hvem kan påberope seg retten til å definere det? Eller for å snu det på hodet – hva er det som gjør at diverse aktiviteter utendørs IKKE betegnes som friluftsliv? For å kunne si noe om hvordan friluftslivet tolkes, defineres og implementeres i kroppsøvingsundervisningen i dagens videregående skole, må vi danne oss et kunnskapsgrunnlag basert på friluftslivets historie og de som har tråkket opp stiene før oss. Historien kan nemlig bidra til å gjøre nåtiden forståelige, da mye av det vi møter i dagens friluftsliv stammer fra tidligere tider og må settes i kontekst med datidens vilkår og utfordringer for å virkelig kunne fattes (Tordsson, 2010). Da friluftsliv som tema er ufattelig stort vil jeg i denne delen av kapittelet gjøre et lite utvalg av elementer ved friluftslivets historie og definisjoner som jeg mener har/bør ha innvirkning på hvordan vår friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget blir gjennomført i dagens videregående skole.

2.1.1 Friluftslivets historie

Helt siden steinalderen har vi hatt et forhold til naturen, men først og fremst i et nytteperspektiv der landskapet var et brukslandskap som en tok i bruk for å overleve. Det ble sanket bær og sopp, jaktet, fisket og felt trær, og det en ikke tok i bruk selv ble bytta og handla med på markeder der en også fikk delta i sosial samhandling og utvikle

kommunikasjonsevner (Mytting & Bischoff, 2008). Friluftslivet skiller seg fra disse typer naturmøter ved at det heller betraktes som overskuddsliv i naturen, der naturen oppsøkes og tas i bruk med mål som opplevelse, trivsel og rekreasjon, ikke overlevelse eller personlig vinning slik som før (Bentsen, Andkjær, & Ejbye-Ernst, 2009). På denne måten må fremveksten av friluftsliv som fenomen sees med bakgrunn i samfunnets utvikling og en historisk kontekst med forankring i sosiale behov/interesser, bruk av tid, kulturell sammenheng og sosial situasjon (Tordsson, 2010).

Blant norske foregangsmenn innen feltet kan blant annet nevnes Henrik Ibsen som i 1859 tok i bruk ordet friluftsliv for første gang i nordisk skjønnlitteratur, da han i sitt dikt «På Viddene» satte friluftslivet i sammenheng med tankene, noe som bidro til en ny forståelse av friluftslivet – nemlig at det er noe som berører både følelser, kropp og tanker (Breivik, 1978). En annen stor stemme innen friluftslivet var Fridtjof Nansen som blant annet beskrev friluftslivet som en pause fra unaturen som er bylivet, og en mulighet til å utforske naturen og ta til seg nye inntrykk fra viddene, skog, mark (Nansen, 1978). I senere tid har blant annet Nils Faarlund, mye i samme ånd som Ibsen og Nansen, slått et slag for den «Norske friluftslivstradisjonen» der naturen har verdi i seg selv, og friluftslivet beskrives som et overskuddsliv der vi lever i harmoni i naturen, og ikke en lekeplass tilegnet våre egoistiske formål (Faarlund, 1986a). Dette står i sterk kontrast til hvordan Sørensen, Høystad, Bjurström & Vike (2008) beskriver dagens globale opplevelsesøkonomi som i større grad enn tidligere preger friluftslivet, der naturen skal tas i bruk som med- og motspiller samt en arena for varierende estetiske og mer ekstreme opplevelser.

«Den klassiske fotturisten som gikk i fjellet for å oppleve «fjellets ånd», kontemplativ ro og stillhet, er blitt erstattet av grupper til fots og på hjul, for eksempel mountainbikes, som skal erobre fjellet og oppleve fellesskap i massesport og ulike prestasjons- og alternative opplevelsessarrangementer» (Sørensen et al., 2008, s. 255).

Det er viktig å huske at dette er en beskrivelse av friluftslivets aktivitet som ikke er altomfattende, da friluftslivet i dagens samfunn fremdeles bygger på tradisjoner (Gurholt, 2010). Men med fremveksten av nye teknologiske muligheter samt at naturmøter i større grad enn før tar utgangspunkt i opplevelsesdimensjonen (Gurholt, 2010), er det viktigere enn noen gang av vi som lærere tar en veloverveid stilling til hvilke tradisjoner og tanker vi ønsker å videreformidle til elevene våre i kroppsøvingsfagets friluftsliv. Er det et bærekraftig og rolig friluftsliv med fokus på samhold, mestring og egenverdi, eller bør det tuftes på opplevelser, kroppslig lek, adrenalin og en flukt fra hverdagen? Kanskje en kombinasjon ville vært det

beste? Våre definisjoner av hva friluftslivet skal/bør inneholde påvirker i alle fall elevenes definisjoner – hvis det i det hele tatt blir gjennomført friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget.

2.1.2 Definisjonen av friluftsliv?

Det har som nevnt over vokst frem utallige og varierte definisjoner av begrepet friluftsliv gjennom tiden, gjerne reflektert i de store spørsmålene som har preget samfunnet (Tordsson, 2010). Disse definisjonene er ofte også individbaserte da våre handlinger, tanker og meninger kan ha store ringvirkninger for hvordan friluftslivet praktiseres og hva det rommer for hver enkelt (Alme, 2013). Det kan handle om innsikt og å oppdage seg selv i naturen gjennom å trekke seg vekk fra samfunnslivet, men også om fellesskapet som dannes, nytteverdien, naturen, helsegevinster, skjønnheten, dannelse og den iboende pedagogikken (Tordsson, 2010; Tordsson, 2006). Utover dette snakkes det også om hvordan friluftslivet og vårt forhold til naturen og naturopplevelsen i stor grad preger vår kulturelle tilhørighet og nasjonale identitet (Mytting & Bischoff, 2008), samt at vi må bedrive et bærekraftig friluftsliv slik at vi legger til rette for at de kommende generasjonene også blir gitt muligheten til å erfare, oppleve og bli glad i naturen og kulturminnene (Miljøverndepartementet, 2001).

Alle disse definisjonene og tankene rundt hva friluftslivet er bidrar til mangfoldighet og frihet med tanke på deltagelse, men for å kunne gjennomføre friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget er vi som tidligere nevnt nødt til å ha noen rammer og en definisjon å jobbe ut ifra som lærere. Den første offisielle definisjonen av begrepet friluftsliv kom ifølge Engelsen (2014, s. 11) fra offentlige myndigheter i «Særskilt vedlegg nr. 6 til St.meld nr.71 (1972-73)». Der het det at friluftsliv er: «opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse», og ble til med bakgrunn i bekymringer rundt datidens moderne levesett der urbanisering, støy, forurensning og den stresspregede hverdagen til et økende antall mennesker (Finans- og tolldepartementet, 1972-73, s.11). Denne definisjonen står like sterkt i samfunnet i dag, og det er ut i fra denne at dagens friluftslivspolitik, samt målsetting, læreplaner og kompetansemål som omhandler friluftsliv i skolen er utarbeidet (Miljøverndepartementet, 2001).

«Målsetninga er å fremje det enkle friluftslivet – for alle, i dagliglivet og i harmoni med naturen. Friluftslivspolitikken legg hovudvekta på ein kjerne av ikkje konkurranseprega, ikkje motoriserte fritidsaktivitetar som går føre seg på allment tilgjengelege område» (Miljøverndepartementet, 2001, s. 11).

Når denne målsettinga settes inn i en skolesammenheng bringer den på bane og aktualiserer tidligere meninger og vinklinger rundt friluftslivets definisjon. Et eksempel på dette er om friluftslivet skal utføres med bakgrunn i nytteverdi (helsegevinst, sosialisering og miljøvern), eller om det skal fokusere på friluftslivets egenverdi – de såkalte overskuddsaktivitetene med fokus på gleden over friluftslivsaktiviteten i seg selv og naturopplevelsene (Miljøverndepartementet, 2001).

En annen utfordring er å definere hvor en skal sette skillet mellom friluftsliv og idrettsaktivitet, som begge er hovedområder i kroppsøvfaget i videregående skole. I følge Faarlund (1986b) skal en være forsiktig med å sammenføre disse tradisjonene da de ikke går over ens hvis en skal ta utgangspunkt i hans definisjon av begrepet friluftsliv, nemlig; overskuddsliv i naturen. Dette fordi friluftslivet må bygge på og sees ut i fra historie, kulturhistorie, økologi og adferds biologi der en blant annet har et medansvar for naturen, noe som blant annet kolliderer med idrettens bruk av tekniske fremkomstmidler, tilrettelegging av områder/baner, omfattende regelverk og konkurranseaspektet mellom utøvere (Faarlund, 1986b). For selv om naturen fra tidligere ble brukt som arena for utførelsen av idrett, har målene og meningen med aktiviteten forandret seg.

«Medan idretten kom til å fokusere på aktiviteten som det sentrale, på utvikling av dugleik, teknikk og prestasjonar målte gjennom konkurranse med andre og rekordar, har friluftslivstradisjonen understreka den opplevinga som aktiviteten i seg sjølv gir (mål i seg sjølv) og forholdet til naturen og naturopplevinga» (Mytting & Bischoff, 2008, s. 28)

Bakevja fra utsagnet til Faarlund skaper nok et utfordrende definisjonsspørsmål for kroppsøvingslæreren, men denne gangen omhandlende naturmiljøet som oppsøkes i undervisningen. Hva gjør en da hvis skolen ikke ligger i umiddelbar nærhet til naturområder, og kan man kalle det friluftslivsundervisning hvis de tilgjengelige områdene er bearbeidet?

2.2 Friluftsliv i skolen, kroppsøvfaget og læreplanen

Vi som lærere har et ansvar, og dette ansvaret omhandler i stor grad hvordan vi bruker friluftslivspedagogikk i undervisningen vår, gjennom valg av metoder, arbeidsmåter og læreprosesser, samt hvilke enkeltferdigheter og kunnskaper vi velger å formidle (Tordsson, 2006). Gjennom å skape forutsetninger for erfaringer og opplevelser kan vi nemlig bidra til å utvikle menneskelige kvaliteter og dypere verdier ved å ta i bruk de pedagogiske kvalitetene som er å finne i det enkle livet i naturen. Men dette viser seg å være utfordrende da vi tar

friluftslivet inn i skoleverket med sine organisatoriske rammer, «institusjonelle» arbeidsformer, tidspress og mål-middel-tenkning (Tordsson, 2006). Denne sistnevnte pedagogiseringen har forandret friluftslivet

«..fra å være en «uproblematisk fritidsaktivitet», til å bli formalisert, institusjonalisert, omformet og brukt til å formidle og forvalte natur, naturopplevelser og friluftaktiviteter med et pedagogisk sikte» (Bischoff, 1997, s. 1).

I skolesammenheng ble friluftsliv for første gang nevnt i Normalplanen av 1939 som en anbefaling med tanke på aktivitetstilbud, før det deretter ble tatt frem i den generelle delen og noen av fagplanene (herunder kroppsøving) i den første og andre mønsterplanen i henholdsvis 1974 (M-74) og 1987 (M-87) (Haslestad, 2002). Siden både M-74 og M-87 var såkalte rammeplaner, betydde dette at friluftslivet bare var en retningslinje for hva faget *kunne* inneholde. Dette endret seg med reform 94 (R94) der friluftslivet ble ett av tre hovedområder i kroppsøvingsfaget i videregående opplæring og med det styrket sin posisjon med en forpliktelse til utvikling av lokale læringsmål og undervisning i friluftsliv (Leirhaug & Arnesen, 2016). Dette skulle dessverre vise seg å ikke ha noen videre positiv innvirkning på den praktiske gjennomførelsen av friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Noe som blant annet kom frem i Ertresvåg (1996) sin oppgave der det viste seg at ¼ av de spurte kroppsøvingslærerne på grunnkurset i videregående skoler i Nord- og Sør-Trøndelag **ikke** underviste i friluftsliv skoleåret 94/95.

Noen år senere fikk friluftslivet nok en gang styrket sin posisjon i L97 (læreplanverket for det tiårige grunnskolen 1997), gjennom en tyngre vektlegging på undervisning i blant annet friluftsliv (Moser et al., 1999), og en læreplantype som var mer innholdsorientert enn tidligere, slik at en i større grad kunne sikre at elevene fikk tilnærmet like referanserammer, og muligheten til å ta med seg disse inn i samfunnet som mer likestilte individer (Engelsen, 2015).

2.2.1 Kunnskapsløftet 2006 (LK06)

Etter L97 lander vi ved læreplanreformen som ble kalt kunnskapsløftet 2006 (LK06), der det for første gang ble presentert en felles læreplan for grunnskolen og videregående skole i kroppsøvingsfaget (Leirhaug & Arnesen, 2016). Dette er den læreplanen (i revidert form) som dagens kroppsøvingfag blir formet ut i fra. Den ble bygd opp etter samme modell som den foregående L97 i grunnskolen, og besto av tre deler;

1. Den generelle delen, med sin ideologiske funksjon (videreført fra R-94 og L-97) (Imsen, 2016).

2. Prinsipper for opplæring, derunder Læringsplakaten, med sine 11 punkter omhandlende prinsipper en skal forholde seg til i undervisningen - herunder blant annet bruk av gode læringsstrategier, samarbeid, lærerens kompetanse og elevmedvirkning (Imsen, 2016).

3. Læreplanene for de ulike fagene, formulert i kompetansemål som sier noe om hva undervisningen skal inneholde (Imsen, 2016).

Friluftslivet ble blant annet nevnt i den generelle delen av læreplanen som med sin ideologiske funksjon

«...angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Her bli friluftslivet den dag i dag nevnt i konteksten «naturglede», og omhandler blant annet den helhetlige tanken om at friluftslivet berører både tanke, kropp og sinn, at vi skal respektere vår avhengighet til andre arter gjennom både naturforståelse og naturopplevelse, og at elevene gjennom fysisk aktivitet og utforskning skal oppleve glede, ydmykhet og stolthet over naturens storhet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Disse tankene ble ført videre og tatt opp igjen i formålet med faget, der friluftslivet fikk en sentral plass og skulle bidra til danning og identitetsskaping i samfunnet gjennom blant annet å gi elevene muligheten til å oppleve mestring og mestringsglede ut i fra egne forutsetninger. Dette skulle oppnås gjennom naturopplevelser og innsikt, der elevene på en god måte kunne benytte naturen som et utgangspunkt for utøvelse av idrett og friluftsliv på miljøvennlige måter (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Det ble også gjort endringer med tanke på kroppsøvingsfagets praktiske egenart, da det het at faget var «..et allmenndannende fag, men også et fag der praktisk bruk av kroppen i ulike typer aktiviteter er en vesentlig del av faget» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 3).

Forandringen her lå i overgangen fra læringsmål til kompetansemål. Da tidligere læringsmål hadde vært koblet til tilegnelse av ferdigheter og kunnskap, ville det med kunnskapsløftet fokuseres mer på kompetansebaserte planer, der elevenes kompetanse skulle vurderes i et helhetlig bilde, og lærerne var pliktet til å gi elevene en mulighet til å utvikle denne kompetansen gjennom relevante utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Disse

utfordringene/aktivitetene skulle være tuftet på en forståelse av kompetanse som «..evnen til å møte en kompleks utfordring, eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 3).

Kunnskapsløftet bidro dessuten til en styringsstrategi som var mer lokalbasert enn tidligere, noe som skapte større handlefrihet for både kommunen som «skoleeier», og hver enkelt skole (Imsen, 2016).

«Kunnskapsløftets læreplaner for fag (LK06) skiller seg fra tidligere norske læreplaner som f.eks. L97 ved at de ikke detaljert definerer fagenes innhold og ikke gir føringer for metoder og arbeidsmåter i fagene, men inneholder kompetansemål som angir hva elevene/lærlingene skal mestre etter endt opplæring på ulike trinn. Læreplanens form skal styrke det lokale handlingsrommet og den profesjonelle styringen av opplæringen, og gi større rom for tilpasset opplæring» (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz & Hertzberg, 2012, s.160).

Dette betydde også at friluftslivsundervisningen ville variere fra skole til skole, da den ble planlagt ut i fra lokal tolkning av læreplanen og hvilke pedagogiske tilnærminger og kompetanser skolen og lærerne ved hver enkelt skole verdsatte og hadde til rådighet (Leirhaug & Arnesen, 2016). Imsen (2016) melder i denne sammenheng at tilnærmingen og friheten som ble gitt i LK06 av mange opplevdes som forvirrende da planen samtidig ble presentert som målstyrt og at elevene på en tydeligere måte enn før skulle vite hva som var forventet av dem.

Reguleringer av tidligere vurderingspraksis bidro blant annet til denne forvirringen, da vurdering under LK-06 førte med seg forandringer gjennom at innsats ikke lenger skulle danne et grunnlag for karakteren i kroppsøving, men heller trekkes inn i vurderingen rundt ordenskarakteren, samt at det også ble gjort endringer i forskrift til opplæringsloven, der det nå kom frem at elevenes forutsetninger skulle vektlegges i vurderingssituasjoner (Vinje, 2008). LK-06 sto med det i kontrast til den tidligere tredelte vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget der ferdighet, kunnskap og innsats ble vektlagt (Arnesen, Nilsen, & Leirhaug, 2013).

Denne omveltninga skapte sammen med de vide rammene i læreplanen slingringsmonn som gjorde at vurderingspraksisen ble gjennomført med store variasjoner. Alt fra lærere som tviholdt på tidligere retningslinjer for vurdering, til lærere som endret vurderingspraksis, men som var uenige i om det var positive forandringer. Noen av disse rapporterte blant annet om

uheldige endringer i arbeidsmåter og innhold koblet til et høyere krav om dokumentasjon, mens andre trakk frem konkretisering som en positiv endring slik at elevene i større grad ble klare over hva som ble forventet av dem (Arnesen et al., 2013). I Osloundersøkelsen kom det blant annet frem at et flertall av lærerne mente at «kompetansemålene i kroppsøving var for brede.. og at de ..i større grad ønsket seg tydelige minstekrav og standardiserte krav til elevene» (Vinje, 2008, s.4). Det kom også et ønske om en avklaring rundt «hva som bør regnes som relevante elevforutsetninger» (Vinje, 2008, s.4). Utfordringene med vurderingspraksisen etter implementeringen av kunnskapsløftet ble også nevnt i Bomo (2008) sin undersøkelse. Der kom det frem at enkelte mål (spesielt det omhandlende friluftsliv), viste seg å være utfordrende for lærerne å måle elevene i, noe som resulterte i at det ofte ikke ble undervist i dette målet.

Utfordringer med tanke på tolkning og selve gjennomførelsen av friluftslivsundervisningen, samt nye vurderingsreguleringer og en reduksjon i målformuleringer i friluftslivet bidro ifølge Leirhaug & Arnesen (2016) til uroen som skulle føre til at det ble tatt tak, og den reviderte læreplanen i kroppsøving så dagens lys i August 2012.

2.2.2 Revidert læreplan i kroppsøving 2012 – Kunnskapsløftet

I den reviderte læreplanen er den generelle delen lik den vi så med Kunnskapsløftet 06, men elevens innsats er igjen en del av grunnlaget for vurdering i faget, og vurderingene skal ikke gjøres i sammenligning med andre elever og deres kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det ble også gjort forandringer i kroppsøvingsfagets formål, hovedområder og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015c), der en av forandringene var at formålet med faget ble gjort tydeligere;

«Elevene skal i sterkere grad forstå hva som kreves for å nå egne mål. ..opplæringen i faget skal gi elevene mulighet til å reflektere over og vurdere egen innsats og kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 4).

Grep som ble gjort med dette som mål var blant annet å åpne opp for et større mangfold av bevegelsesidealer som kunne relateres til dagens unge i dagens samfunn, samt fokus på hva kunnskap omhandlende fysisk aktivitet og det sosiale feltet dette foregår i kan ha å si for elevenes forståelse av identitet, ulike kulturer og selvbylde (Utdanningsdirektoratet, 2015c). For friluftslivets del førte denne tydeliggjøringen i faget til at både begrepet «natur» og «friluftsliv» ble nevnt sjeldnere enn i formålene i LK-06, og sammenlagt halveres fra 6 til 3 omtaler (Utdanningsdirektoratet, 2015a; Utdanningsdirektoratet, 2006a). Friluftslivet ble i

LK-06 nevnt i sammenheng med bevegelseskultur, danning og identitetsskaping, ferdighetsutvikling for opphold og ferdsel i naturen, samt i forbindelse med mestring, mestringsglede, naturopplevelser og et miljøvennlig nytteperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Dette forandret seg som sagt med den reviderte utgaven der det «bare» fokuseres på i sammenheng med bevegelseskultur, danning og identitetsskaping, samt med tanke på opphold og ferdsel i naturen på en forsvarlig måte (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Det ble i den reviderte læreplanen også tatt grep med tanke på hovedområdene i faget, og hvordan de ble navngitt, da det var tenkt at dette skulle «..synliggjøre progresjonen mellom trinnene tydeligere enn før, og vektlegge sammenhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil, ernæring og helse, hvor lek og ulike treningsformer har betydning for kroppslig utvikling og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 5). Her ble det ikke gjort noen endringer i friluftsliv som hovedområde, da titlene her allerede samsvarte fra 5.klasse og ut videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

For å bedre sikre progresjonen mellom de ulike nivåene i den reviderte læreplanen, og samtidig forsterke spiralprinsippet gjennom at «kompetansemålene bygger på hverandre og at kompleksiteten i disse øker gjennom hele grunnopplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 7), ble det gjort følgende endringer innen målformuleringene i friluftsliv;

VG1

LK-06: «*praktisere friluftsliv med naturen som matkilde*» (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Revidert: «*praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring*» (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

VG2

LK-06: «*planlegge, gjennomføre og vurdere opphold i naturen, og gjøre greie for hvordan mat, utstyr, og klær kan påvirke opplevelsen av naturen*» (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Revidert: «*bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv*» (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

VG3

LK-06: «*planlegge, gjennomføre og vurdere turopplegg med kart og kompass som hjelpemiddel*» (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Revidert: «*planlegge og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måter å orientere seg på*» (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Kompetansemålet fikk i den reviderte utgaven lagt til frasen «andre måter å orientere seg på» i et forsøk på å knytte bruken av digitale verktøy til friluftslivet og kroppsøvingfaget som en av totalt 5 grunnleggende ferdigheter, samt legge til rette for ivaretagelse av Samisk tradisjon og kunnskap knyttet til ferdsel i naturen, og nå sikre progresjonen helt fra 1-4klasse til Vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

2.2.3 Fagfornyelsen 2020

Nå står nok en gang forandring på trappene, da vi fra skolestart i 2020 skal forholde oss til nye læreplaner i skolen som skal

«...gi skolen et verdiløft...» og bidra til å «...forberede elevene bedre for livet etter skolen og for fremtidens arbeidsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2018a).

Dette er den største endingen siden kunnskapsløftet, og den er blitt utformet med utgangspunkt i ønsker fra lærere og rektorer om mer dybdelæring og at de læreplanene vi har i dag har for mange temaer (Kunnskapsdepartementet, 2018a). Elevenes læring skal nå ta utgangspunkt i kjerneelementer, og kroppsøvingfaget skal i større grad enn før fokusere på aktivitetsglede, helse, bevegelsesaktiviteter, lek og øvelse, samt at idretten skal prioriteres i mindre grad enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2018a).

Navnene på hovedområdene (nå kjerneelementene) forandres med det fra; Idrettsaktivitet, Friluftsliv, og Trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015e), til; Bevegelse og kroppslig læring, Deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og Uteaktiviteter og naturferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2018b) (Med bakgrunn i forslaget som var tilgjengelig på dette tidspunkt). For friluftslivet slik vi kjenner det i dagens skole vil dette da bety en navneendring til «Uteaktivitet og naturferdsel» og innholdet samt retningen for dette kjerneelementet vil være som følger;

«Elevene skal bli kjent med nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel er sentralt. Kroppsøving har et særlig ansvar for at elevene skal oppleve ulike

kulturer innen friluftsliv, inkludert aktiviteter med samisk kultur»
(Kunnskapsdepartementet, 2018b).

Vi ser med dette et skifte mot en mer utforskende og reflekterende pedagogisk tilnærming, der det settes krav til utendørs ferdsel gjennom ulike årstider, kjennskap til den samiske kulturen og med en økologisk og bærekraftig vektlegging.

2.3 Læreplanens ulike nivåer

Det er mange ulike sektorer og tolkninger som påvirker hvordan lærere underviser, og for å styre innholdet i opplæringen til elever i videregående skole er lærerne som nevnt lovpålagt å planlegge undervisning ut i fra læreplanverket. Dette skal blant annet sikre at de forholder seg til prinsipper for opplæring, riktig timefordeling, læreplaner for spesifikke fag, og et forutbestemt verdimesig, kunnskapsmessig og kulturelt grunnlag for opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Med andre ord fungerer læreplanen som ulike sett med retningslinjer omhandlende hva skoleløpet skal inneholde og hvilke arbeidsmåter som kan tas i bruk for å nå de målene som settes (Imsen, 2016). Det er derfor viktig å skaffe seg en forståelse av hvordan disse læreplanene blir til, påvirkes og brukes for å kunne si noe om hvordan og hvorfor det undervises i friluftsliv i kroppsøvingfaget i videregående skole i dag.

For å skaffe denne forståelsen vil det bli tatt utgangspunkt i den Amerikanske pedagogen John I. Goodlad og hans «curriculum inquiry» som er studien av «curriculum practice», eller på norsk læreplanpraksis og alle de aspektene dette omfavner (Goodlad, 1979a, s. 17). Goodlads begrepsapparat og tilhørende fem læreplannivåer i den substansielle læreplanen (ideologisk, formell, oppfattet, gjennomført og erfart) (Goodlad, Klein, & Tye, 1979) vil bli satt i sammenheng med friluftslivsundervisningen i dagens kroppsøvingfag i videregående skole, og det vil ut over dette også tas utgangspunkt i LK-06 og revidert læreplan i kroppsøving da det er disse læreplanene dagens undervisningspraksis skal bygge på. Det kommer også til å bli dratt inn et eksempel fra Fagfornyelsen som trer i kraft skoleåret 2020.

Det må her poengteres at det engelske «curriculum» vanligvis forstås og brukes med bakgrunn i en mye bredere kontekst enn hvordan læreplanen vanligvis blir forstått i Norsk sammenheng (Leirhaug & Arnesen, 2016). Den bygger (som vi skal se under) på en mye mer helhetlig oppfattelse.

Goodlads begrepsapparat

«The ultimate purpose of curriculum development – both practical and theoretical – presumably is to improve the knowledge, skills and attitudes of human beings» (Goodlad, The scope of the curriculum field, 1979a, s. 20)

For å bidra til denne utviklingen utarbeidet Goodlad og hans samarbeidspartnere et konseptuelt system, som skulle kunne gi en ordnet oversikt over de såkalte domenene eller nivåene i læreplanfeltet og de mulige relasjonene som binder dem sammen (Goodlad, 1979b). Selve utforskningen av dette konseptuelle systemet måtte ifølge Goodlad sees som en helhet, og i lys av tre sett med uadskillelige fenomener hvor beslutninger skulle tas (Goodlad, 1979a). Disse tre fenomenene ble navngitt som den substansielle (substantive), den sosiopolitiske (political-social), og den teknisk-profesjonelle (technical-professional) siden av læreplanen (Imsen, 2016; Goodlad, 1979a).

Læreplanens substansielle side tar blant annet for seg arbeidsmåter, innhold og målsettinger herunder hvordan friluftslivsundervisning skal vektlegges og praktiseres i kroppsøvingfaget i videregående skole, mens den sosiopolitiske fokuserer på ulike aktører som vil inn og påvirke skolen ut i fra samfunnsmessige interesser (Imsen, 2016). Et eksempel på sistnevnte er hvordan Miljøverndepartementet bidro på et sosiopolitisk plan da de trakk frem friluftslivet som «en vei til høyere livskvalitet» i Stortingsmelding 39, med et ønske om en nasjonal satsning på uteaktivitet i blant annet skolen fordi det er helsefremmende og miljøvennlig (Miljøverndepartementet, 2001, s. 11-12). Den teknisk-profesjonelle siden på sin side fokuserer på utviklingen og implementeringen av læreplanen, utdanning av veiledere, utvikling av vurderingssystemer og videreutdanning (Imsen, 2016), og viser seg blant annet i lærere og professorer ved universiteter og høyskoler som står ansvarlige for å lære bort bruken av læreplanen til studenter. Et eksempel her kan være Nils Faarlund, og hvordan han mot slutten av 1960 tallet tok initiativet til et undervisningssenter i Hemsedal med fokus på friluftslivet, der det ble utdannet/ gjennomført opplæring av blant annet lærere (Mytting & Bischoff, 2008). Dette ble gjort med grunnlag i at det - blant annet i skoleverket - hadde «..vokst frem et behov for å sette friluftsliv på planen, og et behov for å skolere ledere og instruktører til å holde kurs og gi undervisning» (Mytting & Bischoff, 2008, s. 34).

Men hvem er det egentlig som tar avgjørelsene da det kommer til *hva* som skal læres bort til elevene? I følge Goodlad mfl. kunne læreplanen sees på som en oversikt over tiltenkt læring, læring som ble skapt på varierende nivåer (levels) av tilhørende aktører, og klassifisert ut i fra deres grader av avstand til elevene og de læreplanene de var rettet mot (Goodlad, 1979a).

Disse beslutningsnivåene ble navngitt som Societal (det politiske/skolepolitiske nivået), Institutional (Institusjonsnivået), Instructional (Undervisningsnivået) og Personal (personlige nivået), og blir til en viss grad sett på og forstått hierarkisk, selv om de ikke trengte det da det er åpent for toveis dialog mellom nivåene (Goodlad, 1979a; Goodlad et al., 1979; Gundem, 2008).

I Norsk skole, og dagens utdanningssystem vil eksempelvis det politiske/skolepolitiske nivået bestå av «folkevalgte organer på sentralt hold, fylkesnivå eller kommunenivå» (Gundem 2008, s.24). I kontekst med videregående utdanning og friluftsliv som emne i skolen, vil vi på sentralt hold snakke om de folkevalgte på Stortinget som har vedtatt opplæringsloven, men også kunnskapsdepartementets bidrag gjennom blant annet forskrift til opplæringsloven og klima- og miljøverndepartementets «Lov om friluftslivet (Friluftsløven)» (Imsen, 2016; Opplæringslova, 1998, §3-1; Forskrift til opplæringslova, 2006, §1-1; Friluftsløven, 1957, §1).

Mens opplæringsloven blant annet tar for seg elevenes rett til treårig videregående opplæring, tar forskriften til opplæringsloven for seg selve innholdet i opplæringen, herunder læreplanverket for kunnskapsløftet med tilhørende generell del, prinsipper for opplæring, tildeling og for læreplaner for fag (Opplæringsloven, 1998, §3-1; Forskrift til opplæringslova, 2006, §1-1). Friluftsløven på sin side «..sikrer retten til fri ferdsel for alle i utmarka» gjennom allemannsretten, og gir oss med andre ord rett til å fritt bedrive friluftsliv i utmark (udyrket mark), til forskjell fra mange andre land der bruksretten ofte er knyttet til eiendomsretten (Mytting & Bischoff, 2008, s. 57). Dette åpner for mangfoldige muligheter da det kommer til undervisningspraksis, og legger - sammen med «Naturmangfoldloven» som blant annet tar for seg bærekraftig bruk av naturen - opp til undervisning myntet på den generelle delen av læreplanen og «Det miljøbevisste mennesket» der det under området naturglede står at «Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse» (Naturmangfoldloven, 2009, §1; Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Hvis en går videre til fylkes- og kommunenivå vil fokuset i denne oppgaven ligge på Vestfold fylkeskommune, der de har et ønske om å «legge rammer for dagens innbyggere og Vestfolds framtid», ved å blant annet fokuseres på områder som videregående opplæring samt ivaretaking av miljøkvaliteter og kulturarenaer (Vestfold Fylkeskommune, 2018). Dette skal blant annet gjøres gjennom samfunns mål 2 i den regionale planen med fokus på folkehelse, der det heter at «..naturen er en ressurs for helse og trivsel..» og at «Nærfriluftsliv,

sammenhengende turstier og snarveier i nærmiljøet er eksempler på helsefremmende kvaliteter for både fysisk og psykisk helse» (Vestfold fylkeskommune, 2019).

Innenfor Vestfold fylkeskommune ligger det hele 10 videregående skoler; Færder, Greveskogen, Holmestrand, Horten, Melsom, Nøtterøy, Re, Sande, Sandefjord og Thor Heyerdahl (Vestfold fylkeskommune, u.d). Disse utgjør i kraft av at de er utdanningsinstitusjoner/skoler institusjonsnivået i Goodlads beslutningsnivåer (Gundem, 2008) Hver av disse skolene består av ulike antall lærere som har tilknytning til ulike fagfelt, og deres beslutninger i sammenheng med planlegging samt gjennomføring av undervisning utgjør undervisningsnivået (Gundem, 2008). Det er altså lærerne som på dette beslutningsnivået har ansvaret for å ta gode valg og beslutninger slik at undervisningen på en god måte kan formidle mål og egenskaper som er beskrevet i læreplanverk og verdigrunnlag.

Undervisningsnivået har naturlig nok en sterk tilknytning til det personlige nivået som tar for seg elevene og deres erfaringer og opplevelser i møte med implementering av læreplan i undervisningssammenheng (Gundem, 2008). Det ironiske med dette nivået var ifølge Goodlad at elevenes egne meninger om og erfaringer rundt undervisningen ofte ble nedprioritert til fordel for utviklingsegenskaper/karakteristikk og måling av akademisk oppnåelse (Goodlad, 1979a). Dette er en uheldig observasjon da «..det i siste instans er kunnskap om den erfarte læreplanen som gir orienteringspunkter både om veier videre og for å vurdere i hvilken grad gjennomført undervisning i friluftsliv lykkes» (Leirhaug & Arnesen , 2016, s. 147). Lærerne må med andre ord spørre elevene og få dem til å komme med tilbakemeldinger/refleksjoner rundt undervisningen som blir gjennomført slik at det kan gjøres forandringer om og der det er nødvendig. I Wiken (2011) sin studie omhandlende elevers egen oppfattelse av læring sammenlignet med målene i kunnskapsløftet06, kommer det blant annet frem at friluftsliv er ett av de kompetansemålene elevene rapporterer at de har minst kunnskap og ferdigheter i, og at hele 60 % av elevene i undersøkelsen mener at de ikke har lært noe i kroppsøvningsfaget i det hele tatt.

Dette er funn som skal tas opp igjen seinere i kapittelet, da «Den erfarte læreplanen» som blir nevnt over av Leirhaug og Arnesen, også er betegnelsen på en av fem fremtoninger primært omhandlende den substansielle siden av læreplanen. Her utarbeidet Goodlad et begrepsapparat som forklarte gangen fra en overordnet læreplanidè, helt ned til hvordan læreplanen ble praktisert, oppfattet og virkeliggjort i klasserommet (Imsen, 2016), og han ga dem tilhørende navn og spesifikasjoner; den ideologiske læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den iverksatte læreplan og den erfarte læreplan (Gundem, 2008).

Goodlad (1979a) poengterte at det overhengende fokuset ofte hadde vært på hvordan undervisningen og læreplanverket *burde* være, og ikke hvordan det faktisk var og ble oppfattet av blant annet lærere og elever, noe som også har vist seg gjeldende i dagens skole der «det ofte blir et gap mellom intensjoner og virkelighet» (Imsen, 2016, s. 170). Med dette som utgangspunkt vil fokuset videre i denne oppgaven (ved hjelp av de fem fremtoningene) derfor blir rettet mot de praktiske og reelle aspektene ved læreplanpraksis i dagens skole.

Refleksjonen rundt de fem fremtoningene vil forhåpentligvis først og fremst føre til en oversikt, men også vise at de ulike læreplandokumentene oppfattes på ulik måte av de som har laget planene og de som bruker dem i praksis (Helle, 2017). Det er med andre ord ingen fasit på hvordan de skal tolkes, da hver og enkelt av brukerne av læreplanene (lærere, elever og foreldre) oppfatter den ulikt fordi vi bringer med oss individuelle verdier, tolkninger og erfaringer i møte med dem (Helle, 2017). Goodlad poengterte også at dette var perspektiver som var verdifulle å få fram i lyset, da

«..The curriculum is in the eye of the beholder. And so there are many curricula perceived simultaneously by different individuals and groups. The task of the researcher is to choose his perspective and then, initially, to describe what he sees» (Goodlad, 1979a, s.30).

Kan denne individuelle oppfatningen være en av de fremtredende grunnene til at friluftslivet som et hovedområde i kroppsøvningsfaget blir praktisert på sprikende måter og av ulik kvalitet gjennom vårt lille land?

2.3.1 Den ideologiske læreplan

Den ideologiske læreplan er selve idegrunnet i læreplanverket, og bygger på idealistiske forestillinger om hvordan en læreplan bør se ut; hvilket lærestoff som skal vektlegges, hvordan vi skal arbeide med stoffet, og hvilke grunnleggende verdier som skal fokuseres på (Imsen, 2016). Men det kan ifølge Imsen (2016) være vanskelig å sette fingeren på hva som virkelig er det ideologiske springbrettet da læreplanen som oftest bare blir presentert i en ferdig utviklet utgave.

Hvis vi drar dette inn i videregående opplæring og kroppsøvningsfaget i dagens skole, vil det være naturlig å se på hva friluftslivet har blitt sagt å kunne tilføre faget og elevene ut i fra et samfunnsmessig perspektiv. Her kan blant annet nevnes «..helsefordeler, ..en positiv innvirkning på læringsutbyttet og de sosiale relasjonene elevene imellom, ..kultur og ferdigheter» (Norsk friluftsliv, n.d - a). I denne sammenhengen kan også miljølære, et

bærekraftig fokus og praktisk undervisning nevnes, da Kårhus (1975, s. 22-23) trekker frem friluftslivet i skolen som en arena der elevene blir gitt en mulighet til å danne seg et «emosjonelt forhold til naturen», bli glade i, og forstå verdien av naturen, og med dette skape en større interesse for økologiske utfordringer enn det en akademisk tilnærming kan oppnå.

Som nevnt over må vi også huske å se denne substansielle siden i sammenheng med den sosiopolitiske og teknisk-profesjonelle, slik at de idealistiske forestillingene blir trukket ned på et nivå der de er gjennomførbare (Gundem, 2008). Eksempelvis vil et idealistisk mål om at alle elever skal bli miljøforkjempere og friluftslivsfantaster gjennom møtet med friluftslivet i kroppsøvingsfaget være umulig å få gjennomført, men vi kan dra det ned til et nivå der skoleledelse/lærere legger opp til undervisning i friluftsliv der elevene får oppleve bevegelsesglede, undring og ydmykhet i møte med naturen – noe som kanskje gjør at de tenker seg om neste gang de er ferdig med en snus eller finner søppel utendørs.

For å bearbeide disse ideene må de som har ansvaret for å utarbeide læreplanen (læreplankomiteén) ta hensyn til både forsknings- og tradisjonsbunden viten, samt sitt eget faglige og personlige ståsted i lys av dagens samfunn, internasjonale og kulturelle føringer (Gundem, 2008). Her kan vi dra inn fagfornyelsen 2020 som et eksempel, der kunnskapsdepartementet i stortingsmelding 28 ytret et ønske om å «iverksette en nasjonal prosess for det videre arbeidet med fornying av læreplanverket» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 65).

Dette ønsket de å oppnå gjennom bred involvering og et «nært samarbeid med fagmiljøer og representanter for lærere, skoleledere og skoleeiere» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 66) - eksempelvis Vestfold fylkeskommune. Et konkret eksempel på dette er hvordan det blant annet i Vestfold fylkeskommune ble organisert Fagforum for idrett og kroppsøvingfag der det ble lagt opp til både praktiske og teoretiske opplegg som bunnet ut i at lærerne fikk komme med innspill til den offentlige høringen av læreplanene som fant sted mellom mars og juni 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

2.3.2 Den formelle læreplan

Gjennom at kunnskapsdepartementet i løpet av høsten 2019 fastsatte læreplanene i «Fagfornyelsen 2020» (Utdanningsdirektoratet, 2019a), beveger vi oss over i den formelle læreplanen som er «neste skritt» på vei til elevenes opplevelse av undervisningen. Dette er den offentlige vedtatte læreplanen som skal fungere som et nasjonalt utgangspunkt, som legger retningslinjer og overordnede mål for hva undervisningen skal dekke (Imsen, 2016).

Eksempelvis må vi i kroppsøvningsfaget i dagens skole (LK-06 revidert) både forholde oss til den generelle delen av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplan i kroppsøving. Men den formelle læreplanen består ifølge Goodlad et al., (1979) ikke bare av ulike skriftlige dokumenter, den utgjør også posisjonen der samfunnets interesser og ønsker kommer frem i lyset og blir satt i sammenheng. Dette kan blant annet sees i det siste læreplanutkastet til Fagfornyelsen 2020, der det heter at «Uteaktivitet og naturferdsel gir grunnlag for naturglede, respekt for naturen og miljømedvit» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Noe som står i sammenheng med blant annet Kårhus (1975) sine tanker rundt friluftslivet som en katalysator for et mer bærekraftig og miljøretta fokus i skolen.

Den formelle læreplanen har allerede blitt trukket frem i delkapitlene omhandlende friluftslivet i skolen, gjennom eksempler og utdrag fra læreplanverket, helt fra det først ble nevnt i Normalplanen 1939, opp til våre dager med Kunnskapsløftet 06 (LK06), revidert plan, og også den nært forestående Fagfornyelsen 2020. Denne utviklingen og de forandringene som er gjort i den formelle læreplanen gjennom årene er viktig, da målene i skolen, samt innhold og formuleringer til enhver tid bør vurderes og revurderes da dette kan føre til gradvise endringer i samfunnet (Kårhus, 1975).

2.3.3 Den oppfattede læreplan

Ut i fra den formelle læreplanen vokser så den oppfattede læreplanen frem, den delen av læreplanteorien der store variasjoner i tolkninger og hvordan den formelle læreplanen blir oppfattet «..av ulike aktører, spesielt skoler, lærere og foreldre» er gjeldende (Imsen, 2016, s. 279). Den oppfattede læreplanen er ifølge Goodlad et al., (1979, s. 61-62) “what various interested persons and groups perceive in their mind to be the curriculum”. Disse tolkningene baseres på alt fra tradisjon og tidligere erfaringer til personlighetsbakgrunn hos hver aktør som er med i tolkningsprosessen (Gundem, 2008).

Siden den formelle læreplanen ifølge Goodlad et al., (1979) blant annet er basert på de verdiene og holdningene samfunnet ønsker at de unge skal tilegne seg, tar den utgangspunkt i utallige interesser og til tider kompromisser som ifølge Imsen (2016) fører til mange tolkningsmuligheter i den oppfattede læreplanen. Dette er igjen fremtredende her i Norge, hvor den skal konkretiseres på lokalt nivå gjennom det lokale arbeidet med læreplanene (Imsen, 2006).

Det vil selvfølgelig også ha noe å si om disse tolkningene blir gjennomført av enkeltstående lærere, eller i samarbeid med andre kroppsøving/idrettslærere og/eller ledelsen på skolen (Alme, 2013).

2.3.4 Den gjennomførte læreplan

Lærerens praksisteori påvirker i stor grad også den gjennomførte læreplanen, da denne (som den foregående) blir klassifisert som et «perceived curriculum» som eksisterer og er tilgjengelig gjennom et individs tanker og praksis (Goodlad et al., 1979). Fokuset her ligger på den faktiske undervisningen og pedagogiske tilnærmingen til hver enkelt lærer, eller som Goodlad legger det frem; «..what goes on hour after hour, day after day in school and classroom» (Goodlad et al., 1979, s. 63). Dette gjør det også vanskelig å sette fingeren på en definisjon eller hva det virkelig er/innebærer, da lærerens praktiske undervisning ikke alltid samstemmer med hvordan de oppfatter læreplanen, og det sjeldent blir evaluert av kollegaer eller elever (Goodlad et al., 1979).

Av grunner til hvorfor øktplanleggingen og lærernes intensjoner ikke alltid samstemmer med den praktiske gjennomførelsen, nevnes de mange variablene de er nødt til å ta hensyn til i møte med elevene –*alt kan skje!* En økt kan fungere godt for én gruppe elever, men i møte med en annen klasse vise seg å være helt umulig å få gjennomført på en god måte, her spiller også elevenes/lærerens dagsform og individuelle forutsetninger inn, så en lærer må til enhver tid være fleksibel og tilpasningsdyktig i møte med varierende betingelser (Bomo, 2008; Imsen, 2016). Det er også verdt å nevne at en ikke alltid står like fritt som en kanskje tror da det kommer til å forme sin egen rolle som lærer, dette med bakgrunn i ulike aspekter som for eksempel mangel på tid eller ressurser, elevenes forutsetninger eller samarbeid med andre lærere/ledere (Imsen, 2016).

2.3.5 Den erfarte læreplan

I den siste og femte delen er det nemlig elevenes interesser og erfaringer i møte med det enkelte faget som står i høysetet. Denne delen er kalt «den erfarte læreplanen», og fokuserer først fremst på elevenes oppfatning av undervisning og hva de lærer (Imsen, 2016). Denne delen fører ifølge Goodlad også med seg en rekke utfordringer med tanke på blant annet validitet og tillit, da det ikke går an å vite hva elevene tenker basert på observasjon, noe som gjør at vi blir nødt til å spørre dem ut om deres opplevelser av og i møte med den gjennomførte læreplanen (Goodlad et al., 1979).

Dette blir til tider oversett da fokuset heller ligger på målstyring, gjennomføring og karaktersetning fra lærerens side, blant annet sett i Mikkelsen sin oppgave omhandler elevens erfaringer med friluftsliv i kroppsøvfingsfaget. Her informerer en av elevene om at «friluftslivet i skolen ofte handler om å bli tatt med på tur av læreren», mens en annen elev sier at «friluftslivet hun erfarer i skolen ikke alltid gir henne samme gode opplevelsen, fordi friluftslivet i skolen ikke har den samme friheten» som hun opplever da hun bedriver friluftsliv utenfor skolen (Mikkelsen, 2013, s. 43). Dette er et område som det ifølge Abelsen & Leirhaug trenger å bli forsket mer på, blant annet i kraft av

«...skolen og lærerens ansvar overfor det intensjonelle(ideologiske) og formelle læreplannivået og på behov for større og mer langsiktige utviklingsprosjekter, og da spesielt med et fokus rundt didaktisk praksis, naturopplevelser, elevenes læring og kroppsliggjøring av kunnskap i friluftsliv» (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 29).

2.4 Didaktikk

Den didaktiske praksisen som blir nevnt avslutningsvis i kapittelet over, blir nå fokuset for det følgende kapittelet som først og fremst vil ta for seg elementer tilhørende den oppfattede og gjennomførte læreplanen i lys av den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg. Dette gjøres fordi det ut i fra beskrivelsene over er disse to «nivåene» i Goodlads begrepsapparat som best gjenspeiler lærerens praksisteori, holdninger og gjennomføring av undervisning, henholdsvis friluftslivsundervisningen i kroppsøvfingsfaget slik som er fokuset i denne oppgaven. Den didaktiske relasjonsmodellen blir på sin side tatt i bruk i kraft av sin evne til å

«...avgrense de deler av undervisningen som anses for å være viktigst og mest fruktbare for læreren i hans forsøk på å tenke igjennom, planlegge og tilrettelegge framtidige undervisningssituasjoner ut i fra sin praktiske erfaring og sitt kjennskap til pedagogikk, psykologi, ulike undervisningsfag, læremidler osv.» (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135).

Den didaktiske relasjonsmodellen vil med andre ord tas i bruk for å bedre kunne forstå lærerens handlinger og rolle i implementeringa av friluftsliv i kroppsøvfingsfaget, en rolle som ifølge Alme (2013) er viktig å ta med i betraktningen.

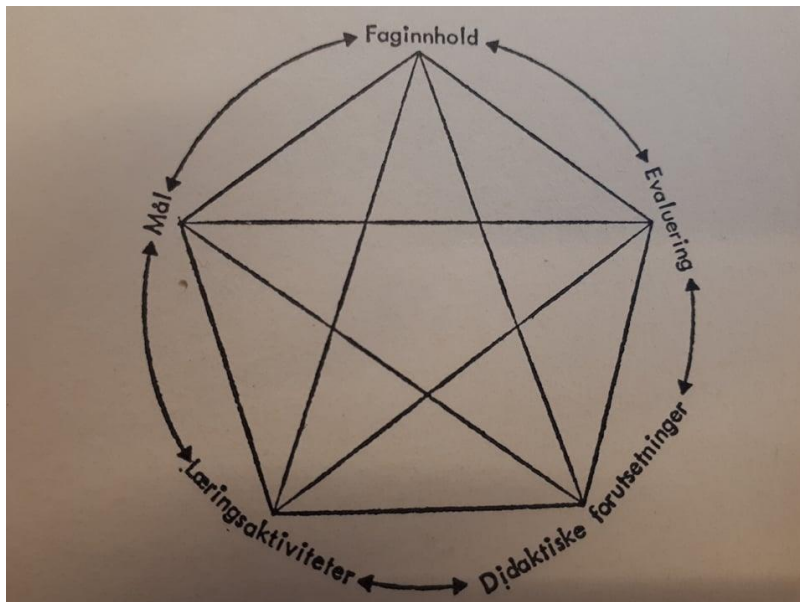
For å bedre kunne forstå didaktisk praksis og «undervisningens generelle hva-, hvordan-, og hvorfor- spørsmål» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 69) blir derfor den didaktiske relasjonsmodellen dratt på banen, en modell som med årene har blitt en vesentlig brikke i

undervisningsplanlegging og -drøfting (Helle, 2017). På tross av denne posisjoneringen er det også viktig å nevne at «empirisk forskning har videre visat att lærere i sin faktiska planering av den dagliga undervisningen bara i mycket begränsad omfattning använder didaktisk teoribildning, som de har lärt sig» (Annerstedt, 2007, s. 97).

Den didaktiske relasjonsmodellen - Bjørndal og Lieberg, 1978

Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell ble til gjennom et ønske om «å gi læreren et redskap som kunne bidra til størst mulig klargjøring av undervisningen» og «gjøre lærerens didaktiske analyse så reflektert som mulig» (Hiim & Hippe, 1998, s. 39). Dette var også ønsket til Heimann og Schulz som gjennom å være noen av de fremste representantene for den «læreteoretiske retningen» i Tyskland, også påvirket den didaktiske innfallsvinkelen i Norge, og herunder Bjørndal og Liebergs modell (Hiim & Hippe, 1998). Likheter som kan nevnes er blant annet fokuset på bruken i praktisk undervisning, seks ulike strukturmomenter som gjør seg gjeldende i alle situasjoner, samt de didaktiske relasjonene mellom disse (Hiim & Hippe, 1998).

Bjørndal og Lieberg nøyde seg på sin side med 5 såkalte strukturmomenter, og navnga dem på følgende måte; «1. Faginnhold, 2. Evaluering, 3. Didaktiske forutsetninger, 4. Læringsaktiviteter og 5. Mål» (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135).



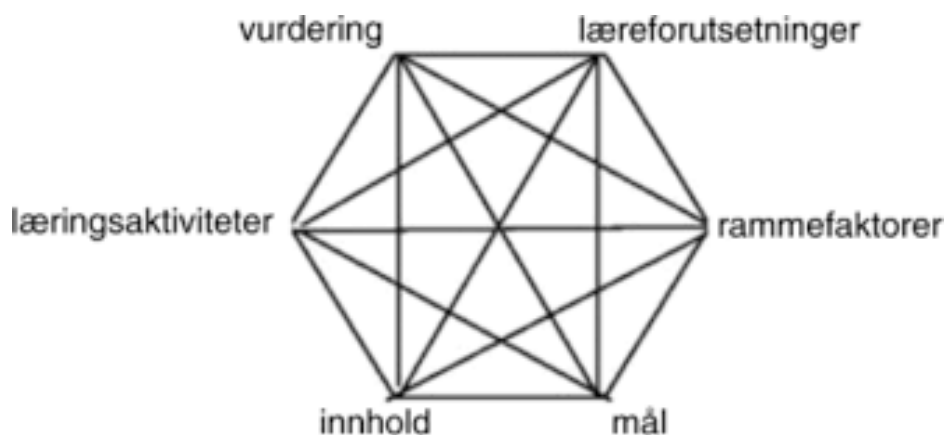
Figur 2.1: Didaktisk relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135)

Selv om denne modellen «gir et sterkt forenklet bilde av den kompliserte prosess som undervisningsplanlegging/undervisning er», så danner den en oversikt over de mest vesentlige elementene samt variasjonene i relasjoner dem imellom (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 136). For det er viktig å poengtere at på samme måte som delene i Goodlads læreplanteori står i tilknytning til og påvirker hverandre, så er dette også tilfellet her; undervisningsplanlegging og undervisning må sees på som en helhet, der læreren blir nødt til å ta hensyn til flere relasjoner på samme tid (Bjørndal & Lieberg, 1978).

«Læreren er den som skal analysere og ta nye beslutninger. Både teoretiske overveielser og praksis må vurderes av den enkelte lærer og sees i sammenheng... Lærerens oppgave bli å skape et dynamisk samspill mellom de ulike kategoriene i modellen» (Bomo, 2008, s.13)

Dette helhetlige synet kommer også frem i selve utformingen av modellen, der ingen av momentene er fremhevet eller overlegne noen av de andre. Ut over dette poengteres også viktigheten av at det hverken er ønskelig eller mulig å forberede et endelig undervisningsopplegg, da læreren til enhver tid og i møte med nye undervisningssituasjoner må gjøre nye vurderinger og finne frem til nye løsninger i lys av de faktorene som spiller inn (Bjørndal & Lieberg, 1978). Modellen er med andre ord en «åpen» modell, også i kraft av at den kan brukes på ulike «nivåer»; (sentralt/lokalt), av en enkeltstående eller flere lærere, i tverrfaglig arbeid og også som et utgangspunkt eller ramme som læreren kan relatere egen kompetanse og praksis til (Bjørndal & Lieberg, 1978).

Den varianten av den didaktiske modellen som skal brukes i denne oppgaven skiller seg noe fra den originale modellen etter Bjørndal og Lieberg med sine 5 momenter, da den i stedet er delt inn i seks ulike kategorier der det momentet som i den originale modellen het «didaktiske forutsetninger» er delt opp i to nye kategorier kalt «læreforutsetninger» og «rammefaktorer» (Lyngsnes & Rismark, 2014).



Figur 2.2: «Den didaktiske relasjonsmodellen (modifisert etter Bjørndal og Lieberg)» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 86)

Dette er ifølge Lyngsnes og Rismark er en hensiktsmessig inndeling da det

«..her er tale om to helt forskjellige forhold: Læreforutsetninger handler om elevene og de forutsetningene de stiller med i undervisningen. Rammefaktorer, derimot, dreier seg om andre sider ved opplæringen. Ved å skille ut elevenes forutsetninger i en egen kategori sikrer en at deres forutsetninger alltid er med som en viktig faktor i planlegging når for eksempel mål og arbeidsmåter skal fastsettes» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 86).

Det skal i denne sammenheng også nevnes at uttrykket «læreforutsetninger» i andre fremstillinger av modellen har blitt gitt navn som; «Elevforutsetninger» (Brattenborg og Engebretsen, 2013, s.80; Helle, 2017, s.69) og «Elev- og lærer- forutsetninger» (Imsen, 2016, s. 303), noe som kanskje kan tyde på et større fokus på elevene i planleggingsprosessen, slik som vi allerede har sett ønsket i den erfarte læreplanen til Goodlad. Om det virkelig er slik det blir praktisert i dagens skole er et annet spørsmål, som legger seg inn under spriket mellom de didaktiske normative idealene med sine ideer rundt læreplanen og lærerens intensjoner, samt den praktiske/gjennomførte virkeligheten en møter i undervisningssammenheng (Imsen, 2016).

Ut over sin egenskap som planleggingsverktøy i både enkeltøkter og opplæring over en lengre tid, så kan relasjonsmodellen også tas i bruk i analysering av og refleksjon rundt allerede gjennomførte læringssituasjoner og læring i seg selv (Lyngsnes & Rismark, 2014). Med dette som bakteppe dykker vi nå inn i de 6 momentene, i håp om å kunne klargjøre hvilke faktorer som kan påvirke planlegging og gjennomføringen av friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget i videregående skole. Vi beveger oss dermed fra den generelle didaktikken

som har relevans for alle lærere med sine «sentrale begreper om opplæring og undervisning» (Imsen, 2016, s. 162) til fagdidaktikken som omhandler «prinsipielle og praktiske spørsmål som angår de ulike skolefagene» (Imsen, 2016, s. 162), i dette tilfellet kroppsøvningsfaget med friluftslivet som ett av tre hovedområder.

2.4.1 Rammefaktorer

«Som didaktisk kategori dekker rammefaktorene de muligheter og begrensninger som gis av ressurser, forutsetninger og regler som omgir undervisningen» (Bomo, 2008, s.11). Herunder nevnes faktorer som læreren med sine holdninger til friluftsliv i kroppsøvningsfaget, kunnskap/utdanning og kreativitet, ressurser i form av utstyr, utearealer, tid/transport, holdninger hos kollegaer og skolens ledelse, elever og foreldres holdninger, kulturelle ulikheter, klassestørrelse og sist men ikke minst; læreplanen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det er med andre ord en rekke faktorer som må tas i betraktning allerede her, men det er også viktig å være klar over at det «ikke nødvendigvis er slik at det er rammefaktorene i seg selv som hemmer eller fremmer arbeidet. Det kan like gjerne være lærerens oppfatning av dem» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 90). Det kommer nemlig frem i Hattie sin forskning at læreren utgjør en av de mest vesentlige kreftene i en læringskontekst, gjennom blant annet sin evne til å guide og påvirke elevene, vise omsorg, og også være aktiv og lidenskapelig engasjert i det vedkommende skal undervise i (Hattie, 2009).

Lærerens rolle blir blant annet dratt frem hos Alme, der en rektor ved en av distriktskolene mente at det var lærerens glød for faget som var mest avgjørende for gjennomføringen, ikke nødvendigvis skolens beliggenhet og nærhet til naturområder (Alme, 2013). Det går også an å si at dette er et eksempel på holdninger hos skolens ledelse, noe som igjen kan påvirke ressursene læreren har til rådighet, da det er «rektor som har det overordnede ansvaret for hvordan ressurser blir brukt, og dermed for hvilke faglige områder som blir prioritert» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 81)

2.4.2 Mål

«Elevenes læringsutbytte må stå i sentrum når læreren planlegger og gjennomfører undervisning» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 92). For å få til dette tolkes og bearbeides mål på ulike nivåer før de kommer i kontakt med elevene og blir satt inn i en undervisningskontekt (som tidligere nevnt i Goodlads begrepsapparat). Utgangspunktet for utarbeidelsen av mål ligger i selve opplæringsloven, deretter kommer den generelle delen av læreplanen, læreplanmålene for fag (kompetansemålene), og læringsmål for elevene

(Lyngsnes & Rismark, 2014). Vi som lærere er med andre ord nødt til å ta hensyn til alle disse nivåene i vårt planleggingsarbeid.

2.4.3 Elevforutsetninger

For å bevege seg i retning av eller gjøre det mulig å med jevne mellomrom nå disse målene, så må læreren som nevnt over også ta hensyn til og være åpen for elevene som individer og deres forutsetninger i planlegging og gjennomføring av kroppsøvingsøktene.

«Individualitet og menneskelig frihet må ha et fellesskap å utfolde seg innenfor, men for at det skal oppfylles, må det være et fellesskap som gir den enkelte rom for å hevde sin individualitet... Uten konfrontasjon med andres perspektiver, basert på ulike erfaringer, forutsetninger og bakgrunn, kan vi ikke realisere oss selv fullt ut og utvikle vår humanitet» (Arnesen A.-L. , 2004, s. 45).

Som lærer møter man på daglig basis et mangfold av elever, elever som «møter skolen og dens virksomhet med til dels store ulikheter i erfaringer, interesser, evner, kunnskap og ferdigheter, og med forskjellig sosial og kulturell tilhørighet» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 87). Som tidligere nevnt så vil disse elevenes opplevelse av skolen og de ulike fagene påvirkes av om de føler seg sett, motivert og delaktige i skolehverdagen, noe som kan oppnås gjennom å skape gode relasjoner til elevene og vise interesse for hvem de er, både for seg selv og i fellesskap med andre. Her blir altså lærerens møte med elevene, samt samspillet dem imellom veldig viktige faktorer med tanke på læreforutsetningene til elevene og hvordan disse varieres og forandrer seg til enhver tid (Lyngsnes & Rismark, 2014).

I en kroppsøving- og friluftslivssammenheng er det også viktig å trekke frem hvilken betydning elevenes opplevelse av og forhold til egen kropp kan ha for hvordan de fungerer i faget. Her kan mange ulike faktorer spille inn, blant annet fysiske barrierer som funksjonshemninger og sykdom, psykiske eller kulturelle/religiøse forhold, og negative erfaringer knyttet til fysisk kontakt med andre (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det kan også være utfordringer knyttet til kroppens «privathet» da det kommer til dusjing og skiftning, kontakt mellom kjønn, eller religiøst knyttede ritualer, e.g gjennomføring av bønn (Moser, 2004). For at elevene skal føle seg så trygge som mulig blir det derfor viktig å fokusere på at klassemiljøet blir et mestringsfokusert miljø, som er «trygt og inkluderende, aksepterende og støttende» med fokus på å «øke deltagerens kompetanse» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 88).

2.4.4 Innhold

Om læreren klarer å skape et slikt mestringsfokusert miljø, avhenger blant annet av hvordan han/hun klarer å balansere de ulike didaktiske relasjonene i sitt planleggingsarbeid og gjennomførelsen av de ulike øktene. Her spille så klart også valg av innhold en nøkkelrolle, og det er viktig å her poengtere at innholdet og fremgangsmåtene som blir valgt av læreren utgjør en stor del av utgangspunktet for å kunne bevege seg i retning av eller nå undervisningens mål (Brattenborg & Engebretsen, 2013). «Vi kan begrunne vårt valg av innhold i forhold som hører faget til, men begrunnelsen kan også vise til elevenes interesser, til samfunnets behov eller til bestemte yrkesfunksjoner» (Engelsen, 2013, s. 169).

Innholdet velges ifølge Brattenborg & Engebretsen ut i to omganger; den ene i utarbeidelsen av sentrale læreplaner, slik som vi har sett i både den ideologiske og formelle læreplanen, og den andre da blant annet læreren skal ta stilling til hva som skal gjøres i friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget (den oppfattede og gjennomførte læreplan) (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Som vi tidligere har sett i både Goodlads begrepsapparat, og rundt friluftslivets plass i skolen, så er det store variasjoner i syn på hva friluftslivet er og bør være i en skolesammenheng. I noen tilfeller dras miljødimensjonen ved friluftslivet inn, der innholdet i undervisningen gjør elevene «mer bevisste på at det å bedrive friluftsliv må gjøres med respekt for naturen, miljøet og alt liv» (Myklemyr, 2019, s. IV). I andre tilfeller er det egenverdien, det tradisjonelle og det enkle friluftslivet som legger rammer for innholdet og som blir fokus i undervisningen, selv om det også her er variasjoner da det kommer til definisjonen av disse; «slik eg har tolka mine resultat satt distriktskulen større krav til kva aktivitetar som kunne reknas som friluftsliv» (Alme, 2013, s.78-79).

Innholdet i undervisningen omfavner også vurderinger rundt «mengden av lærestoff, og aktiviteter, samt rekkefølgen på aktivitetene» da dette har betydning for progresjonen og strukturen i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 89). Dette ble som tidligere nevnt et tema ved innføringen av Kunnskapsløftet 06 gjennom blant annet å innføre læreplaner som strakte seg over hele eller store deler av grunnskolen og videregående opplæring (Engelsen, 2013). Men det ble også brakt på bane i forkant av den reviderte versjonen av kunnskapsløftet06, da det blant annet ifølge Gurholt (2005) ikke fantes hverken en klar struktur eller progresjon i friluftsliv som ett av hovedområdene i kroppsøvingsfaget. Denne progresjonen, gjerne satt i sammenheng med «spiralprinsippet» skal i grunntanken legge til rette for at «elevene skal møte en faglig formidling som er tilpasset deres utviklingstrinn» (Engelsen, 2013, s. 182). For å få til dette er det også fordelaktig om lærerne

går ut ifra og tar hensyn til elevenes forutsetninger og interesser (som nevnt i forrige delkapittel), da dette kan bidra positivt på elevens innsats, følelse av mestring, trivsel og selvtillit (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

2.4.5 Vurdering

Hvordan en tenker å vurdere elevene er også en viktig faktor i planleggingsarbeidet, da;

«En av hovedhensiktene med vurdering er å fremme elevenes læring og utvikling. Elevvurderingen skal fortelle noe om hvordan eleven arbeider, om læringsprosess og resultat, og om det er fremgang. Denne prosessen skal være oppfølgende, støttende og jevn, og tilbakemeldingene skal motivere elevene til innsats og refleksjon over eget arbeid» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 90).

For å gjøre dette mer oversiktlig kan vi følge Engelsen stille oss fire spørsmål; «hva er formålet med vurderingen?», «hva er gjenstand for vurderingen?», «mot hvilke kriterier skjer vår vurdering?» og «til hvilken tid skjer vurderingen?» (Engelsen, 2013, ss. 128-131). I friluftslivsundervisningen og kroppsøvfingsfaget vil en kunne si at formålet med vurderingen er å skaffe en oversikt over og kontrollere elevenes læringsutbytte, mens gjenstanden for vurdering i en undervisningssammenheng blir elevenes prestasjoner. Kriteriene for vurderingen er på sin side individ- og målrelaterte da eleven både blir vurdert ut ifra egen innsats og målene som er planlagt for undervisningen, mens vurderingen med tanke på tid både bør gjennomføres før/ved starten av undervisningen (elevforutsetninger), underveisvurdering i løpet av opplæringen (vurdering for læring), samt som en sluttvurdering ved avsluttet læringsløp (Engelsen, 2013).

2.4.6 Læringsaktiviteter

Lærerens erfaringer med og definisjon av friluftslivet blir også avgjørende da det kommer til hvilke læringsaktiviteter som blir valgt for undervisningen slik som det blant annet kommer frem i Hansen sin oppgave der informantene drar inn «løping langs en lokal elv», «orientering i undervisningen og på idrettsdager» og «friluftsliv rett uti dammen her eller holde på å si litt sånn gatelangs» som dekkende aktiviteter for å nå kompetansemålene i friluftsliv (Hansen, 2013, s. 54-55). Men det er nå en gang mer sammensatt enn dette, da læringsaktiviteter kan sies å være et «samlebegrep for metode, arbeidsmåter og organiseringsformer» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 90).

«Successful learning is a function of the worthwhileness and clarity of the learning intentions, the specifications, and the success criteria; the power of using multiple and

appropriate teaching strategies with a particular emphasis on the presence of feedback focused at the right level of instruction (acquisition or proficiency); seeing learning and teaching from the students' perspective; and placing reliance on teaching study skills and strategies of learning" (Hattie, 2009, s. 199).

Læringsaktivitetene må med andre ord være varierte, og stå i tett relasjon til både lærestoffet, kompetanse- og læringsmål, elevenes forutsetninger for læring og deres evner samt muligheter de blir gitt til å medvirke i undervisning og planlegging (Lyngsnes & Rismark, 2014). LK-06 som vi planlegger dagens kroppsøvings- og friluftslivsundervisning ut ifra gir oss ifølge Brattenborg & Engebretsen «stor grad av pedagogisk frihet» noe som stiller krav til at «læreren bruker sitt profesjonelle skjønn, og varierer både metode, organiseringsformer og arbeidsmåter i kroppsøvingsundervisningen» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 91).

Metoder blir av Øzerk beskrevet som «handlingsredskaper og fremgangsmåter læreren bruker i sitt arbeid med å legge forholdene til rette for elevenes deltagelse, forståelse og læring» (Øzerk, 2006, s. 149). Her kan en eksempelvis skille mellom en lærerstyrte og problemløsende metoder i undervisningen, og det viser seg i Weider (2018) sin oppgave at variasjoner i disse kan være ønskelig da noen elever responderte godt på selvstendig problemløsende jobbing i mindre grupper der læreren stilte veiledende spørsmål, mens andre igjen behøvde instruksjon og tettere oppfølging for å få til å lage det bålet som i forkant av øktene var blitt gjennomgått muntlig i plenum.

Da det kommer til selve organiseringen av undervisningen er det en rekke variabler som spiller inn for at undervisningen skal fungere på en god måte og samtidig være koblet opp mot egenverdien i kroppsøvfingsfaget – nemlig å lære gjennom å være fysisk aktiv (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Her kan blant annet organisering med tanke på gruppeinndeling og størrelsen på gruppene ha noe å si for differensiering/tilrettelegging av undervisningen, da det eksempelvis i en stor gruppe kan være «vanskelig å involvere alle elevene og å tilpasse utfordringene til den enkelte» (Lund, 2014, s. 49) i friluftslivsundervisningen. Ut over dette spiller organiseringen også en rolle da det blant annet kommer til bruk/transport av utstyr, plassutnyttelse, tiden en har til rådighet og sikkerhet hos elev/lærer (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Sikkerhet blir blant annet trukket frem av Dahl, Moe & Standal gjennom lærernes uttrykk for at «følelsen av manglende kontroll ikke kun er knyttet til turene fordi de skjer i en usikker naturkontekst, men også til elevene som utgjør en menneskelig usikkerhetsfaktor. De peker på at god organisering av elever og av turene kan redusere

sannsynligheten for at farlige hendelser oppstår på tur» (Dahl, Moe & Standal, 2017, avsnitt 19).

3.0 Metode

Fokuset for dette kapitlet er refleksjon rundt og presentasjon av oppgavens metodologiske grunnlag. I første omgang gjennom oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming og metodevalg. Deretter vil utvalg bli presentert før elektronisk spørreskjemaet (CAWI – Computer Aided Web Interviewing) og dybdeintervju presenteres som metoder. Som en avrundning vil også analysens struktur, oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, samt etiske betraktninger trekkes frem.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming og metodevalg

Ifølge Johannessen, Tufte & Veiden (2006) faller det seg naturlig for oss mennesker å skape generelle ideer om det som foregår rundt oss i samfunnet med bakgrunn i enkelthendelser. Disse såkalte hverdagsteoriene som vi skaper for å oppleve forutsigbarhet i hverdagen er sjeldent basert på den systematikken og grundigheten som forskning krever, og vi må ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) derfor heller betrakte dem som et utgangspunkt for å kunne utvikle forskningsbasert kunnskap.

Utviklingen av denne forskningsbaserte kunnskapen er avhengig av bruken av vitenskapelige metoder, som ofte sees i sammenheng med to ulike vitenskapelige tradisjoner; den naturvitenskapelige og den samfunnsvitenskapelige. Den naturvitenskapelige tradisjonen står med metodisk forankring i positivismen og fokuserer på systematiske observasjoner, verdinøytralitet og objektivitet, mens den samfunnsvitenskapelige på sin side har et metodisk grunnlag i hermeneutikken med hovedvekt på tolkning og analyse (Befring, 2015). De underliggende metodene beskrives ofte som enten kvantitative eller kvalitative der begrepsparet først og fremst defineres ut i fra «egenskapene ved de *data* som samles inn og analyseres» (Grønmo, 2004, s. 22). Data kan her «karakteriseres som kvantitative dersom de uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetermer (for eksempel mange-få, flere-færre, de fleste-de færreste» (Grønmo, 2004, s. 22), mens data som ikke kommer til uttrykk på denne måten sees på som kvalitative. I en generell karakteristik av de to hovedtilnærmingene vil det kunne sies at kvalitative metoder fokuserer på innsikt, forståelse og subjektivitet, mens de kvantitative søker oversikt, forklaring og objektivitet (Tjora, 2017). Det er i denne sammenheng også viktig å poengtere at disse metodene ikke velges ene og alene ut i fra faglige utgangspunkt, men også til en viss grad ut i fra praktiske forhold – her vil eksempelvis motivasjon, kunnskap, egenskaper og ressurser hos forskeren spille inn, i tillegg til de faktiske mulighetene man har til å gjennomføre studien (Grøteide, 2019).

Da problemstillingen i denne oppgaven fokuserer på kroppsøvingslæreren og deres tanker og refleksjon rundt egen og andres praksis i kroppsøvingsfagets friluftslivsundervisning, faller det seg naturlig å velge en samfunnsvitenskapelig vinkling med hovedvekt på et kvalitativt metodevalg, da kvalitative metoder ofte kjennetegnes ved at forskeren står tettere på informantene og er interessert i deres individuelle og følelsesmessige erfaringer (Lund & Haugen, 2006). Når dette er sagt poengterer Tjora (2017) at det skarpe skille mellom forskningsparadigmene i verste fall kan føre til at vi går glipp av kunnskap da det setter en stopper for mangfold og samarbeid på tvers av tradisjonene. Med utgangspunkt i dette har det vokst frem et såkalt postpositivistisk perspektiv, der det fokuseres på hvordan metoder fra ulike forskningstradisjoner kan komplementere og utfylle hverandre (Tjora, 2017). Denne kombinasjonen av metoder er også ifølge Lund & Haugen (2006) ønskelig da særtrekkene og fordelene ved de ulike hovedtilnærmingene (kvantitativt og kvalitativt) dermed kan utnyttes på bedre og mer helhetlige måter.

Kombinasjonen som er nevnt over har blitt ganske vanlig i forskningsarbeid, og går ofte under betegnelsen *triangulering* (Lund & Haugen, 2006). Denne tilnærmingen til forskning er interessant, og har også påvirket valg av metoder i denne oppgaven. Grunnen til at det ble tatt i bruk triangulering eller flermetodedesign her, var ønsket om å i første omgang danne et bilde av hvordan holdninger til og gjennomførelse av friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget var på et større og mer generelt plan - ved hjelp av et semistrukturert spørreskjema, som ifølge Lund & Haugen (2006) faller innunder kategorien med kvantitative metoder. Så var tanken å skaffe en mer dyptgående og omfattende innsikt i noen av informantenes tanker og refleksjoner ved å ta utgangspunkt i de mottatte svarene, og deretter utarbeide en intervjuguide og et grunnlag for å velge ut deltagere til dybdeintervjuer for å få frem kvalitative data (Befring, 2015). Denne fremgangsmåten kan også sees på som et såkalt kominasjonsopplegg der den kvantitative delen er underordnet den kvalitative (Ringdal, 2018). Det nevnes i denne sammenheng at metodene også kan være mer likestilte. Noe de i dette tilfellet er da det er tatt i bruk en del åpne spørsmål i spørreskjemaet, samt at svarene på disse også vektet i analyse og resultatdelen.

Som tidligere nevnt er ofte kvalitativ forskning koblet opp mot hermeneutikken og samfunnsvitenskap, der det gjennom en hermeneutisk tilnærming legges vekt på å «fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2018, s. 37). Dette kan ifølge Kvale og Brinkmann (2009) oppnås gjennom bruk av den såkalte hermeneutiske sirkel, der man først tar for seg helheten og

hvordan man forstår en tekst, for så å bryte ned materialet i biter med håp om å finne de meningene som ligger skjult der, før en deretter knytter fortolkningene til helheten igjen og forhåpentligvis oppnår en dypere forståelse av teksten. Man kan ifølge Fangen (2010) bygge opp tolkningsarbeidet rundt tre analytiske nivåer, eller faser i analysen; Førstegrads, andregrads og tredjegrads fortolkning. Den første tar for seg tolkningen som gjennomføres av eksempelvis forskeren og informanten gjennom egen deltagelse og ut i fra det som skjer rundt dem i feltet - ord deres egen livssituasjon (Thagaard, 2018). Andregrads fortolkninger «representerer forskerens tolkninger av en virkelighet som allerede er tolket av deltagerne» (Thagaard, 2018, s. 38). Med andre ord; at jeg som forsker tar for meg informantenes utsagn for å deretter sette dem inn i en teoretisk sammenheng der jeg ser på dem i lys av andre studier og begreper. Ved å gjøre dette beveger man seg fra de erfaringsnære begreper til de erfaringsfjerne begrepene som er koblet til den samfunnsvitenskapelige teorien, dette kan også kalles dobbel hermeneutikk (Thagaard, 2018). Eksempelvis har jeg tolket informantenes utsagn om egne tolkninger tilknyttet friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget. Jeg har videre også satt dette i kontekst med relevante teorier, eksempelvis læreplanteori, og dermed også gjort fortolkninger av tredje grad.

For å få til slik type tolkning er en også avhengig av data å tolke. Etter nøye vurderinger falt metodevalget i denne oppgaven på bruken av «Nettskjema» - et elektronisk spørreskjema også kalt «CAWI – Computer Aided Web Interview» (Johannessen et al., 2016, s. 277), og semistrukturerte dybdeintervjuer. Disse vil bli presentert nærmere senere i kapittelet.

3.2 Utvalg

Jeg ønsker i denne oppgaven å se på kroppsøvingsfagets friluftsliv i videregående skole, gjennom lærerens øyne.

Med tanke på utvalget som skulle tas i bruk i prosjektet var det naturlig å gjennomføre en såkalt «strategisk utvelging», der jeg som prosjektleder sto for utvalget basert på deres relevans eller egenskaper i lys av prosjektets problemstilling (Thagaard, 2018). Det ble med bakgrunn i dette tatt kontakt med de ti videregående skolene underliggende Vestfold fylkeskommune, da jeg har funnet studier med lignende tematikk, men ingen med fokus på samme geografiske område. Det var dessuten et praktisk valg i forhold til skolenes beliggenhet og min tidligere erfaring fra enkelte av disse. Videre valgte jeg å fokusere på kroppsøvingslæreren i denne oppgaven, da det er disse som hovedsakelig har ansvaret for at **alle** elever skal få oppleve og erfare friluftsliv i videregående opplæring. Dette fordi alle

elever skal ha kroppsøving, mens bare en brøkdelen velger seg inn til linjer som for eksempel valgfag/programfag friluftsliv.

Før det ble mottatt prosjektgodkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) og spørsmål/spørreskjema ble utarbeidet, ble det tatt kontakt med de aktuelle skolene for å kartlegge interessen for prosjektet. For å få tak i informanter til oppgaven rettet jeg en formell henvendelse (Thagaard, 2018) til rektorer og deretter avdelingsledere ved de ulike skolene gjennom korrespondanse på mail (se vedlegg 2). I forespørselen ble det i første omgang spurt om lov og hjelp til å videreformidle prosjektbeskrivelsen samt invitasjon ang deltagelse til avdelingsleder for idrett/kroppsøving ved den aktuelle skolen. Deretter ble avdelingslederen spurt om han/hun kunne presentere dette for aktuelle kroppsøvingslærere på avdelingen, for deretter å komme med en direkte tilbakemelding til meg som prosjektansvarlig med navn og mailadresse på de som kunne tenke seg å delta/bidra til prosjektet. Det ble med andre ord gjennomført et strategisk tilgjengelighetsutvalg, også kalt utvelgelse med selvseleksjon, basert på at deltagerne er relevante for studiens problemstilling, og samtidig villige til å delta i prosjektet gjennom å være tilgjengelige for meg som forsker (Thagaard, 2018; Grønmo, 2004). Ved to av skolene ble det avtalt å legge frem en prosjektbeskrivelse med tilhørende påmeldingsliste på idrettskontorene i stedet for at avdelingsleder skulle stå for presentasjon og innsamling (se vedlegg 2 og 5). Dette ble gjort da det virket som en mer effektiv løsning med tanke på at prosjektlederen jobbet som vikar ved begge de gjeldende skolene.

Lærerne ble som tidligere nevnt valgt ut til spørreundersøkelsen med grunnlag i at de var kroppsøvingslærere og at de ønsket å bidra til studien. De som skrev seg på listen med navn og mail fikk senere tilsendt et mer omfattende informasjonsskriv (se vedlegg 3), samt en samtykkeerklæring (se vedlegg 4), der de kunne krysse av for hvor mye de ønsket å bidra med (spørreskjema, dybdeintervju, ikke-deltagende observasjon). (Ikke-deltagende observasjon ble ikke gjennomført fordi det ble vurdert at oppgaven hadde nok data basert på spørreundersøkelsen og dybdeintervjuene). Prosjektlederen fikk positive tilbakemeldinger om deltagelse fra åtte av de ti aktuelle avdelingslederne, og etter en del purring endte prosjektet opp med totalt tjuseks informanter i første omgang. Til slutt gjennomførte nitten av de tjuseks informantene spørreskjemaet, tre lærere trakk seg fra prosjektet og fire lærere svarte ikke på henvendelser på mail i etterkant av at de viste sin interesse for prosjektet tidlig i 2019.

De nitten gjenværende informantene var en sammensetning av ni kvinner og ti menn. Ut i fra disse valgte jeg ut seks lærere til dybdeintervjuene gjennom en såkalt kvoteutvelgning der jeg tok utgangspunkt i ulike kategorier og valgte ut et bestemt antall deltagere ut i fra dette

(Grønmo, 2004). Kategoriene var basert på at de ikke underviste ved samme skole (én representant fra hver skole), deres kjønn (tre av hvert kjønn) og om de hadde krysset av for at de ønsket å bidra med et intervju. Dette for å sikre stor variasjon i materialet både med tanke på skolens beliggenhet, deres kollegaer og skoleledelse, men også for å se om det fantes ulike forhold og relasjoner til friluftslivet og kroppsøvfingsfaget.

3.2.1 Presentasjon av informantene i de semistrukturerte intervjuene

Under presenteres de seks lærerne som deltok i dybdeintervjuene. Utvalget er satt sammen av tre kvinner og tre menn, med følgende dekknavn; Tonje, Heidi Ada, David, Petter, Tom. Disse representerer seks ulike videregående skoler underliggende Vestfold fylkeskommune.

Tonje:

Kvinnelig faglærer i kroppsøving, toppidrett og psykologi 1. Har tidligere undervisningserfaring fra norskfaget. Utdanningen hennes startet ved universitetet i Bergen der hun tok psykologi grunnfag, før hun gikk seks år ved Idrettshøyskolen i Oslo: ett år med grunnfag, to år faglærerutdanning i kroppsøving og ett år på mellomfag i idrettspsykologi, før hun avrundet med to år hovedfag i idrettspsykologi. På fritiden er hun glad i å bedrive friluftsliv i nærmiljøet, og var mye på tur med egne barn da de var litt yngre.

Heidi:

Kvinnelig faglærer i kroppsøvfingsfag, idrettsfag og geografi. Hun startet utdanningen sin ved Høyskolen i Oslo der hun tok en bachelor i idrett, friluftsliv og helse, før hun tok et PT studie på Bali, og deretter en nettbasert studie i idrettspsykologi ved Høyskolen i Bergen. Etter dette tok hun en master ved høyskolen i Oslo mens hun jobbet ved siden av, før hun fikk tilbud om etterutdanning i geografi og takket ja til det. Hun er glad i friluftslivet, og har tidligere vært mye på turer fra hytte til hytte (DNT) og besøkt flere av naturperlene Norge har å by på. For tiden går det mest i dags- og overnattingsturer i nærmiljøet sammen med mann og barn.

Ada:

Kvinnelig faglærer i kroppsøving og idrettsfag. Utdanningen hennes startet med en årsenhet i kroppsøving på Høyskolen i Vestfold før hun gikk første året av idrettslærerutdannelsen (barn og unge i bevegelse) ved Idrettshøyskolen i Oslo. Deretter tok hun ett år med idrettsadministrasjon 1 ved Høyskolen i Telemark (avd. Bø), før hun tok fysisk aktivitet og helse og deretter PPU ved Idrettshøyskolen i Oslo. Hun er glad i friluftsliv, og bruker naturen

mye til trening. Ut over dette er hun glad i turgåing ved kysten og i skogen, samt ski på vinteren og båtliv på sommeren.

David:

Mannlig faglærer i kroppsøving, naturfag og programfag friluftsliv. Har tidligere 6 års undervisningserfaring som folkehøyskolelærer ved linja «villmark og idrett». Han er utdannet faglærer ved Norges idrettshøyskole, og har ett år med hovedfag miljøkunnskap samt master i idrett og friluftsliv fra Høyskolen i Telemark (avd. Bø). Han valgte den gang å fordype seg i friluftsliv, og er fremdeles veldig interessert i friluftsliv. På fritiden har han tidligere nesten vært borti alt det går an å bedrive i naturen, også ekspedisjoner, men dette har etter han fikk barn begrenset seg til mye jakt, fiske og skiturer.

Petter:

Mannlig faglærer i kroppsøving, idrettsfag, programfag friluftsliv og matematikk. Tre års erfaring fra befalsskolen (ett arbeidsår), før han gikk faglærerutdanning idrett i Elverum og et ekstra år med matematikk etter det. Han har også 12 års erfaring som idrettsoffiser i forsvaret. Han er veldig glad i friluftslivet, og driver både med skogsturer, fiske, kajakkpadling, Randonee og langrenn.

Tom:

Mannlig faglærer i kroppsøving og religion-/etikkfag. Utdanningsløpet hans består av 3 semester med interkulturell forståelse, et årsstudium med idrett ved Idrettshøyskolen i Oslo, og en mastergrad i religion og samfunn. Han er veldig glad i friluftsliv og han bruker ofte fritiden på dagsturer med fokus på overskudd sammen med familien ved kysten og på fjellet.

3.3 Elektronisk spørreskjema (CAWI – Computer Aided Web Interviewing)

«En spørreundersøkelse eller survey er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer (virksomheter, organisasjoner) for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er trukket fra» (Ringdal , 2018, s. 191)

Denne metodetilmørelsen passet godt da ønsket i første omgang var å danne et inntrykk/bilde av læreres erfaringer med friluftslivet i kroppsøvingsfaget, tanker om læreplanen, bruken av denne og hvordan friluftslivsundervisningen blir gjennomført i praksis. Nettskjemaet som ble tatt i bruk som metode er ifølge Ringdal (2018) det nyeste innen

teknologisk utvikling da det kommer til bruken av selvutfyllingsskjemaer, og ble utformet i og distribuert ved hjelp av den elektroniske tjenesten ved samme navn; «Nettskjema». «Nettskjema» er utviklet for å gi studenter ved Universitetet i Oslo (UiO), og eksterne samarbeidspartnere som har en databehandleravtale med UiO/USIT, en sikker måte å samle inn/bearbeide data via nett (Universitetet i Oslo, u.d.). Denne samarbeidsavtalen er gjeldende for Universitetet i Sørøst-Norge, og jeg ble tipset om dette av en medstudent. Andre grunner til at det ble tatt i bruk en nettbasert selvutfyllingstjeneste var blant annet at; det er billig(studentvennlig), det kan gjennomføres relativt raskt og over varierende avstander (hvis er ser bort i fra purring og oppfølging), det kan gjennomføres fullstendig anonymt uten noen andre til stede, og det er miljøvennlig da en hverken tar i bruk papir eller transport for å få distribuert det (Ringdal , 2018). Distribueringen i seg selv var også tiltalende i en hektisk hverdag, da e-poster kunne sendes ut til alle informantene med linker til selve spørreskjemaet og tilhørende instruksjoner for gjennomføringen (Johannessen et al., 2016).

Denne tjenesten ga med andre ord en oversiktlig og logisk måte å konstruere selve spørreundersøkelsen på, samt innhenting av svar. For å videre belyse temaer og spørsmål som var basert på tidligere forskning/erfaringer som jeg mente var relevante for oppgaven, ble det tatt i bruk både åpne og lukkede(prekodete) spørsmål. Dette gjorde ifølge Johannessen et al., (2016) at spørreskjemaet kunne betegnes som et semistrukturert spørreskjema (Se vedlegg 6). Grunnen til denne sammensetningen var blant annet fordelene som fulgte med de ulike spørsmålstypene og hvordan de komplimenterte hverandre. På den ene siden kunne de åpne spørsmålene der informanten selv formulerte svarene gi utilsiktet og utfyllende informasjon, mens de lukkede (prekodete) kunne gi mengdeinformasjon som ikke krevde så mye refleksjon i seg selv (Johannessen et al., 2016). Disse kunne også kunne være enklere for informanten å svare på da alternativene allerede var presentert (Johannessen et al., 2016).

Etter at informantene hadde vist interesse for prosjektet (se kap. 3.2) ble det sendt ut ny e-post med en kort beskrivelse av hvordan informantene skulle motta og fylle ut spørreskjemaet. I «Nettskjema» ble de så invitert til deltagelse gjennom en automatisk generert mail som inneholdt en link til selve spørreskjemaet. Svarprosenten var relativt lav i første omgang og også utover våren, så det krevde en del purring for å få inn besvarelsene. Her ble det tatt i bruk en funksjon fra «Nettskjema» der prosjektlederen kunne legge inn en handling som sendte ut automatiske puringer etter x-antall dager med ny link til spørreskjemaet. Dette ble supplert ved å sende ut nye påminnelser om undersøkelsen med like vedlegg og info som første gangen (Johannessen et al., 2016). Normalt sett så vil dette kunne bety at puringene

måtte sendes ut til alle deltagerne da en ikke vet hvem som har svart eller ikke (Ringdal , 2018), men i nettskjema fantes det en funksjon som ga prosjektlederen muligheten til å se en liste over hvilke e-post adresser/informanter som ikke hadde svart, men samtidig holde svarene anonymisert ved at hvert enkelt svar ikke var direkte koblet til informantens adresse.

I løpet av perioden med purring var det en av informantene som gjorde prosjektleder obs på at de automatisk genererte mailene som ble sendt ut fra nettskjema med link til spørreundersøkelsen, ved flere anledninger havnet i mottakerens «søppelpost». Grunnen til dette var at avsenderen var «NOREPLY_NETTSKJEMA» noe som gjorde at e-postene ble sortert bort. Prosjektleder måtte derfor også informere om dette i de supplerende e-postene, noe som førte til forvirring og ekstra forsinkelser.

Spørreskjemaet besto av totalt 35 spørsmål, fordelt på tekstsvar og avkryssingssvar med tilhørende oppfølgingsspørsmål basert på deltagerens besvarelse. Selve innsamlingen av data ble en krevende men også lærerik erfaring som sier noe om hvor uforutsigbart det kan være å jobbe med mennesker. Det var også krevende å utarbeide spørreskjema med tanke på hva som skulle spørres om, antall spørsmål, hvordan spørsmålene skulle stilles og hvilke temaer som skulle inkluderes i prosjektet. Dette fordi en med et spørreskjema ikke kan justere spørsmål eller svar i ettertid av utsendelsen, og heller ikke vil ha muligheten til få tak i ekstra informasjon (Johannessen et al., 2016, s.263).

3.4 Dybdeintervju

Ifølge Ringdal (2018) kan dybdeintervjuet også kalles et samtaleintervju, og tanken er å ta det i bruk for å skaffe til veie informasjon som kan hjelpe til å kaste lys på oppgavens problemstilling. Jeg som prosjektleder ønsket da innsikt i informantens erfaringer og meninger rundt det aktuelle temaet (Ringdal , 2018). I dette tilfelle er da læreren å betrakte som informant mens friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget var tema. Det ble her tatt i bruk åpne men allerede ferdig formulerte spørsmål som jeg kunne forholde meg til gjennom intervjuet (se vedlegg 7), og som også ble supplert med oppfølgingsspørsmål da dette følte riktig. Gjennom 6 dybdeintervjuer fikk jeg en god innsikt i lærernes tanker rundt faget, både samsvarende og varierende.

Ved oppstart ble informantene minnet på de forskningsetiske forhåndsreglene som var blitt tatt (se kap. 3.4.1), før vi fortsatte ut i fra de allerede nedskrevne spørsmålene i intervjuguiden. Informantene hadde selv valgt eller godkjent stedene intervjuene ble gjennomført, slik at de skulle føle seg trygge (Tjora, 2017). Henholdsvis 4 av dem ble holdt

på møterom o.l ved de respektive skolene, mens to intervjuer ble gjennomført utendørs. Det ble her tatt høyde for og planlagt slik at støy ikke skulle forstyrre hverken intervjuene eller lydopptakene. Samtlige intervjuer ble tatt opp ved hjelp av en lydopptaker (SONY ICD-SX46), og 5 av de også ved hjelp av et program på telefonen (Voice recorder – Samsung A5) som back-up. Dette fordi det skjedde noe med lydopptakeren etter første intervjuet. Materialet var heldigvis ikke tapt, men jeg bestemte meg da for å supplere med telefonen for ekstra trygghet. Dette skulle vise seg å være smart da minnet til lydopptakeren viste seg å være fylt opp mot slutten av det siste intervjuet, det gikk heldigvis smertefritt da jeg bare kunne fortsette grunnet back-up i telefon. Informantene ble informert om lydopptakerne før intervjuets start, samt informasjon rundt hvordan opptakene skulle brukes, oppbevares, og når de skulle slettes (Tjora, 2017).

For å sikre flyt i samtalen samt forhåpentligvis også få så klare svar som mulig, hadde jeg i forkant av intervjuene printet ut de gjeldende kompetansemålene i kroppsøvfagsfagets hovedområde omhandlende friluftsliv, samt de aktuelle endringene som på det tidspunktet hadde kommet frem gjennom forslag til Fagfornyelsen 2020 (se vedlegg 8). Det ble en lett og ledig stemning i samtlige intervjuer, der jeg gikk litt frem og tilbake mellom spørsmålene med utgangspunkt i hva informanten allerede hadde svart på. Jeg tok meg selv i å bli veldig engasjert og interessert i informantenes besvarelser. Dette er for så vidt en god ting da det kan føre til at informantene tør å åpne seg, samt komme med digresjoner (Tjora, 2017), men det førte også til at enkelte oppfølgingsspørsmål ble litt ledende, noe det er viktig at de ikke er (Ringdal, 2018). Disse har jeg valgt å ikke inkludere videre i oppgaven. Intervjuene var før gjennomførelse estimert til å vare 30-45min. Avgjørelsen med tanke på tidsramme ble tatt med bakgrunn i det gjennomførte pilotintervjuet, men det var her noen vesentlige faktorer som skilte seg fra intervjuene med oppgavens informanter (se kap. 3.4.2). Dette førte til at intervjuene ble en del lengre i praksis, der 4 landet på mellom 50 og 60 min, mens to varte i mellom 100 og 110 min. Dette passer jo egentlig godt; «Ved å skape en avslappet stemning og en noenlunde romslig tidsramme, ofte en time eller mer, er det meningen å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen» (Tjora, 2017, s. 113).

3.4.1 Intervjuguide

«Utgangspunktet for et vellykket intervju er at vi på forhånd har satt oss godt inn i intervjupersonens situasjon. Vi må ha gode kunnskaper om konteksten for intervjuet

for at vi skal kunne stille spørsmål som intervjupersonen vil oppleve som relevante»
(Thagaard, 2018, ss. 94-95)

Med min egen bakgrunn og erfaring som kroppsøvlingslærer i videregående skole hadde jeg et godt utgangspunkt for å stille spørsmål som fikk informantene til å reflektere og dele tanker rundt de aktuelle temaene i undersøkelsen. Jeg fulgte også opp disse med relevante oppfølgingsspørsmål for å oppmuntre informantene til å dele flere detaljer rundt bestemte erfaringer som virket interessante å utdype i oppgavens tematiske øyemed (Thagaard, 2018). Jeg måtte samtidig være forsiktig så jeg ikke stilte ledende spørsmål med grunnlag i mine egne meninger om temaene.

Da jeg skulle sette sammen intervjuguiden (se vedlegg 7) startet jeg med å ta for meg den teorien jeg ønsket å basere oppgaven på for å besvare problemstillingen, for deretter å utarbeide spørsmål ut i fra disse. Jeg endte etter en del drøfting opp med fem ulike hovedområder, der det siste var delt opp i 6 ulike underkategorier med tilhørende spørsmål. Pilotintervjuet som omtales i neste delkapittel ble brukt som indikator på tidsbruk, og hjalp meg også til å sile ut noen unødvendige spørsmål. Tidsbruken landet derfor på 30-45 minutter for gjennomførelse.

De fire temaene var som følger:

1. Informanten: spørsmål omhandlende informantens utdannings- og yrkesbakgrunn for å danne et bilde av vedkommende
2. Friluftsliv som begrep og informantens tanker rundt dette, herunder spørsmål om hvordan de bedriver friluftsliv på fritiden, aktivitetsvalg, forbilder, deres tanker rundt begrepet og hva alt dette hadde å si for opplevd undervisningspraksis.
3. Friluftslivet i kroppsøvlingsfaget: spørsmål rundt vektlegging av friluftslivet i kroppsøvlingsfaget, verdier, lærestoff, aktiviteter og eventuelle endringer i forslaget til fagfornyelsen 2020.
4. Det siste temaet hadde jeg ingen overskrift på, men denne tok for seg momentene i den didaktiske relasjonsmodellen med tilhørende underspørsmål. Her nevnes rammefaktorer, mål, innhold, læringsaktiviteter, vurdering og elevforutsetninger.

Avslutningsvis ba jeg hver informant komme med et forslag til forandringer i dagens praksis som kan gjøre undervisningstilbudet enda bedre – her fikk de helt frie rammer.

I tillegg til de overnevnte kategoriene tok jeg også med en instruksjonsdel der jeg minte informantene på formålet med intervjuet, forklarte dem bruken av lydopptakeren, og at intervjuene ville bli anonymisert. Utover dette forklarte jeg at intervjuene etter transkribering ville bli sendt tilbake til dem for godkjenning, at jeg satt stor pris på ærlige og utfyllende svar, samt minte dem på muligheten til å trekke seg når som helst uten konsekvenser.

3.4.2 Pilotintervju

For å gjennomføre intervjuene på en bedre måte, kan det være et smart trekk å gjennomføre pilotintervju, da dette vil gi forskeren en indikasjon på hvordan spørsmålene blir tolket av informantene i studien. Det er derfor greit å gjennomføre et par intervjuer, helst med personer som har de samme karakteristikene som de aktuelle informantene i studien (Hennik, Hutter, & Bailey, 2011). På denne måten får man også testet intervjuguiden, og personene som er valgt kan også komme med tilbakemeldinger på temaene som blir tatt opp. Du får også testet bruken av eventuelle tekniske hjelpemidler som for eksempel opptaksutstyret (Dalen, 2011). Etter gjennomføring er det normalt at det blir gjort endringer i intervjuguiden, være seg omformulering av spørsmål eller ekstra/overflødige temaer som bør tas med eller kuttes ut. Her kan intervjueren også reflektere rundt egen presentasjon og måten de selv virker i en intervjusituasjon (Dalen, 2011).

Før jeg starta intervjuprosessen med informantene gjennomførte jeg ett pilotintervju. Jeg intervjuet her min egen mor som er tidligere kroppsøvingslærer i videregående skole. Intervjuet gikk bra, jeg hadde god kontroll over temaene og stilte oppfølgingsspørsmål der det passet seg. Intervjuguiden fungerte også som den skulle, men det ble blant annet gjort noen omformuleringer av spørsmål, da jeg har en tendens til å dra det litt ut/overforklare, noe som kanskje også førte til litt ledende spørsmål. Tidsrammen for gjennomførelse ble satt til 30-45min med utgangspunkt i det gjennomførte pilotintervjuet.

3.5 Transkribering og analyse

Etter spørreundersøkelsen var besvart ble den generert til to rapporter ved hjelp av ulike funksjoner i «Nettskjema», én med fritekstsvar og én uten. Her skulle det vise seg at en glipp fra min side i utarbeidelsen av spørsmålene førte til at tre av spørsmålene ble besvart flere ganger enn det antall informanter tilsa. Jeg hadde i skjemaet lagt en overordnet føring på at informantene bare kunne svare én gang hver, men hadde oversett at jeg også skulle ha krysset av for dette på hvert enkeltstående spørsmål. Jeg har lokalisert glippene og kommet frem til at de doble svarene ikke er direkte motstridende men heller forklarende i forhold til hverandre.

Jeg har derfor valgt å ta med de aktuelle besvarelsene videre, men ikke ta i bruk tilhørende tall og prosenter i resultatdelen, noe som også nevnes i forkant av gjeldende resultater.

Proessen med å analysere startet allerede ved gjennomførelsen av intervjuene (se kap. 3.1), da jeg tok til med det informantene hadde å fortelle, for så å ta i bruk oppfølgings spørsmål der jeg følte det passet seg. Intervjuene ble deretter transkribert, med andre ord gjort om fra lydfiler til skriftlig form «slik at de er bedre egnet for analyse» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188) Denne transkriberingen sto jeg for selv, og den ble fortløpende gjennomført etter hvert intervju. Dette gjorde at jeg opparbeidet meg god kjennskap til materialet, samt at jeg føler at jeg fikk en bedre forståelse av hver enkelt informant, og at det gjorde meg mer oppmerksom på mulige/nødvendige endringer/oppfølgings spørsmål med tanke på neste intervju. Jeg valgte her å ikke ta med dimensjoner som pauser og følelsesuttrykk i transkriberingen, for å gjøre arbeidet med å kategorisere samt se sammenhenger i intervjuene lettere, da denne utvelgelsen ikke gjøres med bakgrunn i en bestemt standard, men heller med utgangspunkt i hva det skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg var samtidig påpasselig da det kom til å ivareta essensen i uttalelsene til informantene. Transkripsjonen endte til slutt på 48 dataskrevne sider, som utgjorde grunnlaget for analysen.

Selve kategoriseringen eller kodingen ble gjennomført i etterkant av den primære transkriberingen for å gjøre transkripsjonene mer oversiktlige og dermed også enklere å sammenligne i forhold til hverandre og ulike forhåndsforestillinger (Kvale & Brinkmann, 2009). Kategoriene fungerte på denne måten som deler av helheten i den tidligere nevnte hermeneutiske sirkelen (se kap. 3.1), ved at jeg først så på helheten gjennom transkribering av alle intervjuene der jeg opparbeidet meg en oversikt og tanker rundt datamaterialet, for deretter å dele inn i aktuelle kategorier som igjen kunne hjelpe meg å oppnå en ny forståelse av materialet som helhet da jeg leste det på nytt. Her ble det i første omgang tatt i bruk fargekoder og prosjektnavn på informantene for å sortere deres utsagn inn i ulike kategorier. Kategorier basert på intervjuguiden og uttrykk som ble brukt av informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Kategorier som ble tatt i bruk var eksempelvis friluftslivets kobling til ulike elementer; lærerens bakgrunn og holdninger, kroppsøvfaget, og idrett, trening og konkurranse, samt ulike momenter fra den didaktiske relasjonsmodellen; rammefaktorer, mål, elevforutsetninger, innhold, vurderinger og læringsaktiviteter. Avslutningsvis ble det også tatt med en kategori omhandlende lærerens syn på friluftslivet i kroppsøvfaget, og eventuelt hva som kunne gjøres for å forbedre dagens praksis; Grad av nedprioritering kontra hva som kan gjøres for å forbedre det.

Informantene ble gitt følgende navn og farger; K1 Tonje (rosa), M1 David (grønn), K2 Heidi (gul), M2 Petter (lilla), K3 Ada (blå) og M3 Tom (oransje). Bokstaven indikerte informantens kjønn, da dette kunne bli relevant i diskusjonskapittelet, og sammen med tallet og fargene hjalp det meg å skille mellom informantene, basert på rekkefølgen jeg intervjuet dem i. Informantene ble først gitt vanlige fiktive navn da resultatkapittelet ble til (derav bruk av bokstaven som indikerte kjønn gjennom transkriberingen). For å videre sikre anonymiseringen er rekkefølgen over ikke kronologisk i forhold til gjennomførelse, og stedsnavn samt navn knyttet til skolens beliggenhet har blitt byttet ut med ord som sikrer sammenheng i utsagnet til informanten. Hvis det skulle vise seg nødvendig så ville disse blitt merket med [stedsnavn fjernet], men det har ikke skjedd. Ut over dette har det blitt gjennomført en såkalt normalisering gjennom at alle transkripsjoner er gjennomført på bokmål, slik at informantens ulike dialekter ikke bidrar til å gjøre det lettere å identifisere dem (Tjora, 2017).

3.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet) og generaliserbarhet (overførbarhet) er ifølge Tjora (2017) å betrakte som kvalitetskriterier innenfor den kvalitative forskningen. Reliabiliteten tar for seg hvor pålitelige forskningsresultatene er, blant annet gjennom å vise til «hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det omhandler med andre ord gjennomføringa av datainnsamling og selve behandlingen av disse dataene – i denne oppgaven blant annet gjennom det nettbaserte spørreskjemaet og dybdeintervjuet, samt kategorisering og transkribering av disse. Grønmo (2004) poengterer at denne type gjentatt innsamling ikke alltid er like lett å få til i praksis, eksempelvis ved innsamling av kvalitative data, der prosjektet kan være for fleksibelt eller komplekst til at det lar seg gjøre å gjenta datainnsamlingen på lik måte som det ble gjort i første omgang.

For å styrke reliabiliteten i dette prosjektet har jeg blant annet testet ut de tekniske parameterne i spørreskjemaet (med en liten tidligere nevnt glipp – se kap. 3.5) og gjennomført et pilotintervju for å avdekke svakheter ved spørsmålsformuleringer og deretter utarbeidet en intervjuguide, eksempelvis for å unngå bruk av ledende spørsmål (Ringdal, 2018). Det skal i denne sammenheng nevnes at jeg som fersk intervjuer kan ha påvirket enkelte av svarene til informantene gjennom noen av oppfølgingsspørsmålene jeg valgte å ta i bruk i intervjuene. Dette ble forsøkt lukket ut fra ett intervju til et annet gjennom refleksjon og

transkriberingsprosessen, og jeg har utover det unnlatt å ta bruk de aktuelle svarene i resultat- og drøftingskapittelet.

Et annet grep jeg har gjort er å ta i bruk lydopptaker til hvert av intervjuene, og vært påpasselig med å velge steder for gjennomførelse der det er minimalt med eller ingen forstyrrende faktorer rundt. Dette har sikret nøyaktige gjengivelser av uttalelsene til informantene, slik at de kan brukes på best mulig måte ved eventuell sitering i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2009). Bruken av to metoder som komplimenterer hverandre i en triangulering vil også kunne bidra til oppgavens reliabilitet, og «nøyaktighet og tydelig struktur i transkriberingsarbeidet/analysearbeidet vil dessuten også gi seg utslag i økt reliabilitet» (Engelsen, 2014, s.44). Et annet eksempel på hvordan en kan si om reliabiliteten er godt ivaretatt, er ifølge Alme (2013) å sende de ferdig transkriberte intervjuene tilbake til den aktuelle informanten og be dem lese over. Hvis informanten godkjenner transkripsjonen kan det bety at de kjenner seg igjen i det som er skrevet og reliabiliteten med andre ord er god. Da jeg gjorde dette i etterkant av min transkribering var tilbakemeldingene jeg fikk stort sett positive eller med info om stavefeil, med unntak av én. Denne uttalelse omhandlende tilgjengelig utstyr ved en av skolene, ble rettet på fra min side, og godkjent ved gjennomgang nr.2 av gjeldende informant.

Validiteten på sin side «dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det er her viktig å poengtere at valideringen er en gjennomgående faktor i hele forskningsprosessen, og omhandler alt fra å kunne forholde seg til rammene for faglighet i relevant forskning, til såkalt metodologisk treffsikkerhet (Kvale & Brinkmann, 2009; Grøteide, 2019). For å sikre dette har utarbeidelsen av denne oppgaven blitt gjort med utgangspunkt i tidligere forskning, ulike perspektiver og teorier som omhandler det aktuelle temaet (Grøteide, 2019). Dette har blant annet blitt gjort gjennom faglige refleksjoner sammen med veileder, men også litteratursøk i nasjonalbibliotekets arkiver, flere av universitetets biblioteker og GoogleScholar. En kan også knytte forskningsresultatene validitet og hvordan en velger å tolke datamaterialet til vår egen forståelse av og tilknytning til det miljøet vi velger å studere (Thagaard, 2018). Mitt ståsted er blitt nevnt gjentatte ganger, blant annet i oppgavens problemområde, noe som gir leseren en mulighet til å «ta stilling til hvilken betydning forskerens ståsted har for tolkningen av resultatene» (Thagaard, 2018, s. 191) Med tanke på de metodologiske valgene som er tatt, så blir de gjennomgående presentert i dette kapittelet.

Som en siste del av dette kapittelet er generaliseringer ifølge Tjora (2017) et tydelig eller skjult mål da det kommer til nesten all samfunnsforskning, men det er viktig å forstå at generaliseringer ikke kan gjøres på samme måte innen de kvantitative og kvalitative tilnærmingene. Det er ut over dette også diskutert om det i det hele tatt er nødvendig innenfor kvalitativ forskning, eller hvordan det på best mulig måte bør gjennomføres. En såkalt «teoretisk generalisering forutsetter systematiske drøftinger av de empiriske analyseresultatene i sammenheng med resultater fra annen forskning» (Grønmo, 2004, s. 285). Sannsynligheten for at det er mulig å generalisere analyseresultatene betinges blant annet av strategiske valg da det kommer til utvalg av enheter fra det større universet eller en populasjon (Grønmo, 2004). Informantene i min studie er med andre ord et utvalg som personifiserer sin yrkesgruppe; kroppsøvingslærere i videregående skole. Dette gjør at de potensielt sett møter like utfordringer da det kommer til gjennomføringen av kroppsøvingsfagets friluftslivsundervisning (Engelsen, 2014). På denne måten blir «datamaterialet og analyse av dette, også potensielt overførbart til andre videregående skoler» (Engelsen, 2014, s.45).

3.6.1 Styrker og svakheter ved studien

En styrke ved oppgaven er at det har blitt tatt i bruk triangulering, altså metoder fra ulike vitenskapelige tradisjoner. Her representert ved spørreundersøkelsen og dybdeintervjuet. Videre ble det i spørreundersøkelsen både tatt i bruk åpne og lukkede spørsmål for å sikre en bredere base i svarene til informantene, og fordi hver av vinklingene også brakte med seg ulike utfordringer som da ble adressert gjennom bruken av begge. En annen styrke er antallet informanter, samt deres geografiske spredning innen Vestfold fylkeskommune. Videre er det en styrke at jeg tok i bruk et pilotintervju i forkant av intervjuene, med en person som hadde de samme karakteristikken som de jeg skulle intervjuer, men det var en svakhet at det bare var ett, og dette med en nær slektning (Hennik et al., 2011). På den ene siden førte det til at jeg fikk gode og ærlige tilbakemeldinger i slutten av gjennomførelsen, men det kan tenkes at dette også var en av grunnene til at gjennomførelsen av intervjuene med informantene gikk ut over estimert tid – moren min besvarte spørsmålene på en konkret og effektiv måte, informantene dro det litt mer ut, og dro gjerne også paralleller til spørsmål jeg hadde planlagt å stille seinere i intervjuet.

Det var også en svakhet at jeg ikke var nøyaktig nok i utformingen av spørreskjemaet. Jeg burde hatt krysset av for «ett svar pr. spørsmål» også i tilkobling til hvert enkelt spørsmål, ikke bare på oppgaven som helhet. I sammenheng med dette så ser jeg også at de aktuelle

spørsmålene kunne trengt en ekstra kategori (ikke bare ja/nei), slik at informantene ikke følte at de måtte krysse av på begge for å få frem at de ikke visste eller var usikre. I tillegg til dette burde jeg ha gått en ekstra runde med tanke på spørsmål og hvordan de komplimenterte de i intervjuene – det var ikke alltid at disse sto godt i forhold til hverandre. En annen mulig svakhet var at jeg ved å rekruttere informanter gjennom tilgjengelighetsutvalg risikerte at utvalget ville «bli representert av personer som er fortrolig med forskning, eller i hvert fall ikke har noe imot at deres situasjon blir studert» (Thagaard, 2018, s. 57). Ut over dette kan mine egne interesse for kroppsøvingfaget og friluftslivet utfordre objektiviteten min som forsker i forskningsarbeidet (Engelsen, 2014), noe det også gjorde med tanke på de tidligere nevnte ledende spørsmålene i intervjusituasjonene, som jeg da også luket ut med bakgrunn i dette.

3.7 Etiske betraktninger

Forskeren må «..vise respekt for menneskeverdet i valg av tema, overfor dem som deltar i forskningen, og når forskningsresultatene blir formidlet og publisert» (NESH, 2016:5-18). Det er med andre ord viktig å være klar over det ansvaret man tar på seg som forsker, og for å overholde de overnevnte etiske verdiene, er forskningens etiske retningslinjer et godt utgangspunkt da de tar for seg temaer som «informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter» (Thagaard, 2018, s. 22).

For å kunne ta i bruk informantenes besvarelser i oppgaven var jeg nødt til å starte med å få deres informerte samtykke. Dette betydde i praksis at jeg som forsker blant annet måtte informere om oppgaven, formålet med prosjektet, hvordan jeg hadde tenkt til å ta i bruk resultatene og eventuelle følger deltagning i prosjektet kunne ha (Thagaard, 2018). Utover dette ble det også informert om informantens rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst, uten grunn. Jeg sendte ut informasjonsskriv sammen med forespørsel om de kunne tenke seg å delta i prosjektet. Om informanten viste interesse sendte jeg ut et mer detaljert informasjonsskriv sammen med en samtykkeerklæring. Det kom frem av samtykkeerklæringen at informanten hadde mottatt og forstått informasjonen om prosjektet, samt blitt gitt mulighet til å stille spørsmål. Da dette var signert og sendt tilbake til meg hadde jeg mottatt et informert samtykke.

Før jeg kunne sette i gang måtte jeg også registrere og få godkjent prosjektet mitt hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Godkjennelsen ble mottatt 19.03.2019 (se vedlegg 1), noe som da betydde at jeg kunne distribuere spørreskjemaene og gjennomføre intervjuene i samsvar med personvernlovgivning og etiske retningslinjer. For å opprettholde dette ble

derfor all data anonymisert. Spørreskjemaene ble gjennomført uten bruk av navn, og informantene i intervjuene ble tildelt fargekoder og prosjektnavn slik at jeg kunne holde styr på dem. Ut over dette så ble også alt av stedsnavn og personnavn fjernet i transkriberingen, og all data om informantene oppbevart på en personlig ekstern harddisk og min egne personlige datamaskin. Begge disse var beskyttet av personlig passord, på samme måte som besvarelsene tilhørende spørreskjemaet i «nettskjema». I nettskjema var det bare veilederen min og jeg som hadde tilgang til spørreskjemaet. Samtlige lydopptak og transkriberingsdokumenter vil også bli destruert ved prosjektets slutt, noe informantene har blitt informert om.

Jeg har i tillegg vært påpasselig i utarbeidelsen av spørsmål knyttet til både spørreskjema og intervju å ikke være for personlig eller støtende i forhold til informanten. Det skal også nevnes at jeg i presentasjon av resultater og diskusjon har unnlatt å ta med informasjon som kan bidra til å identifisere informantene, samtidig som helheten i utsagnet har blitt ivaretatt.

Da informantene hele veien har vært godt informert, og de etiske retningslinjene har blitt tatt hensyn til er det ingen direkte konsekvenser av å delta i studien, men et par av informantene har i uttalelser underveis eller i slutten av intervjuene reflektert rundt verdien i å delta i et sånt prosjekt da det kan føre til endret og kanskje også forbedret praksis hos dem selv og andre deltagere.

4.0 Resultater

Under presenteres i første omgang empirien tilhørende både spørreskjemaet og intervjuene. Denne vil deretter – gjennom diskusjon knyttet til relevant og tidligere presentert teori - bidra til å belyse oppgavens problemstilling. Jeg har i denne oppgaven valgt å holde resultater og diskusjonen hver for seg, slik at leseren får god mulighet til å sette seg inn i hva som er kommet frem gjennom empirien. Resultatene vil bli presentert i lys av definisjoner og tanker rundt friluftslivet, samt den didaktiske relasjonsmodellen, mens blant annet Goodlads begrepsapparat vil knyttes opp mot diskusjonsdelen.

Empirien vil bli presentert i kategorier som tar utgangspunkt i intervjuguiden (se vedlegg 6) og uttrykk som ble tatt i bruk av informantene. Den første kategorien omhandler friluftslivet generelt og i kroppsøvningsfaget, hva informantene legger i begrepet friluftsliv, hvilke erfaringer de selv har med friluftsliv og hvordan dette påvirker deres friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget – Hva er friluftsliv? Den andre kategorien tar for seg hvilke faktorer læreren nevner som utslagsgivende for at de skal kunne tilby elevene et godt friluftslivstilbud i kroppsøvningsfaget, samt om noe kunne vært gjort annerledes fra hvordan det praktiseres i dag. Dette vil bli sett på i lys av momentene i den didaktiske relasjonsmodellen – Hvordan påvirker momenter fra den didaktiske relasjonsmodellen lærerens friluftslivsundervisning? Avslutningsvis er det også tatt med en kategori med fokus på lærernes tanker rundt friluftslivets prioritering, hvordan de selv har bidratt til forandring og hva de ville forandret/hatt med for å gi elevene et bedre tilbud – Grad av nedprioritering kontra hva som kan gjøres for å forbedre det.

Empirien i denne oppgaven står i sterk sammenheng på tvers av de ulike kategoriene, på samme måte som læreplanens ulike nivåer er gjensidig avhengig av hverandre, og også elementene i den didaktiske relasjonsmodellen. Med dette som et utgangspunkt skal jeg prøve så godt jeg kan å geleide leserne gjennom empirien og gjøre den så oversiktlig som mulig.

4.1 Hva er friluftsliv?

I det følgende kapittelet ønsker jeg å belyse lærernes bakgrunn innen friluftslivet, hvordan de velger å beskrive/definere det, samt hvordan de bedriver friluftsliv på fritiden. Først litt samlet med bakgrunn i svar fra spørreskjema og intervju, før en får et lite innblikk i hver enkelt informant fra intervjuene slik at man bedre kan lære dem å kjenne. Videre kastes det lys på hvordan lærerne tar i bruk friluftslivet i sin undervisning, hva som vektlegges i denne type undervisning, og hvordan de ser på konkurranse, idrett og trening i møte med friluftslivet.

4.1.1 Lærerens bakgrunn i og holdninger til friluftslivet

Informantene om har bidratt til oppgaven har vokst opp med spredning over det ganske land, både i bynære og naturnære miljøer, alt fra «*boligstrøk med gode muligheter for friluftsliv*» (Spørreundersøkelsen) til å ha «*hav og vidder i nærmiljøet*» (Spørreundersøkelsen). Med tanke på utdanning varierer stillingsbetegnelsene fra adjunkt til lektor med opprykk. Da de blir spurt om de på noe tidspunkt har deltatt på kurs knyttet til friluftsliv og/eller friluftslivsveiledning svarer 10 av 19 ja. Flere nevner at friluftslivet har vært en del av utdanningen deres, gjerne som del av et grunnfag/mellomfag i idrett eller hel mastergrad rettet mot friluftslivet. Ut over dette nevnes også kortere kurs som; Friluftslivets plass i skolen i regi av NIH, jegerprøven, klatrekurs, skikurs, kajakk-kurs, seil-kurs, skred-kurs, brelederkurs og turlederkurs, samt kurs i sjøfriluftsliv rettet mot bruk i leirskole. Flertallet av lærerne er også lærere i andre fag enn kroppsøvingsfaget, eksempelvis aktivitetslære, breddeidrett, friluftsliv, naturfag, matematikk, samfunnsfag, økonomifag, norsk, idrett/samfunn, treningsledelse, treningslære, geografi, mediefag, toppidrett, psykologi, religion/etikk og spesialpedagogikk.

Samtlige 19 informanter i studien driver med friluftsliv på fritiden, og variasjonene med tanke på rapporterte aktiviteter er store. Alt fra hvilket naturmiljø aktiviteten foregår i; fjell, skog, vann og sjø, til aktiviteter som prioriteres; dagsturer med og uten familie, overnattingsturer, løpeturer, jakt, fiske, klatring, skiekspedisjoner, skileik, skiturer, kanopadling, toppturer, seiling og båtturer.

Da det kommer til intervjuene forteller Tonje at hun valgte å bli lærer da hun ikke helt visste hva hun skulle bli, men at hun var interessert i idrett. Denne interessen for idrett er en hun deler med samtlige informanter fra intervjuene, med unntak av Tom, og de nevner alle at denne interessen for idrett og også egen deltagelse i idrett har vært tonegivende med tanke på at de har endt opp som lærere den dag i dag. «*Det er idretten som har dratt det dit da. Jeg har alltid drevet med idrett, så da ble det naturlig å utdanne seg mot idrett*» (Petter).

«Jeg skulle ikke bli lærer. I hvert fall ikke i videregående. Søkte meg til bacheloren fordi jeg syntes idrett var spennende. Så fant jeg ut gjennom friluftslivsåret at jeg er mer mot idrett, kroppsøving og læring enn i å skulle tenke helse» (Heidi).

Med tanke på egen friluftslivsinteresse kommer det klart frem at forbilder som foreldre, tidligere lærere, og fremtredende personligheter i friluftslivet som Lars Monsen, og i David sitt tilfelle også Helge Ingstad, Nansen og Amundsen, har hatt mye å si for at de alle er glade i naturen og holder på med friluftsliv per dags dato. På spørsmål om informantene tror egen

praksis og bakgrunn påvirker hvordan de underviser i kroppsøvningsfaget svarer Tom følgende; «*Ja. Det tror jeg absolutt. Og de ideene og tankene du får ved å se eller høre med andre som også driver med friluftsliv, det påvirker det du gjennomfører selv*».

Tonje ordlegger seg på følgende måte om to tidligere lærere som hun selv hadde i videregående skole; «*Av og til så tenker jeg på dem og hva de ville gjort. Det var liksom hele livsstilen deres, akkurat de årene betydde mye for meg og den jeg har blitt*».

David forteller at friluftslivet for han er «*å velge seg vekk fra hverdagen og den vanlige kulturen, og gå inn i naturen/leve alternativt der*». Han trekker blant annet frem det han selv kaller «*Faarlund definisjoner*», omhandlende overskuddsliv i naturen samt at en går ut av kulturen og inn i naturen. I denne sammenhengen nevner han også at definisjonen av idrett er noe han har som en standard i hodet, men at det er annerledes med friluftslivet.

Han mener at hovedfokus med friluftslivet er naturopplevelse og fysisk aktivitet i naturen i en eller annen form, og vektlegger at variasjon er viktig slik at en kan ta innover seg både den fysiske, og visuelle naturopplevelsen, samt «*siringen i kroppen da en fisker eller er på jakt*». Han er selv veldig glad i villmark, og nevner at følelsen av å være langt borte fra folk er viktig for han, og at det er det han søker, men at han også bedriver friluftsliv i nærmiljøet. Han nevner i sammenheng med dette at det ekstreme og rolige friluftslivet er «*to sider av samme sak. Du trenger ikke dra langt for å føle på friluftslivet*». Han nevner også at friluftslivsutøvelsen har forandret seg etter han fikk barn, og at han tidligere har holdt på med nesten alt det går an å gjøre innen friluftsliv, men hvis han får en hel dag til å bedrive friluftsliv på egenhånd nå, så går det ofte i jakt, fiske og noen ganger ski.

Tonje mener også at det finnes mange grader av friluftsliv, men poengterer at det viktigste er glede i naturen, og at det holder med turer i nærmiljøet, kontra det å gå lange turer eller å måtte overnatte ute. «*Små korte turer, det å bruke naturen tenker jeg er friluftsliv da*». Denne tanken speiles i måten hun tok med ungene på tur da de var små, da det var fokus på korte turer og dagsturer på ski, i skogen og langs kyststien, samt overnattingsturer i nærmiljøet

Heidi, Petter og Tom nevner også barna som et utgangspunkt for hvordan de nå bedriver friluftsliv på fritiden. For Heidi handler det for tiden om å gi barna gode opplevelser uten noen mål å rekke, men heller med fokus på «*turen i seg selv som det viktigste*». Hun mener at friluftslivet handler om gode opplevelser, minner og erfaringer, samt det å kjenne/føle på kroppen dag/natt, pent vær/stygt vær, og bekledning. For henne ligger fokuset på å kose seg og nyte. I en større sammenheng sier hun at det er dagsturene som er blitt mest praktisert, der

hun bare kan se an været «*ta med dagstursekken og traske ut*», men at også overnattinger ute, vandring fra hytte til hytte (DNT), samt besøk på/ved mange av Norges naturperler har blitt prioritert. Hun ser ikke på seg selv som en ekstrem friluftslivutøver, men mener at både det rolige og det ekstreme friluftslivet er verdifullt og kan kombineres.

Petter på sin side sier at friluftslivet først og fremst handler om «*..å være ute og gjøre ting i naturen*», og at det er egen sinnsstemning som er utgangspunktet for om han foretrekker det ekstreme eller rolige friluftslivet, men at litt action kanskje ligger hans hjerte nærmest. Han nevner i denne sammenheng at det også fint kan kombineres, eksempelvis da han driver med Randonee; «*det er alltid slik at en alltid tar seg tid til å nyte da en kommer opp*». Utenom Randonee har han også mye erfaring med langrenn, bålurer og kajakkpadling, og er fremdeles på tur med ungene selv om de nå har blitt litt eldre.

For Tom handler friluftslivet om opphold i naturen og naturlige omgivelser, der friluftslivet er en aktivitet i seg selv, da man ikke er «*..ute i naturen for å holde på med en idrett, men du er ute i naturen for å være i naturen*». Han mener at friluftslivet handler om overskuddstid, og er selv en del på tur i nærområdet med ungene sine på fritiden «*bare for å gå og kikke/utforske*».

Sist men ikke minst, handler friluftslivet for Ada om hvordan hver og en finner gleden og kanskje også roen med å bruke naturen. Hun er selv veldig glad i å trene utendørs, og det er nesten bare der hun trener, men hun er også glad i å gå turer i skogen/ved kysten, gå på ski om vinteren og bedrive friluftsliv hele sommeren i/med båt. Rekreasjon og velbehag er stikkord hun tar i bruk, og hun forteller at hun setter stor pris på å bare kunne sitte ute og nyte, uten å måtte gjøre det helt store; «*kjenne på at det ikke må skje så mye mer enn at vi kan gå en rolig tur og kose oss med været/området*». Hun nevner også at hun ikke nødvendigvis er så opptatt av det ekstreme friluftslivet, men at hun heller liker det litt komfortabelt.

4.1.2 Friluftsliv i kroppsøvningsfaget

Da det i spørreskjemaet ble spurt om hva lærerne mente kjernen i hovedområdet friluftsliv dreide seg om, kom det frem mange ulike tolkninger. Flere nevnte bruk av og kjennskap til nærmiljøet, samt å bli glade i/verdsette naturen. Noen mente det dreide seg om å lære å **bruke** naturen, blant annet gjennom at «*elevene ser nytteverdien av å være i aktivitet utendørs*», mens andre mente at det handlet om å **oppleve** naturen. Det var også én av lærerne som nevnte den norske turtradisjonen som en del av det hovedområdet forsøker å formidle videre til alle elevene.

Med tanke på aktivitetsvalg og tema for friluftslivsundervisning deres i kroppsøvfingsfaget viste det seg også å være store variasjoner blant lærerne. Aktivitetene som nevntes hyppigst var variasjoner av bål, (bålbrenning og bållaging), som ble nevnt av 15/19 informanter. Deretter fulgte tur i ulike former (gåtur, fottur, turgåing), og ulike variasjoner av orientering (stjerneorientering, kartforståelse, kart og kompass), som begge ble nevnt av 11/19 informanter. Ut over dette ble også aktiviteter som matlaging, lekaktiviteter, volleyball, fotball, stavgang, stratego, ultimate frisbee, små konkurranser, aking, natursti, spikking, fiske, bygging av gapahuk og etablering av leir nevnt. Da det kom til tema for undervisningen sto sporløs ferdsel og variasjoner av glede i naturen/gode opplevelser sterkest, mens temaer som bekledding, samarbeid, kjennskap til nærmiljøets muligheter, tilstedeværelse, og å «*bruke naturen til trening og rekreasjon*» også ble nevnt.

Informantene fra intervjuene virket å være samstemte om at det i en skolesammenheng bør vektlegges et rolig friluftsliv, der elevene skal få føle på å være til stede i naturen og kjenne på bevegelsesgleden i møte med den. «*Verdimessig så er det vel den gleden ved å være ute i naturen. At de skal kjenne litt på det, og prøve å kjenne på at det er noe annet her i livet enn telefonen – være til stede*» (Ada). I denne sammenheng trekkes det frem at dette ikke alltid er like lett å få til, da rammene som er tillagt faget - og ifølge Tom særlig tidsperspektivet - kommer i veien for at elevene klarer å ta naturen innover seg; «*I skolesammenheng så er litt av utfordringa at du må kunne gi elevene mulighet til å få/finne den sonen der du bare er i naturen. Utenom nå skal vi dit, så skal vi gjøre det, så drar vi tilbake*». Denne utfordringen i forhold til tid blir også fremhevet av Petter;

«Du havner fort på den; da går vi dit og gjør en liten aktivitet. Vi tenner et bål. Men grillinga og sånn, det blir ikke noe av det altså. – Nå har dere tid til å grille én pølse, spise på veien».

I denne sammenheng forteller David at de ved skolen der han jobber har fagdager i kroppsøvfingsfaget (2 hele eller 4 halve), og at de er veldig fornøyde med denne ordningen, men at han også etterlyser bedre rammer, da han beskriver friluftslivsundervisningen på følgende måte; «*Du gjennomfører en del aktiviteter, håper de får noen gode opplevelser, også huker du av på «done» - da er det gjort*». Han nevner i denne sammenheng også sitt generelle syn på kroppsøvfingsfagets friluftsliv; «*Friluftslivet i kroppsøvfingssammenheng blir ofte litt sånn klassetur – litt sånn «partyfaktor». Litt høyere prating og roping, ikke så mye fokus på å høre naturen*».

Dette kommer da i veien for den roen og de gode naturopplevelsene som av flere av lærerne også nevnes som en viktig faktor for at elevene skal ønske å ta med seg dette videre i livet. Dette uttrykkes blant annet av Heidi som ønsker at elevene i et kroppsøvingsperspektiv skal bli gitt muligheten til å «..være ute og ta innover seg de inntrykkene som naturen kan gi. Slik at det kanskje gir dem lyst til å videreføre det til noe mer enn bare nå på videregående i kroppsøvingstimen». Aktivitetsvalg blir her blant annet dratt inn som en faktor som lærerne ser på som viktig med tanke på å engasjere elevene og få dem til å like undervisningen, samt ta med seg friluftslivet videre. Her nevnes det av Tom og Petter at et bredt utvalg av aktiviteter og variasjon i oppleggene vil være positivt, mens Heidi på sin side mener at aktivitetsvalget i timen «...spiller en mindre rolle, så lenge de har det gøy, mestrer og trives med å være der».

Med tanke på om friluftslivet er verdifullt for faget og bør fortsette å vektes, svarer samtlige at det er det. I denne sammenheng nevnes blant annet helseperspektivet av flere, og hvilken innvirkning friluftslivet kan ha på elevenes psykiske og fysiske helse, samt hvordan det påvirker andre teoretiske fag som et avbrekk fra den stillesittende skolehverdagen. Tradisjon blir også nevnt av flere, og David påpeker her hvordan kroppsøvingsfagets friluftsliv kan bidra til at dagens moderne ungdom får oppleve og erfare friluftsliv, da variasjonene er store med tanke på tidligere erfaringer;

«Innad i den moderne ungdommen i dag så er det store variasjoner da det kommer til erfaring med friluftsliv, så å fokusere på å få dem ut, og fokuserer på at de skal ha gode naturopplevelser slik at de kanskje får lyst til å dra ut seinere i livet».

Heidi uttrykker seg på følgende måte;

«Hvis ikke de lærer seg det gjennom skolen, så tror jeg vi er i en tidsperiode der foreldre kanskje har mista litt den at dette her er det viktig at vi gjør for barna våre. Tidsklemma kommer inn i bildet, og barna er jo allerede nede i barnehagealder med i organisert idrett. ... Mitt samfunnsansvar for fremtiden - så vil jeg gjerne lære elevene at det er veldig lite som skal til. Slik at da de går inn i det hektiske voksenlivet heller praktiserer friluftsliv enn å spille fotball på bedriftslaget/med oldboys og risikerer å skade seg. Jeg vil heller at de tar med seg ungene sine på tur og gir det litt videre».

Slik som det er i dag er friluftslivet ett av tre hovedområder innen kroppsøvingsfaget, men selv om samtlige av lærerne som ble intervjuet var klare på at det er verdifullt å ha friluftslivet som en del av kroppsøvingsfaget, så var de også klare på at det ikke praktiseres som 1/3.

Dette fordi de to andre hovedområdene – idrettsaktivitet, og trening og livsstil – ble vektlagt i høyere grad enn friluftslivet. Petter var også usikker på om det burde vektes som 1/3 hvis en fortsetter på samme måte som vi holder på i dagens videregående skole; *«Men om det skal være 1/3 av faget, jeg er usikker. Ikke sånn som det er organisert i dag. Men jeg ser at verdiene hadde vært veldig fine å få med seg»*

I sammenheng med denne vektinga blir nok en gang tid trukket frem som en avgjørende faktor, mens også kroppsøvingslæreren blir dratt frem av Petter og Tom, der Tom uttaler at; *«jeg tror det handler en del om bakgrunnen til lærerne. Som kroppsøvingslærer så har du en bakgrunn ofte som er litt mer idrettspreget»*. Det er jo også sånn at det under friluftsliv som hovedområde bare finnes ett kompetansemål pr. år, mens de andre hovedområdene har flere underliggende mål for hvert år, noe som poengtertes av Tonje.

4.1.3 Idrett, trening og konkurranse i friluftslivsundervisningen

Da det kommer til å sette et skille mellom idrett og friluftsliv, viser det seg å være ganske utfordrende, da lærerne blant annet har ulike oppfatninger av hvor skillet går og hvilke aktiviteter som hører til hvor. I denne sammenheng trekker Tonje frem kompetansemålet tilhørende friluftsliv som hovedområde på vg2, der det sies at en skal bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv. Hun påpeker at dette åpner for trening i friluftslivet;

«ja, hvis en ser på noen av kompetansemålene, så står det jo at - under friluftsliv som hovedområde på vg2 da, så står det at du skal bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv. Der kommer også trening inn. Og kanskje litt sånne leker og konkurranser i naturen da» (Tonje).

Hun sier videre at *«jeg vil egentlig ikke regne det som friluftsliv, men hvis du ser det under det begrepet/kompetansemålet der så at vi har litt sånn Stratego og kortspill i skogen..»*. Ada og David synes egentlig at trening i naturen er kjempefint, men trekker begge frem at det finnes ulike vektlegginger da det kommer til for eksempel orientering som aktivitet. Ada formulerer seg på følgende måte; *«Jeg bruker også orientering, men jeg vet ikke om det går inn på idrett? Det er jo forskjellige måter å gjennomføre på – mer friluftslivsrettet»*. David poengterer at en ikke skal stresse når man orienterer i friluftslivet, og at dette er en av parameterne som skiller det fra orientering som idrettsform. Ut over dette synes han ikke at trening har noen plass i friluftslivet;

«Jogging, orientering, bakkeintervall – trening i naturen – det er ikke friluftsliv for meg. Fokuset er feil. I treninga ligger det på pust, puls og trening, men i friluftsliv kan

du kjenne mestring av å komme deg opp bakken. Det er klart at en kan kombinere disse to, men trening er ikke friluftsliv i mine øyne» (David).

Dette er syn som blant annet deles av Tom som sier at orienteringen kan regnes inn i friluftslivet da en bruker naturen og skogen i såpass stor grad, men at det må regnes som en individuell idrett hvis en ikke har «*tid til bare det å være*».

Heidi og Petter mener at skillet mellom trening og friluftsliv ligger i hva målet med aktiviteten er – er man ute for å ta seg ut fysisk, eller er man ute i møte med naturen der man tar til seg inntrykk fra omgivelsene? Her uttaler Petter at

«..du kan ha begge deler. Men det er noen ganger du er ute da du ikke er på friluftsliv. Det er den ene tingen som teller liksom, det er å få kroppen i gang og bli sliten, ikke å oppleve naturen».

Han forklarer videre at «*..alt av aktiviteter ute er jo friluftsliv, men så har man jo det idrettsbegrepet som forkludrer litt da*». Han nevner i denne sammenhengen at selv om konkurranseaspektet heller mer mot idrett, så er det også mulig å oppleve gjennom en konkurranse:

«Du er jo mer over på idretten da, for å si det sånn. Men du opplever i hvert fall, sånn som meg da som går langløp...du går ikke den bare for at du skal konkurrere, du går den fordi det er en nydelig tur. Så det er mer idrett, men det er fortsatt en del friluftsliv i det» (Petter).

De resterende informantene stiller seg heller skeptiske til å ta konkurranseaspektet slik som man kjenner det fra idretten inn i friluftslivsbegrepet, men det poengteres blant annet av Tom at selv om han ikke nødvendigvis legger opp til konkurranse i aktivitetene han velger, så vekkes det gjerne et «*naturlig konkurranseinstinkt i folk*». David på sin side synes det kan være greit hvis det konkurreres innen friluftslivsaktiviteter, men ser i bunn og grunn ingen plass til konkurranse i kroppsøvningsfagets friluftsliv; «*Det er jo på en måte definert som ikke-konkurranserettet*». Tonje tar det gjerne i bruk i en lek-preget setting i naturen, men at det da ikke legges vekt på å være best. Hun reflekterer på følgende måte; «*kanskje man ikke skal si at konkurranseelementet må helt vekk, men at en kan ha konkurranser for å ha det litt moro*».

4.2 Hvordan påvirker momenter fra den didaktiske relasjonsmodellen lærerens friluftslivsundervisning?

Under presenteres noen av momentene fra den didaktiske relasjonsmodellen (se kap. 2.4) som har vist seg utslagsgivende for lærerens undervisningspraksis i denne studien. Ofte i lys av spørreundersøkelsen i første omgang, så mer utdypende gjennom intervjuene.

4.2.1 Rammefaktorer

Ledelse/kollegaer ved skolen

På spørsmål om hvordan lærerne selv føler at andre kroppsøvingslærere omtaler friluftsliv som et hovedområde i kroppsøvingsfaget svarer de variert, og en av lærerne kommenterer på følgende måte; *«Det er stor variasjon i omtalen det får, avhengig av hvilken erfaring læreren har fra før»*. 9 av 19 mener at det stort sett er en negativ holdning til det, noe som kommer frem i formuleringer der det sies at det er *«for lite fokus»*, *«negativt eller ingenting»*, *«ikke den aller høyeste prioritet»* og *«lite interesse»*. Det er også et par av lærerne som sier at de aldri før eller sjeldent har hørt friluftslivet bli omtalt som et hovedområde. De resterende 10 har stort sett positive opplevelser av andre læreres omtale, men svarene er ikke ensidige for alle. Én poengterer at innstillingen er generelt positiv da de snakker om det, men at de *«gjør lite ut av det i praksis»*, mens flere andre sier at det er en positiv innstilling, men at det blir vanskelig å gjennomføre i praksis blant annet med bakgrunn i tidsperspektivet.

Det kommer frem i intervjuene at skolens ledelse har mye å si for gjennomføringen av friluftslivsundervisningen, både i positiv og negativ forstand, da det er ledelsen som i mange tilfeller legger den overordna føringa. Her nevnes det blant annet at timeplanen og når på dagen kroppsøvingsundervisninga er lagt har noe å si for gjennomføringen av friluftslivsundervisningen. David på sin side er veldig fornøyd med ledelsen på sin skole, og nevner blant annet at de fagene han underviser i har blitt lagt i nærheten av hverandre, noe som både åpner for tverrfaglige opplegg, men også mer frihet med tanke på tid. Heidi mener det kan være en fordel å legge kroppsøvingstøktene enten før eller etter lunsjpausen da dette gjør at de har lenger tid til disposisjon da det kommer til gjennomførelse. Denne tanken støttes også av Petter; *«...kommer an på hvor mye tid vi har. Hvis vi har lunsjen i nærheten så tar vi ofte med det»*. Ada på sin side poengterer at plasseringa av timene også kunne vært mer strategiske på andre måter, da det eksempelvis er lite lukrativt å skulle gjennomføre en båløkt med grilling av pølser første time fredag. Hun etterlyser også kontinuitet med tanke på hvilke klasser hun underviser i, da det er vanskelig å få til progresjon da hun ikke har de samme klassene gjennom flere år, noe også andre informanter gjør.

Ledelsen på skolen har også noe å si for hva som prioriteres med tanke på tilrettelegging av områder i nærheten av skolen, og i denne sammenheng nevner David at friluftsliv hos dem har blitt en slags del av skolens profil og at det blant annet har blitt lagt til rette for gode undervisningsmuligheter i nærheten av skolen. Denne tilretteleggingen har også funnet sted ved skolen der Tom jobber. Petter på sin side nevner at noen av de mulighetene de tidligere hadde i nærheten til skolen, nå er borte da andre verdier har blitt prioritert i skolens utvidelse.

Ut over dette trekker Tonje også frem ledelsens bevilgning av midler som en utslagsgivende faktor, både med tanke på å få til mer omfattende turer, men også som i Heidi og Petter sine tilfeller sånn at flere lærere kan ta sertifikatet for minibuss, noe som vil føre til at de ikke er så avhengige av andre lærere i undervisningen sin. Lederens bevilgning av midler vil også ha innvirkning på utstyr som er tilgjengelig ved skolen. Her kommer det frem at alle de seks lærerne synes de har tilstrekkelig med utsyr for å kunne gjennomføre dagens friluftslivsundervisning, men det blir også klart at de skolene som tilbyr friluftsliv som programfag/valgfag har et bedre utgangspunkt enn de som ikke gjør det.

Da det kommer til kollegaer og andre lærere er det helt klart at et godt forhold og godt samarbeid er å foretrekke. Dette blir eksempelvis tydelig hos Tom som sier han er veldig positiv til at lærerne ved hans skole er flinke til å dele opplegg og ideer med hverandre i en felles delingsmappe, da dette kan ha positiv og kreativ innvirkning på egen praksis. Dette kommer også frem hos Heidi som uttaler at hun setter pris på samarbeid med andre lærere, da dette gjør at en kan få til mye gjennom en felles plan og ved å lage avtaler. Tonje, David og Ada nevner også samarbeid og andre kollegaer sitt engasjement som viktige bidragsytere til god undervisning. Petter på sin side mener også at samarbeid er viktig, men at de ved hans skole er mye flinkere til dette ved idrettsfag enn i friluftslivsundervisningen i kroppsøvningsfaget. Han uttrykker videre at han føler kollegaene hans er delt inn i tre leire – én der de er ganske ivrige med tanke på friluftsliv, én der de er positive, og én der de er ganske negative.

Denne variasjonen i innstillinger hos kollegaer er ikke bare varierende innenfor idretts- og kroppsøvningsfaget, men også mellom ulike fagkretser innad på skolen. I denne sammenheng nevner både Ada, Heidi og Tom at det virker som at kroppsøvningsfaget har en lavere status enn mange andre fag i skolen. Ada har følt på at lærere som ikke er på idrettsfag tenker at idrettslærerne bare driver med noe enkelt, mens Heidi ordlegger seg på følgende måte; «*Det skjer jo ikke at en kan spørre om å få tilbake kroppsøvningsøktene på grunn av en kroppsøvingstime. Det har ikke så høy status som den mattetimen de mista*». Tom på sin side

poengterer at det ligger i de andre lærernes forståelse av faget, og at det ikke alltid er like enkelt å oppnå forståelse hvis en selv har begge beina godt plantet innen én fagkrets; *«forståelsen er god hos de som skjønner at det handler om noe mer enn å bare være aktivitetsleder i kroppsøvingsfaget».*

Tid

Da det gjennom spørreskjemaet spørres om hvordan tid og andre ressurser påvirker lærernes undervisning så er det helt klart at tidsperspektivet er en utfordring. Her kommer det frem at enkeltøkter er for lite for å kunne gjennomføre god friluftslivsundervisning/vurdering, at timetallet til faget er for lite, og at de som har muligheter for fagdag er avhengig av disse for gjennomføring. Tiden danner videre begrensninger for de som ikke har et godt nærområde å bedrive friluftsliv i, og de som ikke *«har flaks med timeplanen»* eller muligheter til å *«samarbeide med andre faglærere om bytte av økter».*

Samtlige informanter som ble intervjuet trekker frem tid som en påvirkende og begrensende faktor. Tom nevner blant annet at det påvirker ønsket hans om å gi elevene ro og mulighet til å være i naturen, og ikke bare forflytte seg. Han etterlyser i denne sammenhengen fagdager i kroppsøvingfaget; *«På samme måte som historie har en fagdag i halvåret, så kunne vi og hatt nytte av det».* Fagdage etterlyses også av Tonje *«Kjøre bolker og fått til en slags fagdag».* David på sin side har fagdager ved skolen der han jobber, og velger som regel å legge friluftslivsundervisningen i kroppsøvingfaget til disse slik at han slipper å gjennomføre det i en vanlig kroppsøvingøkt, da det er liten tid til å bedrive friluftsliv. Han beskriver i denne sammenhengen undervisning koblet til én enkelt økt som *«veldig hektisk og veldig på liksom».* For Heidi og Ada handler det blant annet om kreative begrensninger og muligheter til utfoldelse, mens Petter drar frem fleksibilitet hos seg selv og hos kollegaer som en utfordring med tanke på tiden, da en både må ta hensyn til vær og eventuelt å få byttet til seg flere timer.

Tiden blir også trukket frem som en utfordring i faget som en helhet, da blant annet Petter og Ada nevner at friluftslivet i seg selv spiser mye tid, og at en eventuell overnattingstur ville tatt så mye av fagets totale tid at det ville vært lite tid igjen til resten av kroppsøvingfaget i etterkant. *«Så kommer jo også Visma inn i bildet. Timeregnskap i forhold til fag og sånt noe. Blir ikke mange timer igjen hvis en tar mange timer til tur» (Petter).*

«..hos oss er det sånn at en velger hvordan en vil løse det selv på en måte: men vi er forskjellige i måten vi løser det på. Jeg tror de fleste kjenner på at det ikke er så mye tid og muligheter» (Ada).

Skolens beliggenhet

Skolens beliggenhet blir nevnt i både positiv og negativ sammenheng i spørreundersøkelsen, noe som også viste seg blant informantene fra intervjuene. Enkelte er veldig fornøyde, mens andre synes beliggenheten er grei. Det er fem av seks i intervjuene som nevner god beliggenhet med tanke på nærhet til skog, mens fire også nevner nærhet til vann. Petter på sin side synes at mye av tiden i timene dessverre går med til forflytning for å komme seg ut til det område de skal være i, noe som gjør at han får mindre tid til innhold og friluftslivsretta aktiviteter. Det kommer dessuten frem at to av lærerne også ser på skolens nærhet til skogsområder som en liten utfordring da elevene er veldig godt kjent i områdene. I følge Tonje kan dette føre til at de ikke nødvendigvis tar i bruk kartene på en aktiv måte da det er fokus på orientering, mens Tom på sin side relaterer utfordringen til at flere av ungdommene virker å ta naturen litt for gitt da de beveger seg i den på daglig basis, noe som gjør at han må hjelpe dem å oppdage den «*på nytt*» gjennom friluftslivsundervisningen.

Klassestørrelse

Det kommer i spørreundersøkelsen også frem at klassestørrelsen i varierende grad har innvirkning på undervisningen. Noen er ikke påvirket i det hele tatt, andre i stor grad, og enkelte sier at det bare delvis påvirker dem. Det blir blant annet lagt frem at store klasser krever mer organisering, noe som gir lærerne mindre tid pr elev/til å bygge relasjoner, samt at det gjør vurdering av og tilbakemeldinger til elevene vanskeligere å gjennomføre; «*Det påvirker mye. For store klasser til at man kan se, gi tilbakemelding og hjelpe alle hver time*». En av lærerne mener at det med tanke på sikkerhet heller ikke er forsvarlig å ta med en hel klasse (32 elever) på tur på VG3 hvis en bare er 1 lærer. Elevenes innstilling og fysiske form blir også nevnt som utslagsgivende for om klassestørrelsen har noe å si for undervisningen.

David på sin side uttaler at klassestørrelsen har lite å si med tanke på undervisningen, da han trives godt med å organisere mange mennesker, og da han nesten synes det er verre hvis en ikke er nok elever – eksempelvis hvis de allerede er delt inn i grupper og gruppa plutselig minker til halv størrelse. Tonje på sin side trekker frem at klassestørrelse helt klart er en begrensende faktor for undervisningen, men at dette ikke bare gjelder for friluftslivsundervisningen i kroppsøvningsfaget, men i alle fag. Petter og Ada synes også at gruppas størrelse er en påvirkende faktor, og Petter poengterer at det i

friluftslivsundervisningen burde vært flere lærere pr klasse. Denne tanken deles av Ada, men hun poengterer samtidig at hun egentlig ikke tror dette ville hjulpet da det også hadde betydd dobbelt så mange elever. Tom tenker mer på individuell oppfølging, vurdering og det å se hver enkelt elev, og sier at en større klasse gjør det vanskeligere å få til disse elementene, mye på grunn av tid.

«Så klart når vi er ute på tur med tolv så har jeg masse tid til hver enkelt. Snakker mer med hver enkelt og gjennomfører på en litt annen måte. Mer tid til å være i naturen. I motsetning til de større klassene der det blir mindre tid til å vurdere hver enkelt, mer gruppeevaluering, noen som stikker seg ut i ene eller andre retningen. Så det er en fordel å være få med tanke på den vurderingen og oppfølgingen, men det er klart, man får det jo til i større grupper også» (Tom).

4.2.2 Mål

Som det er nevnt i metodekapittelet (se kap. 3.5) så finnes det i denne kategorien tre spørsmål i spørreskjemaet der det er registrert flere svar enn antall deltagere. Feilen er funnet, men det vil på grunn av dette ikke bli presentert noen form for tall i avsnittene tilhørende denne underoverskriften.

Kompetansemål

Da lærerne i spørreundersøkelsen ble spurt om de syntes kompetansemålene som er relatert til friluftsliv er enkle/greie å tolke/jobbe ut i fra samt lage læringsmål til, var svarene - på samme måte som med aktivitetsvalg og tema - varierte. Flertallet av lærere svarte ja på spørsmålet, men forklaringene de hadde på svaret var ikke ensbetydende. Enkelte av lærerne nevnte lokal frihet og tilpasning som grunnlag for det positive svaret, mens en av disse mente at denne tolkningsfriheten også hadde en negativ side som kunne føre til nedprioritering av friluftslivet.

«De er jo veldig generelle og opp til hver enkelt skole å tolke. Slik må det antageligvis være i forhold til beliggenhet på skolen osv. Samtidig er praksisen hos de fleste skoler at det blir opp til hver enkelt lærer å tolke disse, da blir det ofte nedprioritert»

Det var også et par som stilte seg spørrende til friluftslivet som ett av tre hovedområder i kroppsøvningsfaget i denne sammenhengen; *«Har vel aldri hørt det omtalt som et hovedområde i KØ»* og *«Hører sjeldent at det sees på som et hovedområde»*.

Friheten til lærerne ble i flere tilfeller nevnt i sammenheng med at kompetansemålene ble sett på som *«åpne»*, *«relativt vide»* og *«generelle»*, mens det også var lærere som beskrev dem som *«forholdsvis konsise»* og *«konkrete»*. Kompetansemålene på VG1 og VG2 ble

eksempelvis beskrevet som *«forståelige og lette å gjennomføre»* av noen, mens andre mente at de *«kunne kanskje gitt noe mer retning/innhold»*. Disse delte oppfatningene kom også frem med tanke på kompetansemålene for VG3, der noen lærere synes å ikke se noen spesielle utfordringer, mens andre beskrev dem som *«avansert i forhold til antall timer i faget»* og *«for store ifht ressursbruk slik at de er umulige å gjennomføre»*.

De lærerne som svarte nei på spørsmålet, og mente at kompetansemålene var utfordrende å jobbe med, nevnte blant annet at de ikke visste hvorfor, at de var for vage, at *«tidsaspektet har stor innvirkning»*, og at *«det gjøres for store forskjeller innad på skolen»*. Utover dette ble målene for VG1 og VG2 trukket frem som greie å jobbe ut ifra hos en lærer, mens en annen synes det var *«vanskelig å finne gode ulike naturmiljøer i nærmiljøet»*. Kompetansemålene tilhørende VG3 ble på sin side nevnt som vanskelige på grunn av tidsaspektet, og fordi *«det krever mye av oss og elevene i et hektisk og kort skoleår»*.

Flere av informantene i intervjuene var av de som omtalte kompetansemålene som generelle. David syntes dette var en grei ordning da dette førte til at en nesten kunne legge akkurat hva en ville i undervisningen ut i fra gjeldende rammer ved egen skole, men poengterer også at *«...jo mer konkret det er beskrevet, jo enklere er det å vurdere. Men man tilpasser seg til det meste»*. Både Petter og Tom mente som David at kompetansemålene la til rette for stor frihet med tanke på planlegging, men Petter poengterte også at dette kunne være uheldig, og at han *«ønsker litt sterkere retningslinjer enn de generelle som er nå»*, men at han trodde at de endringene måtte komme fra sentralt hold. Tom på sin side nevnte at dagens generelle struktur kombinert med at elevene ofte bytter lærere i kroppsøvingsfaget flere ganger i løpet av videregående, bidrar til å svekke mulighetene for å få til god progresjon i faget, noe som fører til at mange elever opplever at det er mye av det samme gjennom de tre årene. Da det kommer til kompetansemålet i VG3 og de utfordringene som er skissert over så kaster Heidi – som også er lærer i geografi - seg på og forteller at:

«...siden det i geografi er et mål som heter at de skal på ekskursjon/feltarbeid så passer det også bra. Perfekt å kunne kombinere dette. Utfordringen er at i kroppsøvingen så har denne turplanleggingen osv. vært på vg3, mens geografi er på studiespess vg1 eller vg2. Kanskje man kan gjøre det som en oppstartstur, jeg tror det hadde vært positivt å ha med» (Heidi).

Denne såkalte oppstartsturen i vg1 blir allerede praktisert av David, men han jobber ved den skolen der de har fagdager, og han kjører tverrfaglig opplegg i naturfag: *«Vi er heldige med*

tanke på at vi har disse fagdagene. Samtidig som vi har en såkalt sammenristningstur med vg1 tidlig på høsten. Tverrfaglig naturfag/kroppspøving med ulike oppgaver – da kan man huke av der også».

Læringsmål

Da de videre i spørreundersøkelsen ble spurt om de opplevde at de lyktes med å hjelpe elevene sine å oppnå læringsmålene de har utarbeidet, kom det også frem stor variasjon i svarene. Faktorer som ble nevnt som positive bidragsyttere var; lokale rammer, teoretisk og praktisk undervisning, fokus på konkrete ferdigheter (bål, kart og kompass, leir, gapahuk), inspirasjon og mulighet for bytting av timer slik at en får lenger tid til gjennomførelse. Negative faktorer var lite tid, «*utsjekking av kompetanse*», begrensninger for «*oppdagende læring*», mangel på læringsmål, avvik fra læreplanen, planlegging og forflytning. En av lærerne ordla seg på denne måten;

«Ønsker ikke bruke mye tid på planlegging slik at vi mister tid der de egentlig «i mine øyne» burde hatt trening. Mange trener kun den ene økta i uka og da synes jeg det er viktig at vi får gjennomført så mange av øktene ila skoleåret som mulig»

Tonje forteller i intervjuet at hun selv ikke er flink nok til å jobbe ut i fra overordnede temaer i øktene sine, og har ganske åpne læringsmål da hun ikke pleier å formulere læringsmålene skriftlig. Dette viser seg også å gjelde David som heller ser timen litt an enn å utarbeide spesifikke mål; «*Du gjennomfører en del aktiviteter, håper de får noen gode opplevelser, også huker du av på «done» - da er det gjort*».

På skolen der Petter jobber har de i plenum på avdelingen utarbeidet felles læremål, men han er ikke helt sikker på om alle faktisk tar dem i bruk. For å bevisstgjøre elevene på undervisningen pleier han å dele ut kompetansemål og læreplanen i nedbrutt form, selv om det som han selv sier er usikkert om de faktisk tar det til seg. Både han og Heidi pleier i denne prosessen å spørre elevene om hva de kunne tenke seg av aktiviteter i kroppspøvingsfaget, men opplever begge at elevene heller vektlegger idrettsaktivitet og generell grunntrening til fordel for friluftslivet.

Tom på sin side sier at han pleier å dele ut læringsmål og vurderingskriterier til elevene i forkant av den aktuelle økta slik at elevene skal føle på eierskap. Dette blir gjort fordi han mener at hvis elevene får ta del i en større del av prosessen, da vil de også bli motivert og få et helt annet forhold til naturen rundt seg. Ada mener også at det er viktig å forberede elevene,

men heller mer mot at det gjøres for at elevene skal forstå at det er *«ting vi bare må gjennom på en måte»*.

4.2.3 Elevforutsetninger

På spørsmål om lærerne i spørreundersøkelsen hadde noen spesifikk måte å kartlegge elevforutsetninger i aktuelle klasser, svarte 16/19 nei. De tre som svarte ja forteller at dette gjøres gjennom samtaler i starten av året, der det eksempelvis poengteres nødvendigheten av gode klær og sko. Én av lærerne svarer også at han/hun tar i bruk et skjema som *«alle elever fyller ut ved starten av et skoleår, om du ikke kjenner klassen fra tidligere år»*.

Videre stiltes det spørsmål om lærerne opplevde at holdninger og kulturelle forskjeller mellom lærer, elev og foresatte hadde noe å si for friluftslivsundervisningen. 8/19 informanter svarte ja. Én av lærerne informerer i denne sammenheng om at elever som har erfaringer med friluftsliv hjemmefra eller tidligere skolegang ofte tar mer ansvar, mens det hos noen andre lærere kommer frem at de lager grundigere, eventuelt mer krevende opplegg hvis gruppene viser mer interesse, samtidig som lista blir lagt lavere hvis det er store variasjoner. *«Er det klasser med mange som ikke er vokst opp med foreldre eller andre som tar dem med på tur, tenker jeg annerledes enn hvis det er en gruppe elever som er godt kjent med å være ute..»* Flere lærere viser også til utfordringer knyttet til bekledning hos elevene. Det poengteres videre at det som er beskrevet over har en samlet kulturell sammenheng i dagens norske samfunn, noe som blant annet sees i følgende utsagn; *«Elever er i mindre grad ute, så de må trenes og utfordres til å sette pris på det»*.

De resterende 11 informantene mente at holdninger og bakgrunn ikke påvirket undervisningen i særlig grad og grunnlag blant annet dette med at de ikke hadde opplevd konflikter, at elevene er positive, at det er små kulturelle forskjeller, lite tilbakemeldinger og at *«aktivitetene er enkle og tilpasset alle»*.

Flere av lærerne i intervjuene nevner elevenes bekledning som en utfordring med tanke på gjennomførelsen av friluftslivsundervisningen, og noen har her større utfordringer enn andre. David legger eksempelvis litt av ansvaret over på elevene med tanke på å låne utstyr av hverandre og forteller at utfordringene er små da gruppa er ganske homogen, mens Heidi forteller at det har hendt at hun har lånt bort eget privat utstyr til elever da det har vært behov for det. Ada nevner på sin side at de fleste elevene har utstyret på stell, men at det også er en del som ikke er kjent med hvordan man bør kle seg.

Fysiske utfordringer, og elevenes forhold til egen kropp nevnes også av flere lærere som en påvirkende faktor. For Petter har det blant annet handlet om å legge til rette undervisningen gjennom å gi elevene alternative transportmiddel som enten sykkel, eller at de blir kjørt ut der de skal ha timen. Tom har på den andre siden måtte ta hensyn til psykiske utfordringer som spisevegring og selektiv mutisme, der han har gjort egne avtaler med de aktuelle elevene.

Kultur blir også nevnt av informantene, både i forhold til hvor i landet elevene kommer fra og om de er av flerkulturell opprinnelse. Tonje nevner eksempelvis elevenes tidligere erfaringer med friluftsliv som en påvirkende faktor. Ut over dette nevnes også ramadan og fasting da dette ifølge Heidi kan påvirke elevenes vurderingsgrunnlag hvis de går glipp av verdifull undervisning. Med tanke på mat nevner Tom også det han kaller en «*heldig kulturforskjell*», da variasjonene i hva elevene velger å ta med seg av mat har blitt brukt som et utgangspunkt til å bli bedre kjent med andre kulturer.

Da det kommer til sosiale utfordringer forteller Ada at det er mange av elevene ved skolen der hun jobber, både ved idrettslinja og i kroppsøvningsfaget som gruer seg til mye, av ulike grunner, og at det er noe hun jobber aktivt med å ta tak i. Ut over dette er det få som melder om sosiale utfordringer, men Petter poengterer at det er en klar fordel å være godt kjent med gruppa hvis de oppstår, slik at en oppdager det og klarer å ta tak i det fort. Tom trekker frem friluftslivet som en god arena for å skape gode opplevelser sammen med andre, og trekker her frem eksempler der elever som inne i sal har virket stille, forsiktige og nesten litt klaustrofobiske i handlingene sine, får en mulighet til å blomstre ute i naturen da dette kanskje i større grad er deres rette element.

4.2.4 Innhold

Progresjon

Lærerne ble også spurt om de gjorde noe spesielt for å legge opp til progresjon i undervisningen sin, og her svarte flertallet i spørreundersøkelsen at de mente progresjon var «*vanskelig*», «*tilfeldig*», gjennomført i «*liten grad*» eller at progresjonen gjerne ble «*fra år til år*» grunnet lite tid og begrensninger i nærområdet. Én nevnte at den ble relatert til «*utvikling av andre idretter*», mens en annen brukte orientering som aktivitet for å få det til.

Da det kommer til progresjon er det bare Tom i intervjuene som uttaler at han pleier å ta hensyn til dette i planleggingen sin, gjennom å tenke at vg1 og 2 fungerer som en slags oppvarming til vg3. Han bruker eksempelvis vg2 til å la elevene være i, bruke og lære litt om naturen pluss helt grunnleggende bruk av kart og kompass, før han i vg3 fokuserer mer på

konkrete ferdigheter i kart og kompass, samt at han har *«litt større forventninger til bruk av bål og å lage til bålplassen, fyre opp, le – hva en må tenke på i den prosessen der»*. Både Ada, Petter og Heidi nevner at det å ikke ha samme klasse over flere år fungerer som en barriere i denne sammenhengen. For David og Tonje blir det ikke nødvendigvis lagt opp til så mye progresjon, og Tonje uttaler at dette ofte fører til at det blir mye av de samme oppleggene som tidligere.

4.2.5 Vurderinger

Det er også store variasjoner blant lærerne da det kommer til vurderingspraksis, både med tanke på gjennomføring og fokus. Elevenes holdning, innsats og den aktuelle aktiviteten som det undervises i nevnes her oftest av lærerne som områder det vurderes ut ifra, eksempelvis slik en av lærerne velger å ta i bruk orientering som vurderingsgrunnlag. Ut over de overnevnte nevnes også engasjement, kunnskap, teoretisk kunnskap, måloppnåelse, samarbeid, gruppevurdering, bekledning, og forberedelser i spørreundersøkelsen. En av lærerne forteller også at han/hun fokuserer på deltagelse og først og fremst vurderer ut i fra om det er *«...«deltatt» på opplegget. Dernest «pluss i boka» for de gruppene/personene som gjør litt ut av muligheten til å vise ferdigheter i friluftsliv»*. Mens en annen forteller at det vurderes gjennom å gi en betegnelse som *«høy, middels, lav eller godkjent/ikke godkjent»*. Det blir også nevnt at det vurderes som godkjent/ikke godkjent da

«...dette henger sammen med at jeg ønsker å bruke disse timene til å fokusere på å stresse ned og til å forsøke og la elevene finne en mening i å gjøre noe sammen som ikke skal være forbundet med stress og prestasjon».

Med tanke på vurderingspraksis er det flere av lærerne i intervjuene som uttrykker dette som en utfordrende del av friluftslivsundervisningen og det kommer frem store variasjoner i hvordan den gjennomføres. Ada på sin side valgte det halvåret intervjuet ble gjennomført å ikke legge vekt på vurdering i friluftslivet i det hele tatt, da hun uttrykte at det er vanskelig å skulle vurdere elevene når hun ikke får *«dratt litt mer til på oppleggene»*. For Heidi dreier vurdering i friluftslivet seg først og fremst om deltagelse/ikke deltagelse, da det er *«...veldig vanskelig å sette en tallkarakter på det siden det blir praktisert så lite i forhold til idretter og sånn»*. Petter synes også det er vanskelig å karaktersette friluftslivsundervisningen, og kommenterer det på følgende måte; *«Det er noen som uthever seg, og dem kan man sette karakter på, men de andre blir mer eller mindre en sånn vippegreie»*. Han forteller videre at *«Det er vanskelig å karaktersette, så den biten blir nedprioritert, helt klart. Også fra min side som er interessert i friluftsliv da»*. Dette kan sammenlignes med Tonje sin vurderingsmetode

som ifølge henne ofte blir gjennomført ved å enten trekke opp eller ned, og at det er noe som bare må fås unna/bli gjennomført.

David og Tom skiller seg fra de andre ved å si at konkretisering av mål og oppdeling i grupper gjør at vurderingen ikke nødvendigvis er så vanskelig. David på sin side omtaler egen vurderingspraksis på følgende måte: *«Med tanke på vurdering så ser man jo hvem som gjør noe ut av det, for eksempel på en fagdag – «det er lov å leke ekspedisjon» - turtøy, gjøre noe ekstra ut av maten, vs. de som ikke kommer i egnet tøy og ikke bryr seg».*

Det viser også å være store sprik da det kommer til om, og i så fall hvordan informantene gjennomfører refleksjon med elevene slik at de i større grad kan vite hvordan de ligger an i faget. Mye av grunnen til dette sies også å være tidsperspektivet.

«Ja, men jeg kunne absolutt vært bedre. Men ikke sant, når vi tenner bål, som oftest når jeg har vist da, så får de lov til å prøve i sånne småhauger, og da går du litt rundt og spør «hva er det ikke du har fått med her», men sånn i.. det er alltid mulighet for forbedring» (Petter).

«For i de praktiske øktene så har jeg lyst til at de får mest mulig tid ute og roen der. Vil ikke samle sammen alt og dra tilbake før vi må. Det fører til litt lite tid til å reflektere felles i gruppa...for da jeg ber elevene om å rydde og pakke, da er de klare for å komme seg tilbake. De er i modus neste økt – neste ting» (Tom).

Det blir i denne sammenheng også nevnt at elevene ikke alltid forstår hva de blir vurdert i, og at det derfor er viktig å gjennomføre blant annet refleksjon og invitere elevene inn i planleggingen

«..jeg tror det å kunne presentere et opplegg i en økt og skissere plan for det som er målet med friluftslivsbolken da, kall det gjerne det, jeg tror det kan være med på å motivere elevene og synliggjøre hva de blir vurdert i. Enkelte ganger kan det være noen spørsmålstegn etter en har blitt vurdert i friluftsliv, for hva ble en egentlig vurdert i?» (Tom).

Flere av informantene forteller også at de gjennomfører refleksjoner i andre fag og kroppsøvningsfaget som helhet, men ikke i kroppsøvningsfagets friluftsliv *«Nei. Ikke i kroppsøvningsdelen. I friluftslivet (programfag) ja, masse. Det blir en happening med forhåpentligvis gode opplevelser for så å være tilbake til vanlig gym neste gang» (David).*

«Ikke noe sånn spesielt inn i kroppsøving. Jeg har det jo sånn når de får karakteren, da får de mulighet til å si hva de tenker og sånn, men jeg har ikke noe spesielt på friluftslivsbiten i kroppsøving, det har jeg ikke. Men vi bruker refleksjon mye inn i aktivitetslære» (Ada).

«Jeg prøver å få til underveisvurdering i løpet av terminen ca halvveis med kommentar og tilbakemelding fra meg på hvordan jeg synes de ligger an karaktermessig og hva jeg ønsker at de skal fokusere på videre – for å eventuelt oppnå en høyere karakter. Men ikke noe inn i friluftslivet» (Heidi).

Tonje stiller seg i denne sammenheng undrende til den faktiske forskjellen mellom vurdering i friluftsliv og resten av kroppsøvingfaget.

«Og det er vel kanskje det som er litt med friluftsliv da – det er veldig vanskelig å vurdere...Samtidig er det kanskje - jeg kjører jo ikke tester og sånn i det hele tatt i kroppsøving, så om det blir så mye mer annerledes enn å vurdere andre ting det vet jeg ikke».

4.2.6 Læringsaktiviteter

Elevmedvirkning og medbestemmelse

Informantene i intervjuene er splittet da det kommer til bruk av elevmedvirkning i friluftslivsøktene. Petter og Heidi pleier blant annet å åpne for at elevene kan komme med forslag og innspill til undervisningen tidlig på året i kroppsøvingfaget, men kommenterer at elevene ofte retter seg inn mot idrettslige aktiviteter;

«...så jeg kunne nok vært flinkere på å pense dem inn da, i forhold til friluftsliv – hva er det dere ønsker der? For det sier de ikke noe særlig om, og da blir det ofte til at jeg gjør det samme opplegget» (Petter).

Heidi nevner i denne sammenhengen av elevene ofte blir overrasket over denne fremgangsmåten og at de får være med og bestemme, men at det er viktig da hun tror at elevene ofte ikke er klare over kompetansemålene. Tonje på sin side sier at hun tidligere har prøvd å legge opp til medbestemmelse fra elevenes side i friluftslivsundervisningen, men at dette er vanskelig å få til fordi de vanligvis kommer med få ønsker. Gjennom forarbeid til øktene prøver Tom å fange opp elevenes ønsker og synspunkter som er rettet mot undervisningen, og ut over dette åpner han også for elevmedvirkning med tanke på hvor langt de skal gå eller valg av område. David og Ada pleier ikke å legge opp til elevmedvirkning og medbestemmelse i økter eller i planleggingen av disse. David mener at rammene for hva en

kan få til er for strikte, samt at «vi som lærere mener at vi er best skikket til å bestemme hvordan vi gjør ting for å få mest ut av øktene».

Lærerstyrte og problemløsende metoder

Da det kommer til metoder de tar i bruk i undervisningen sin står det gjerne mellom lærerstyrte og problemløsende metoder. Petter uttaler at hans egen undervisning ofte er lærerstyrt da han ikke har tid til at elevene skal få lov til å prøve og feile, mens Ada sjeldent har så mye opplegg i friluftslivsøktene sine. Eksempelvis da de skal lage bål og grille, hvor de går samlet til stedet de skal være, før elevene får beskjed om å tenne bål, grille og kose seg/nyte å være ute.

Tonje, David, Heidi og Tom legger mer av ansvaret over på elevene og oppfordrer til både utforskende og problemløsende jobbing. Deres metoder kjennetegnes ofte med at elevene får en oppgave og deretter mulighet til å løse den i grupper mens læreren går rundt og stiller spørsmål/snakker med dem. Heidi får blant annet til dette gjennom «bål-prosjektet» der elevene får utdelt tre fyrstikker med eske, en kubbe god bjørkeved, et redskap og en blikkboks med 3 dl vann, for så beskjed om å koke opp vannet. Elevene har fått noen tips og litt teori på bål og opptenning i forkant, men Heidi føler at dette ofte glemmes da elevene går litt opp i oppgaven. Tom på sin side er opptatt av variasjon i oppleggene sine, samt undring fra elevenes side. Han er også klar på at det er viktig å ikke organisere i hjel timene. Elevene hans får eksempelvis ansvar med tanke på navigasjon til ulike punkter der de skal ta et bilde, før de samles på en felles plass for å lage leir og bål. Gruppene jobber hver for seg, men de er på et samlet område slik at han har oversikt over at alle er der, samt har muligheten til å gå rundt og observere. Dette får han til fordi han i økta før forbereder elevene og gir dem noen «verktøy» som de kan ta i bruk.

4.3 Grad av nedprioritering kontra hva som kan gjøres for å forbedre det

Som en avslutning ble lærerne i spørreundersøkelsen spurt om de følte at friluftslivet blir nedprioritert som en del av kroppsøvingfaget i videregående skole. Her svarte 10 stykker ja, 1 nei, og 8 delvis. Nesten samtlige lærere trakk frem tiden som er til rådighet som en stor utfordring og grunn til at det blir nedprioritert. Videre ble også lærerens og skolens prioriteringer av friluftslivet nevnt, gjennom at mange heller prioriterer idretter og fysisk trening, samt at det ikke blir tilrettelagt timeplanmessig slik at en kan få til å bevege seg litt bort fra skolens område/tilby mer friluftslivsrettet undervisning. Det ble også nevnt av en lærer at kroppsøvingfaget burde være et eksamensfag, og at det i hvert fall burde gjennomføres kollegaveiledning, da det at de aldri blir gått i sømmene fører til

nedprioritering. Den læreren som svarte nei mener at det ikke kan karakteriseres som nedprioritert, og at det alltid vil foregå en vurdering rundt hva som skal få størst plass i faget.

Gjennom intervjuene ble det stilt spørsmål rundt lærerens eget engasjement i utarbeidelsen av nye læreplaner i Fagfornyelsen 2020, samt hva de mente måtte til for å kunne endre dagens friluftslivsundervisning i en positiv retning. Disse svarene vil som i starten av dette kapittelet (Resultater) presenteres under hver enkelt informant for å gi et tydeligere bilde rundt deres tanker.

Tonje er engasjert i faget, eksempelvis i sammenheng med fagfornyelsen og at hun selv har kommet med innspill under fagforum våren 2019, der hun blant annet likte at livreddning fikk en plass. For å få til bedre friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget etterlyser hun fagdager i kroppsøving og mange flere timer i faget som en helhet. Hun kommer også frem til at det kanskje er forberedelsene inne i eget hodet som ofte setter litt begrensninger, og uttaler at *«en tenker at det blir så mye styr»*.

Intervjuet avsluttes med en refleksjon fra hennes side;

«Sitter og tenker at; fader det er mye jeg burde ha gjort bedre i den friluftslivsundervisningen, og det er veldig ok å sitte og snakke om det for da blir du litt sånn bevisst også tenke at nå skal jeg gjøre det, nå skal det bli bedre. For det er egentlig veldig ok timer».

David mener at fagdager eller tid fra andre fag er en nødvendighet for å få til bedre friluftslivsundervisning, da dette gir rom for mer fordypning. I denne sammenheng nevner han også overnatting utendørs og muligheter for en såkalt *«innristningstur»* i VG1 som de selv har på høsten, der det legges opp til tverrfaglig arbeid i kroppsøving og naturfag. Han er veldig engasjert i arbeidet med fagfornyelsen, og bidro selv med muntlige innspill gjennom fagforum i Vestfold. Han er blant annet positiv til målet omhandlende livreddende førstehjelp, men synes målet om å *«planlegge, gjennomføre og vurdere turopplegg»* i kroppsøving blir et liksom-opplegg der en i så fall blir nødt til å *«leke»* at en er på tur. Han uttaler i denne sammenheng at han mener at *«.. hvis vi skal gjøre noe så skal det gjøres skikkelig, og ikke bare på liksom»*.

Heidi stiller seg blant annet positiv til målet omhandlende livreddende førstehjelp i forslaget til Fagfornyelsen 2020, og liker også ordlyden *«planlegge og gjennomføre»* som er brukt på

forslagene til både mål i Vg2 og Vg3 da dette «*gir et slags push til at vi har for lite timer i faget*».

Videre poengterer hun (som tidligere nevnt) at det i en læreplansammenheng slik det er i dag, er leit at det mangler samsvar mellom kompetansemålene i geografi og kroppsøvingfaget, da turplanleggingen osv. i kroppsøvinga har blitt lagt til vg3, mens geografien som fag, samt målet omhandlende ekskursjon/feltarbeid er lagt til vg1 og vg2. Hvis dette hadde blitt bedre samkjørt, så kunne det ifølge henne vært en god mulighet til tverrfaglig arbeid. Hun mener også at faget hadde blitt bedre hvis en hadde hatt mulighet til å ta med alle elevene ut på overnattingstur.

Petter er også interessert i forandring. Med tanke på fagfornyelsen snakket de sammen om det i en gruppe av kollegaer ved skolen, men kom ikke frem til noen løsning og sendte heller ikke inn innspill. Han stiller seg blant annet kritisk til at det i forslaget ble lagt opp til at elevene skulle være ute til alle årstider, da han syntes at dette var en litt optimistisk idé.

Han mener selv at løsningen ligger i det sentrale- og lederstyrte for å kunne bedre kvaliteten på friluftslivsundervisning i kroppsøvingfaget. Dette fordi det er de som kan gjøre noe med ressurser i forhold til tid, tilrettelegging av samlingssted, mer fokus på utforskende læring og kompetanseheving blant lærerne.

Ada har på sin side bidratt med endringer der hun selv kan, gjennom å komme med innspill til fagfornyelsen som de kom frem til sammen på skolen, og hun trekker blant annet frem livredningen som et godt punkt i forslaget.

For å kunne tilby elevene et bedre tilbud i kroppsøvingfagets friluftsliv ønsker hun seg en overnatting eller to utendørs, ekstra lærerressurs og større muligheter til kystfriluftsliv. Hun sier også at deltagelse i dette prosjektet har gitt henne noen nye perspektiver, og ordlegger seg på følgende måte;

«For min del da, så blir jo dette tatt litt tak i nå. Man ser jo faget litt annerledes, eller friluftslivsbiten da, når man er gjennom sånne ting som det her. Så det kan jo hende at det er med på å gjøre at man endrer litt/begynner å tenke litt. For det er jo veldig ofte at man gjør ting man har gjort før, og går inn i sine rytmer»

Tom bidro selv i diskusjoner sammen med seksjonen rundt fagfornyelsen, og tolker det i den retning at naturferdsel er på vei inn i større grad enn før. Dette er ifølge han bra, samtidig som

målene er mer konkrete enn tidligere, noe som kan gjøre det enklere å få til progresjon da han -slik som det er nå- ikke alltid har de samme klassene flere år etter hverandre.

Han mener også at det er viktig å åpne for mer tid til overnatting, fagdager eller å legge timene i forbindelse med midttimen på timeplanen for å gjøre kroppsøvingfagets friluftslivsundervisning enda bedre. Hans ønske er å bruke naturen enda mer, og på flere måter enn de vanligvis gjør nå.

5.0 Diskusjon

Dette kapittelet vil ta for seg diskusjonen av allerede presenterte resultater i lys av aktuell teori. Studien viser at det finnes store variasjoner i hvordan læreren definerer friluftslivet i kroppsøvningsfaget, hvilke verdier som vektlegges og aktiviteter som tas i bruk. Dette påvirkes blant annet av hvordan kollegaer og skolens ledelse forholder seg til faget og hovedemne, samt hvor mye tid de har til rådighet. Ut over dette så viser det seg at kompetansemålene også spiller en viktig rolle, både med tanke på retningslinjene og friheten de tilskriver læreren i sitt planleggingsarbeid. Det kommer også klart frem at vurdering i friluftslivet ikke blir prioritert av lærerne – av ulike årsaker.

5.1 Orientering, løpetur eller rigging av leir – hva er friluftsliv i kroppsøvningsfaget, og hvordan vektlegges det?

Friluftsliv er et begrep som gjennom tiden har blitt forsøkt definert utallige ganger, både med tanke på hvordan man skal/bør bedrive det, og hva som ikke hører hjemme i definisjonen (se kap. 2.1.2). Dette skulle også vise seg å være realiteten da det kom til informantene i denne studien, som alle bedriver friluftsliv på fritiden, men på ganske varierende måter. Disse variasjonene ble klare både med tanke på naturmiljøet de benytter seg av, samt aktivitetene de velger å prioritere (se kap. 4.1.1).

Lærerens bakgrunn

Disse preferansene og meningene påvirker i stor grad også hvordan vi som lærere underviser, noe som sees igjen i Goodlads begrepsapparat og den gjennomførte læreplanen (se kap. 2.3.4). Vi som lærere og våre handlinger preges til enhver tid av innebygd kunnskap, og kompetansen vi har til å undervise i ulike fag gjenspeiles ofte i de mulighetene vi ser i møte med ulike situasjoner og hvordan vi handler, vurderer, reflekterer og forstår ut i fra dem (Breiskalbakken, 2010). Vi legger med andre ord opp til undervisning med utgangspunkt i hvordan vi bedriver friluftsliv på fritiden. Dette kom frem i samtlige intervjuer i denne studien, og kommer også igjen da det spørres om informantene i intervjuene har noen forbilder som har vært med og påvirket deres egen praksis. Her kommer det frem at foreldre og det som ble gjort i barndommen, samt egne lærere og fremtredende personligheter i friluftslivet blir nevnt som påvirkende faktorer – eksempelvis Lars Monsen.

Det vi vet kommer med andre ord til syne gjennom våre handlinger og vårt møte med ulike områder/temaer (som for eksempel friluftslivet og tilhørende kompetansemål), og det kan derfor sies at den kunnskapen vi besitter ligger i våre handlinger (Schön, 2006). Med andre ord vil lærerens erfaringer komme til uttrykk i hvordan han/hun velger å legge opp

undervisningen sin. Eksemplifisert gjennom hvordan en av informantene blant annet vekletter vurderingen i friluftsliv (se kap. 4.2.5). David har selv mye erfaringer med ekspedisjonsfriluftsliv og i dette eksempelet skinner noen av hans private verdier gjennom i vurderingsarbeidet hans, da han blant annet uttaler at det er lov å leke ekspedisjon fra elevenes side for å styrke egen vurdering. Det er nemlig ikke bare lærerens valg av og kjennskap til ulike aktiviteter som har noe å si for undervisningen, men også hans/hennes tanker rundt hvilke verdier som bør formidles og vektlegges.

Egenverdi vs. nytteverdi

Gjennom intervjuene kom det blant annet frem at informantene ønsket å vektlegge det rolige friluftslivet der en legger til rette for at elevene skal få føle på å være til stede i naturen og kjenne på bevegelsesglede i møte med den. Dette er mye i tråd med «Den Norske friluftslivstradisjonen» og Faarlund sin definisjon av friluftslivet (se kap. 2.1.1).

Det som beskrives over er fagets egenverdi (se kap. 2.1.2), og fokuset på dette kommer til uttrykk i spørreundersøkelsen gjennom uttalelser rundt verdier som kjennskap til nærmiljøet, og det å lære seg å bli glad i/verdsette naturen, samt opplevelsen av naturen. På den andre siden ble det også nevnt at fokuset lå på å bruke naturen, og at en legger til rette slik at *«elevene ser nytteverdien av å være i aktivitet utendørs»* (Spørreundersøkelsen). I intervjuene oppgav flere av informantene helseperspektivet som en verdi ved friluftslivet. Da friluftslivet kan ha innvirkning på elevenes psykiske og fysiske helse, samt påvirke andre teoretiske fag i en positiv retning, gjennom å fungere som et avbrekk fra den stillesittende skolehverdagen. Her er vi ikke bare inne i diskusjoner rundt friluftslivets egenverdi, men også kroppsøvfingsfagets egenverdi og formålet med faget, noe vi skal se nærmere på i delkapittelet omhandlende skolens ledelse og kollegaer (se kap. 5.2)

Om friluftslivsundervisningen skal fokusere på friluftslivets egenverdi, eller bli tatt i bruk som en ramme/metode for å kunne fokusere på mål knyttet til eksempelvis andre verdier eller fag, er helt opp til hver enkelt lærer (Jordet, 2010). Dette fordi det i den oppfattede læreplanen (se kap. 2.3.3) legges opp til lokalt arbeidet ut ifra kompetansemålene i den formelle læreplanen (se kap. 2.3.2), slik at disse kan munne ut i lokale læreplaner, der variasjonen fra en skole til en annen er avhengig av hvor detaljerte læreplanene på det sentrale nivået er (Alme, 2013). Dette påvirker eksempelvis hvordan friluftslivet blir prioritert i kroppsøvfingsfaget i videregående skole. Om en lærer har godt med kunnskap, erfaringer og verdier knyttet til ferdsel i natur og friluftsliv, kan friluftslivet som del av kroppsøvfingsfaget få en helt annen

tolkning og prioritering enn hvis vedkommende setter andre aktiviteter i faget høyere og ikke har variert kjennskap til naturen (Alme, 2013).

Engelsen legger blant annet frem forskning som viser til at «syv av ti informanter i studien trekker fram lærerens kompetanse, interesse og erfaring som viktig grunn til nedprioritering av friluftslivsundervisning» (Engelsen, 2014, s. 49). Mens friluftslivet i Lund sin oppgave i et eksempel blir beskrevet som et «skummelt fag å undervise i for en lærer som føler seg ukvalifisert», men at det er mulig for lærere å skaffe seg erfaringer, kunnskap og ferdigheter i sitt personlige friluftsliv som kan føre til «kompetanse og trygghet.. slik at de...kan ta med elever i reelle lærings situasjoner i naturen» (Lund, 2014, s. 45).

Spørsmålet er derfor om det hjelper med frihet til å legge opp timene etter lokale læringsmål, hvis kompetansemålene er så åpne at hva som helst kan tolkes som friluftsliv ut i fra lærerens eget standpunkt. Ja, på den ene siden kan det være styrkende da friheten gir lærere muligheten til å planlegge gode og varierte undervisningsopplegg ut i fra egen kunnskap og nærmiljøet som skolen ligger i, men på den andre siden kan denne graden av frihet også ha en negativ side der tilfeldigheter spiller en alt for stor rolle da det kommer til læringsutbyttet til elevene. Alme viser i sin undersøkelse til at lærerens holdning og forståelse av friluftslivet hadde innvirkning på aktivitetsvalget i undervisningen, samt deres tanker rundt fokus på egenverdi kontra nytteverdi, og at dette varierte fra lærer til lærer (Alme, 2013).

Skillet mellom friluftsliv og idrett?

Med tanke på denne forståelsen ser man i min studie utfordringer da det kommer til å sette et skille mellom idrettslig aktivitet utendørs og friluftsliv. Her trekkes orienteringen frem av mange informanter som en «Go-to» aktivitet, men det er helt tydelig at den ligger litt i gråsonen mellom friluftsliv og idrett. Dette kommer blant annet frem i Ada sitt utsagn i ett av intervjuene (se kap.4.1.3), der hun poengterer at orientering kan gjennomføres på ulike måter, men er selv usikker på hvor skillet egentlig går mellom friluftslivsretta orientering og idrettsformen. Med bakgrunn i dette kan det virke som man må se på hva som er målet med aktiviteten, eller hvordan den gjennomføres for å kunne si om det er friluftsliv eller ikke. Denne tankegangen kommer også frem hos flere av de andre informanter.

Her trekkes vi igjen tilbake til læreren og hvordan hans/hennes kunnskap og holdninger til friluftslivet er utslagsgivende for hvordan undervisningen blir lagt opp og hva som blir prioritert. Hvis en lærer eksempelvis ikke har noe forhold til bruk av kart og kompass som friluftsmessige ferdigheter, eller har reflektert over forskjellen mellom en idrettslig og

friluftslivrettet tilnærming, så kan det hende at vedkommende i god tro legger opp til orientering, men at fokuset blir rettet mot idrett og konkurranse eller den helsemessige nytteverdien av å være i aktivitet utendørs. Her ser vi et klart eksempel på hvordan det substansielle og teknisk-profesjonelle området (se kap. 2.3) står i sammenheng til hverandre, da både «lærerens forståelse og tolkning av læreplanen...læremiddelsituasjonen, og lærerens forutsetninger» (Gundem, 2008, s. 26) påvirker selve iverksettingen av læreplanen.

Det at friluftslivet som nevnt over blir satt inn i en idrettskontekst, er ifølge Faarlund (se kap. 2.1.2) uheldig, blant annet med bakgrunn i konkurranseaspektet som ofte følger idretten. Da informantene i intervjuene blir spurt om deres forhold til konkurranse i friluftslivet er svarene varierende. Jeg biter meg spesielt merke i uttalelsene til David og Petter (se kap. 4.1.3). For meg ser det ut som om at de mener at konkurransen kan ha en plass i friluftslivet hvis det;

- 1. er konkurranse innen friluftslivsaktiviteter,
- 2. du opplever noe gjennom det og tar innover deg naturen rundt deg.

Det skal også nevnes her at jeg synes David motsier seg selv litt, da han sier at det er plass til friluftslivsretta konkurranse i friluftslivet, men ikke i kroppsøvfingsfaget – hva er det som gjør at disse ikke stiller likt? Noen av de andre informantene heller også over mot at konkurransen ikke må eller kan lukes helt ut av friluftslivet i kroppsøvfingsfaget, da en kan ta det i bruk for å «*ha det litt moro*» (Tonje), samt at den kan oppstå naturlig gjennom at ulike oppgaver «*vekker..et konkurranseinstinkt hos folk*» (Tom).

Kompetanseheving

Variasjonene i hva som vektlegges i kroppsøvfingsfaget og hvilken posisjon friluftslivet har hatt er mange, og vi har over sett at kroppsøvfingslæreren og deres personlige bakgrunn har mye å si – i hvert fall med tanke på undervisningen. Friluftslivet har blant annet gjennom R94 og L97 (se kap. 2.2) blitt forsøkt styrket, og endringene har ofte blitt møtt med åpne armer, selv om dette ikke alltid har stemt over ens med hvordan endringene ble iverksatt og gjennomført. Dette var også tilfellet i en undersøkelse gjennomført av Jacobsen et al., (2001) som så på lærernes erfaringer med læreplan i kroppsøving etter L97, der det viste seg at bare rundt 1/3 av de spurte lærerne mente at de ivaretok friluftsliv på en god nok måte i sin undervisning. Det viste seg videre å være de lærerne uten utdanning som var mest «fornøyde» med kvaliteten og gjennomføringen av friluftslivsundervisningen, og undersøkelsen viste også til tall som indikerte at

«..dess høyere utdanning lærerne har i kroppsøving, dess lavere prioriterer de friluftsliv i forhold til de andre målområdene» (Jacobsen et al., 2001, s. 90).

Med utgangspunkt i dette vil det her trekkes frem to mulige problemstillinger med tanke på friluftslivets plass i kroppsøvingsfaget og de kravene som stilles til lærerne og utdanningen deres.

- 1. Mangel på utdanning kombinert med positive tanker rundt egen undervisningspraksis hos lærer *kan* bety lavere standard på undervisningsoppleggene,
- 2. Lav prioritering av friluftslivsundervisning hos de med høyere utdanning i kroppsøving *kan* vise til et smalt og mangelfullt fokus på friluftsliv i faglærerutdanningen.

Dette betyr ikke at mangelen på formell kompetanse nødvendigvis gjør undervisningen dårligere, eller at all høyere utdanning nedprioriterer friluftsliv som område, men det etterlyses en gjennomgående bedre og jevnere standard i friluftslivsundervisningen i høyere utdanning rettet mot læreryrket. Samt at det stilles krav til hvem som får lov til å undervise i kroppsøvingsfaget slik at elevene kan bli gitt det de har krav på.

«Høy faglighet hos læreren kan være avgjørende for elevenes læring og dannelse. Med faglighet kan vi forstå faglige ferdigheter og forståelser, holdninger, innsikt i anerkjente begreper og metoder, evne til å se eget fagfelt i et samfunns- og skoleperspektiv og evne til å tolke planer og lovverk» (Grimeland, 2016, ss. 94-95).

Disse tankene støttes oppunder av Engelsen (2014) som i sin oppgave med fokus på videregående utdanning viser til at formell kompetanse ikke er et must for å kunne gjennomføre god friluftslivsundervisning, men at det skaper en følelse av trygghet i undervisningssituasjonen, og at det av den grunn er ønsket av flere lærere.

Lignende tanker kom også frem da en av informantene i min studie ble spurt om hva som måtte til for å tilrettelegge for bedre friluftslivsundervisning enn det vi ser i dagens videregående skole; «Så tror jeg det må en kompetanseheving til blant lærerne også, *dessverre*» (Petter).

Vi står nå står overfor Fagfornyelsen 2020, og læreplanene som danner grunnlaget for denne har blitt gått gjennom av læreplangrupper. Disse læreplangruppene har bestått av fagpersoner som samlet blant annet hadde kompetanse innen læreryrket (grunnskole, vgo, høyskole og universitetsnivå) i de aktuelle fagene (her idrett og kroppsøving), vurderingskompetanse og

didaktisk/fagdidaktisk kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette for å på best mulig måte sikre kunnskapsdepartementets ønske om et «systematisk arbeid både på tvers av fag og i hvert fag» der «fagets kjerneelementer skal defineres, læreplanene for fag og de grunnleggende ferdighetene skal videreutvikles, god progresjon sikres og de tverrfaglige temaene skal innarbeides» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 65).

Det er med andre ord representanter fra høyere utdanning til stede, så da må det vel også være en mulighet for å få gjort noe med innholdet i friluftsliv som skolefag og kravene i lærerutdanningen da det kommer til friluftslivet? På dette området var Gurholt allerede etter implementeringen av Kunnskapsløftet06 ute og tok selvkritikk rundt hvordan de i som jobber innen høyere utdanning (fagmiljøet) «bare i begrenset grad har utarbeidet forslag til hvordan friluftsliv som skolefag bør struktureres» (Gurholt, 2005, s.8).

Etter at vi nå har vært gjennom en revisjon av kunnskapsløftet, så er det fremdeles en av informantene i studien min som stiller spørsmål ved om friluftslivet i det hele tatt bør fortsette å stå som ett av tre hovedområder. Han poengterer i denne sammenheng at verdiene som følger med friluftslivet er verdifulle å få med seg videre, men at han er usikker på om det burde være 1/3 av faget, når det er organisert på den måten som det er i dagens skole (se kap. 4.2.1).

Dette settes godt i perspektiv gjennom Bomo sin oppgave, der en av informantene kommer med følgende utsagn; «jeg føler at elevene er prisgitt lærerens kompetanse og vektlegging og hvordan han/hun gjennomfører undervisning og vurdering. Det tror jeg i en god del tilfeller vil slå urettferdig ut» (Bomo, 2008, s46).

5.2 Skolens ledelse, kollegaer og elevenes bakgrunn - Hvordan påvirkes friluftslivsundervisningen?

Ut over lærerens egen kompetanse og personlige preferanser, har det også kommet tydelig frem i denne studien at skolens ledelse og kollegaer, samt elever har mye å si for hvordan friluftslivsundervisningen blir gjennomført, samt hvilken plass den får i kroppsøvfingsfaget - både i negativ og positiv forstand. Ledelsen mye med tanke på timeplanen, tilrettelegging av områder og bevilgning av midler/utstyr, kollegaer da det er stor forskjell fra en avdeling til en annen da det kommer til støtte og samarbeid, og elever med tanke på bakgrunn og holdninger.

Timeplanlegging, tilrettelegging av områder og utstyr

At ledelsen har en betydelig rolle i hvordan friluftslivsundervisningen i kroppsøvfingsfaget arter seg, kom også klart frem i Alme (2013) sin undersøkelse, der flere informanter dro frem prioriteringer fra skoleledelsen som den største hindringa da det kommer til selve

gjennomførelsen av friluftslivsundervisninga. Det ble også i Engelsen sin oppgave dratt frem at «seks av ti informanter påpeker skolens manglende kultur for friluftslivsundervisning som en åpenbar grunn til nedprioritering» (Engelsen, 2014, s. 88).

I følge Brattenborg og Engebretsen (2013) er det rektor som har siste ordet da det kommer til innkjøp av nødvendig utstyr, samt om det blir satt av tid/ penger til å gjennomføre større friluftslivsopplegg der man eksempelvis er avhengig av transport eller en hel skoledag for gjennomførelse. Rektor er med andre ord også en av de utslagsgivende faktorene da det kommer til timeplanen og hvordan timene legges. Det kommer blant annet frem i min studie at en ved å ta høyde for å legge kroppsøvingstimene i forbindelse med matpause og storefri, kan åpne for litt lengre økter der elevene eksempelvis kan ta med seg matpakkene sine ut, eller at det planlegges å lage mat på bål i friluftslivsundervisningen.

Det kommer også frem at det hadde vært en fordel om lærerne fikk mulighet til å følge en klasse over flere år, spesielt med tanke på å opprettholde progresjon i faget. Dette blir nevnt av flere informanter som en stor utfordring. Progresjonen i kroppsøvingsfaget friluftslivsundervisning har vært i søkelyset flere ganger, og sist i overgangen mellom LK-06 og den reviderte utgaven. Her så vi en endring i navngivningen av hovedområdene, sammen med en konkretisering av kompetansemål, grep som ble tatt i bruk for å tydeligere kunne vise til progresjon helt fra barnetrinnet og opp i videregående utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Men det hjelper kanskje ikke med grep på Goodlads formelle plan hvis ikke endringene blir tatt tak i eller muliggjort på det oppfattede planet (se kap. 2.3.2 og 2.3.3)

Det viser seg videre at det kan være en fordel at lærerne – så langt det lar seg ordne, har mulighet til å undervise i samme klasse i ulike fag. Eksempelvis hvis de har undervisningskompetanse i naturfag i tillegg til kroppsøvingsfaget slik som informant David har. Dette vil blant annet kunne gjøre det enklere å få til tverrfaglig undervisning uten å være avhengig av andre lærere, samt at det gir mer frihet og tid med tanke på gjennomførelsen av friluftslivsundervisningen. Blant flere av informantene blir det også sett på som en enorm fordel å ha mulighetene for å gjennomføre fagdager i kroppsøving, slik mange av skolene har for flere av de andre fagene, Noe som har vist seg å være veldig positivt mottatt ved den ene skolen som faktisk praktiserer det.

Selv om skolens ledelse har lite å si for skolens beliggenhet, så har de en finger med i spillet da det kommer til tilrettelegging av områder i skolens nærhet, noe som blant informantene viser seg å ha stor betydning for deres gjennomføring av undervisning i kroppsøvingsfaget

friluftsliv. Engelsen (2014) viser i sin oppgave til skolens beliggenhet og manglende tilgang på naturområder som et tydelig problem. Et problem som blir stående på kant med Faarlunds definisjon av friluftslivet (se kap. 2.1.2) der friluftslivet blant annet bør foregå i områder som ikke er tilrettelagt for ferdsel. Vi lever i dag i et land som er sterkt urbanisert slik som Gurholt nevnte i kap.1.1, utfordringen her er blant annet at tilrettelegging av områder rundt skoler mange ganger kolliderer med definisjoner av friluftsliv, blant annet som Faarlund, eller Jordet sine tanker rundt friluftslivsundervisning der man med «..tilgang til et variert naturmiljø i skolens nærhet, har muligheter for å legge opp til mange aktiviteter innenfor en friluftslivsramme», noe som kan føre til at elevene vil kunne få atskillige naturopplevelser der de kan ta til seg stillheten i naturen i nærhet til planter og dyr mens de opplever de naturlige elementene og landskapets linjer (Jordet, 2010, ss. 359-360).

Det er kanskje ikke helt mulig å få til friluftsliv slik som Faarlund og Jordet ser det for seg i dagsens videregående skole. Fordi selv om mange skoler ligger i tilknytning til naturen, så er denne naturen ofte bearbeidet, eller ligger så nærme områder som er det at en ikke helt får den skikkelige friluftslivsfølelsen. Selv om mange av informantene i min studie er fornøyd med beliggenheten til den skolen de jobber ved, så trekkes det også frem noen utfordringer. Både med tanke på bruk av tid for å komme seg ut i skogen/til vannet, men også med tanke på elevenes kjennskap til naturmiljøet rundt skolen. Dette kommer blant annet frem hos et par av informantene gjennom intervjuene, som forteller at elevenes kjennskap til og bruk av skogen i nærmiljøet på en daglig basis, gjør at de ikke nødvendigvis legger merke til naturen rundt seg på samme måte lenger. Noe som gjør at dette også må fokuseres på i undervisningen. En av samtalepartnerne til Bischoff skiller i denne sammenheng mellom naturopplevelser og grunnforhold til naturen, og forklarer det med at naturopplevelsene er de som setter spor i et menneske og som legger seg på minnet, mens grunnforholdet bygger på hverdagslige opplevelser av naturen – de som ikke nødvendigvis skaper inntrykk (Bischoff, 2015).

Nei friluftslivsfølelsen og naturopplevelsen kan bli vanskelig å oppnå hvis en skal gå ut i fra hvordan den blir beskrevet av én av informantene: *Men det skal sies at jeg liker villmark – følelsen av å være langt borte fra folk er litt viktig for meg. Det er det jeg søker»* (David). Derfor kan det se ut som flere av lærerne har andre sett med verdier da det kommer til friluftslivet i kroppsøvningsfaget enn den de har i privat sammenheng, selv om det private friluftslivet også påvirker hvordan de underviser. Eksempelvis sier fem av seks informanter i intervjuene at de selv er ganske fornøyd med skolens beliggenhet i forhold til skog, mens fire

av seks også nevner nærhet til vann i ulike varianter. Av enkelte informanter nevnes også skolen og ledelsens innstilling til og tilrettelegging av områder mye for undervisningen. I denne sammenheng nevnes blant annet bålplasser, gapahuker og ulike uteklasserom med og uten tak. Ut over dette så er man også i varierende grad avhengig av og bundet til ledelsens bevilgning av midler til for eksempel utstyr. Det kommer i denne sammenheng frem at samtlige seks lærere i intervjuene uttrykte at de har nok utstyr til å gjennomføre egen friluftslivsundervisning, men at de skolene som tilbyr friluftsliv som programfag eller valgfag har en bedre utstyrsstall enn de som ikke gjør det.

Kollegaenes negative og positive påvirkning

Det kom i studien også frem at kollegaer kan spille en nøkkelrolle da det kommer til undervisningen i friluftslivet, men så er det jo ikke alltid slik at kollegaer har det samme synet på hva som er verdifullt i en skolesammenheng, eksempelvis hvis de tilhører ulike fagkretser. Dette er for så vidt ofte en innstilling til kroppsøvfingsfaget som helhet, da

«Ämnet är visserligen populärt och roligt, men det betraktas inte alltid som någån man har nytta av sett ur ett livsperspektiv. Möjligtvis lyfter man fram att fysisk aktivitet är betydelsefullt som en friskfaktor för att få bättre hälsa» (Annerstedt, 2007, s. 25).

Det er med andre ord ofte slik at lærere og personer tilhørende andre fagkretser, bare ser på kroppsøvfingsfaget som et «nyttefag» som skal bidra til å holde folk friske og raske. Noe som gjør at en kan tenke seg at friluftslivet som ett av tre hovedområder betraktes på samme måte. Dette bidrar til at faget som en helhet blir nedprioritert, noe som blant annet sees i Bomo sin oppgave:

«Alltid vært sånn at det er kroppsøving som går bort hvis det er noe som skjer. Og det gjøres ikke noe jobb for å ta igjen de tapte timene i kroppsøving, i motsetning til i andre fag som blant annet norsk, som får tilbake sin del» (Bomo, 2008, s.42).

Er det egentlig så rart at det virker som om friluftslivsundervisningen er lidende og nedprioriteres, hvis dette er et eksempel på innstillingen som vises i møte med kroppsøvfingsfaget? Dette vises nemlig også i denne studien, der det kommer frem at flere av lærerne som ble intervjuet føler på det samme.

På den andre siden kan en positiv innstilling til friluftsliv hos de ulike partene, samt et «kollegium preget av et sterkt friluftslivsfaglig miljø, muligens ..bidra til større prioritering av dette feltet» (Engelsen, 2014, s89). Flere nevner her samarbeid og godt samhold på

avdelingen som styrkende, da et godt samarbeid, gjerne i team også vil kunne påvirke i en positiv retning med tanke på kunnskapsutvikling;

«...gode relasjoner (har) en mildnende effekt på mistillit og frykt, og de bidrar til å bryte ned personlige og organisasjonsskapte barrierer. Gode samtaler fremmer kreativitet (og) stimulerer til utveksling av taus kunnskap» (Von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, s. 24).

Dette kommer også tydelig frem i flere av mine informanters uttalelser vedrørende samarbeid med kollegaer, samt at det kan bidra til mer kreative opplegg da en kanskje får tips til ting en ikke nødvendigvis tenker på selv. Det kan også tenkes at en god og åpen relasjon til andre skoler der man utveksler idéer for organisering og gjennomføring, kan være en mulighet for å kunne gi elevene et bedre tilbud i friluftslivsretta kroppsøving (Bomo, 2008). Kanskje vi kunne opprettet en ressursbank mellom de videregående skolene i Vestfold fylkeskommune, på lignende mal som sidene til Norsk friluftsliv, der det både presenteres undervisningsideer, kurs og artikler (Norsk friluftsliv, n.d - b). Men det er kanskje uvitenheten som setter en stopper? At lærerne faktisk ikke er klar over denne muligheten?

Kollegaers holdninger er med andre ord en utslagsgivende faktor, en påstand som Green (2002) støtter oppunder, men også supplerer ved å dra inn skoleledere (som nevnt over), elever og foreldres holdninger som avgjørende med tanke på innholdet i kroppsøvingsfaget. Hvis kollegaer, elever og foreldre ikke ser verdien i kroppsøvingsfaget eller friluftslivsundervisningen, kan dette skape et svakere utgangspunkt for å kunne få til tverrfaglig arbeid, samt dårligere innsats og vilje til å utforske nye ting hos elevene som blir påvirket av foreldres holdninger, noe som igjen kan skape dårlig stemning i klassemiljøet (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Elevenes utgangspunkt

I kroppsøvingen, og friluftslivet har det nemlig vist seg at elevenes hjemmemiljø og egne erfaringer har en del å si for hvordan de møter og opplever faget, noe som også kommer frem i denne studien – eksempelvis med tanke på at elever med erfaring tar mer ansvar, og at problematikk rundt bekledning og at elevene ikke vet hvordan de skal kle seg er fremtredende.

Min erfaring fra friluftslivet er at hvis en fryser så koser man seg ikke. I hvert fall ikke hvis man ikke vet -fra tidligere erfaring – at det vil ordne seg hvis en bare holder seg i bevegelse, eller at det ikke er så grusomt å fryse litt hvis en er trygg på at dette vil ordne seg seinere.

Dette understreker i mine øyne viktigheten av å bli kjent med elevene og deres forutsetninger, samt at det er fordelaktig å fokusere på de egenskapene elevene faktisk besitter i forhold til undervisningsplanleggingen, i stedet for å planlegge ut i fra hvilke ferdigheter de *bør* ha (Hiim & Hippe, 1998). En tanke som for øvrig gjenspeiles i hvordan Goodlad beskrev det overhengende fokuset på hvordan undervisningen og læreplanverket *burde* være, til fordel for et fokus på hvordan det faktisk var og ble oppfattet av lærere og elever (se kap. 2.3 – Goodlads begrepsapparat). I denne sammenheng har det altså noe å si hvordan læreren møter elevene, og det trekkes i min studie blant annet frem at enkelte informanter tar hensyn til elevenes forutsetninger gjennom øktplanleggingen, ofte basert på om det er et stort antall elever med innvandrerbakgrunn eller foreldre som ikke har tatt dem med på tur i barndommen.

Denne kulturelle bakgrunnen og erfaringen i naturen blir ofte dratt frem i møte med friluftslivsundervisningen, slik som blant annet sees i Naustdal sin oppgave der det kommer frem at «minoritetsungdommene oppfatter at etnisk norske ungdommer har foreldre som kan lære dem, ikke bare å være på tur, men å koble av på i naturen. Dette er noe de selv opplever som vanskelig fordi foreldrene deres ikke har lært dem det» (Naustdal, 2012, s.68). Kulturell variasjon, bakgrunn og holdninger blir med andre ord viktig å ta med i beregningen da det kommer til planlegging og gjennomføring av undervisningen, men det er i denne sammenhengen også viktig å ikke generalisere, for som det kommer frem blant informantene i min studie, så er holdningene til og tidligere erfaring med friluftsliv en utfordring i elevgruppa som helhet.

Selv om tradisjoner og kultur fremdeles har en sterk plass i dagen samfunn, er det en voksende trend som viser til at barn og unge i større grad enn før er sosialt og kulturelt fristilte, noe som på mange sett gjør dem ansvarlig for sin egen dannelse (Gurholt, 2010). Skolen blir derfor en viktigere arena enn tidligere for sosialiseringen til friluftsliv, da familien ser ut til å spille en mindre rolle enn før (Miljøverndepartementet, 2001). Dette betyr også at omfanget av og kvaliteten på friluftslivsundervisninga som læreverket og vi som lærere tilbyr elevene kan bli betydningsfull da det kommer til selve videreføringen av norsk friluftslivstradisjon (Odden, 2000). Vi som lærere tar med andre ord på oss et enormt ansvar.

Dette drar oss tilbake til fokuset på fagets egenverdi vs. nytteverdi, da flere lærere nevner at friluftslivet i kroppsøvningsfaget er viktig slik at en kan skape en livslang interesse for aktiviteten, men også med tanke på elevens dannelse og identitetsskapelse – slik som det blant

annet kommer frem i formålet med faget (se kap. 2.2.2). Dette aspektet ved nytteverdien i friluftslivet ble også nevnt av flere lærere i min studie.

5.3 Er frihet og kompetansemål en god kombinasjon i undervisningsplanlegging?

«Den forskning som finns kring lektionsplanering i idrott og hälsa tycks indikera att idrottslärare inte planerar särskilt mycket» (Annerstedt, 2007, s. 97).

Formell læreplan

Lærerens kunnskap rundt læreplanen, dens formuleringer av kompetansemål i kroppsøvingfaget og friluftsliv som et hovedområde, samt tolkninger og bruk av disse i sammenheng med lærerens undervisningspraksis, har gjentatte ganger blitt dratt på banen i sammenheng med videregående opplæring. Det viser seg nemlig at kjennskapen er sprikende og praksisen veldig varierende, noe som blant annet kommer frem i Engelsen sin oppgave der «åtte av ti informanter står uten klare svar rundt læreplanens definisjon av friluftsliv og undervisning på feltet» og «halvparten av informantene dessuten ikke kjenner til at friluftsliv faktisk er et eget hovedområde i kroppsøving» (Engelsen, 2014, s.60). Lignende innstillinger ser vi også igjen i denne studien, hvor et par informanter blant annet nevner at de sjeldent eller aldri har hørt friluftslivet blir omtalt som ett av tre hovedområder i kroppsøvingfaget.

Dette står i kontrast til informantene i Lund (2014, s. 58) sin oppgave som virket å være godt oppdatert på målene i læreplanen, men som i sammenheng med friluftslivsundervisningen etterlyste større og et mer spesifikt rom for følelser og opplevelser i målene, noe som også er i tråd med formålet med faget der det blant annet fokuseres på; glede, mestring, inspirasjon, kreativ utfoldelse og bevegelse (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Hos mine informanter kom det også frem at de ønsket mer fokus på og tid til å bare være i naturen, og gi elevene mulighet til å finne roen og utforske. Dette får man ifølge informantene nemlig ikke til hvis man har så liten tid at nesten hele økta går med til transportetappen og rigging.

Det kommer også frem at det er stor variasjon i hva informantene tenker om kompetansemålene og hvordan de forholder seg til disse. Her er vi tilbake til overgangen mellom den formelle og oppfattede læreplanen i Goodlads begrepsmodell (se kap. 2.3.3) der lærerne og andre tilkoblet skoleverket må forholde seg til de kompetansemålene som er nedtegnet i formell del, men selv må utarbeide lokale læringsmål i den oppfattede delen. Flere lærere mente at kompetansemålene var greie å forholde seg til, noe som i flere svar supplertes med at de var enkle, greie å tolke og forståelige, samt at det da nesten er fritt frem med tanke på aktivitetsvalg. Dette kom også frem i Hansen (2013) sin undersøkelse omhandlende implementeringen av revidert læreplan og konsekvensene av disse ved et utvalg videregående

skoler i Oslo og Akershus, der de spurte lærerne stilte seg positive til endringene i kompetansemålene for friluftsliv i kroppsøvfingsfaget. Lærerne i undersøkelsen støttet tankene om at endringene i VG1 og VG2 gjorde målene mer åpne for tolkning, noe som resulterer i større mulighet til å bruke nærområdene med bakgrunn i lokal fortolkning av planen og friluftsliv som et vidt begrep (Hansen, 2013). Hvis en ser videre til kompetansemålet for VG3 så ble dette kompetansemålet av lærerne i Hansen (2013) sin undersøkelse sett på som verre å gjennomføre, da de mente det ikke er like lett å styre ut i fra det som passer skolen.

På den andre siden er det også flere lærere i studien min som etterlyser litt mer konkrete retningslinjer, da de blant annet uttaler at de gjeldende kompetansemålene er for vage eller for generelle, og selv om det er en fordel at de kan tilpasses lokale variasjoner, så er det også en fare for at de ved å være så åpne også blir nedprioritert. Om denne ønskede delvise konkretiseringen vil hjelpe er en annen sak. Hvis en ser tilbake til L97 der friluftslivet styrket sin plass i skolen og endringene blant annet lå i en mer innholdsorientert lærerplan enn tidligere (se kap. 2.2), så skulle det vise seg at dette ikke hadde så mye å si for den faktiske gjennomføringen. Eksempelvis sto det i friluftsliv som hovedmoment for 8-10 klasse at

«I opplæringa skal elevane

- lære livberging i vatn
- øve seg på å nytte klede som flytemiddel, kunne livbergingshopp, ilandførjing, løft på land, hjartekompresjon og fullstendig hjarte- og lungeredning»

(Den kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 273).

Selv om det i en vurdering som ble gjennomført før implementeringen av disse forandringene, var et markant flertall av lærere og rektorer som stilte seg positive til denne styrkede posisjonen, samt at de kun så begrensede utfordringer da det kommer til selve gjennomføringen av friluftslivet i kroppsøvfingsfaget (Moser, et al., 1999), gjenspeilte det seg ikke i praksis. I en undersøkelse omhandlende lærernes erfaringer med den nye læreplanen i kroppsøving, kom det nemlig frem at bare rundt 1/3 av de spurte lærerne mente at de ivaretok friluftsliv på en god nok måte i sin undervisning (Jacobsen, et al., 2001).

Mer konkrete retningslinjer er med andre ord ikke sammenfallende med bedre og mer omfattende undervisningspraksis, men de blir også etterlyst i min studie, blant annet i forbindelse med lærerens vurderingspraksis, noe vi skal se nærmere på i neste kapittel omhandlende mangel på vurdering.

Oppfattet læreplan

De overnevnte kompetansemålene skal jo som tidligere nevnt kunne ut i læringsmål som lærerne skal ta i bruk i undervisningen sin. Her var det også store variasjoner i svarene som ble gitt i denne studien, ikke minst med fokus på om de ble utarbeidet, og videre om disse faktisk ble tatt i bruk. I spørreundersøkelsen kom det eksempelvis frem at det var for liten tid til rådighet, noe som kunne føre til «*utsjekking av kompetanse*», at de ikke nødvendigvis lagde læringsmål, eller at de sjeldent gjennomførte etter læreplanen.

Den manglende prioriteringen rundt utarbeidelse av konkrete målkriterier i kroppsøvningsfaget er ikke unikt for denne studien, det kommer også tydelig frem i utsagnet til en av elevene som var informant i Naustdal sin oppgave, som «forteller at han ikke vet hva læreren ser etter når klassen er på friluftslivstur» (Naustdal, 2012, s.97).

På den andre siden er det også lærere i min studie som rapporterer at de utarbeider læringsmål, at lokale rammer brukes som et utgangspunkt, noe som gjør det enklere, og at elevene får lov til å bidra i arbeidet, men at elevene ofte også blir overrasket over denne muligheten. I denne sammenheng skal det også nevnes at elevene ofte ikke velger friluftslivsrettede aktiviteter da de får være med å bestemme ut i fra faget som en helhet, noe som kanskje kan linkes opp mot det svekkede forholdet mange ungdommer i dag har til friluftslivsaktiviteter på fritiden (se kap.5.2 - elevenes utgangspunkt).

Det er med andre ord store variasjoner i hva som blir gjort og hvordan det blir gjort, og dette er litt skummelt å tenke på, da eksempelvis økter der kompetansemålene for friluftsliv ikke tas i aktiv bruk i planleggingsarbeidet, kan føre til liten grad av progresjon og variasjon over de tre årene i videregående opplæring (Aakre, 2012). På den andre siden kan økter der fokuset ligger på å nå lærerens mål med økta i verste fall overskygger elevenes mulighet til å lære (Lyngsnes & Rismark, 2014).

For å unngå disse (blant andre fallgruver), kan det tenkes at en gyllen middelvei er en god retning i undervisningssammenheng. En vei der undervisningen faktisk er styrt av overordnede, kompetanse og læringsmål der «kompetansemålene beskriver hva eleven og lærlingen skal mestre etter avsluttet opplæring på ulike trinn» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 93), læringsmålene brukes som hjelpemidler og retningslinjer for å nå disse, og at undervisningspraksisen åpner for at elevene får tid/mulighet til å jobbe seg frem til målene, er klar over dem, og får være med på å legge føringen i timen. Det er derfor uheldig å se at samtlige informanter i blant annet Gøtz sin oppgave ikke «viste hva formålet med

undervisningen var, og ingen kunne gjengi noen av kompetansemålene i kunnskapsløftet» (Gøtz, 2014, s75).

Her er det ifølge Bjørndal & Lieberg (1978) viktig å få frem at lærerens erfaring i seg selv ikke er nok for å kunne handle i tråd med skolens tiltenkte mål/midler, samt utvikle gode fortolkede mål/velge midler selv, og samtidig forstå hvilke konsekvenser dette kan få for selve undervisningen. Dette kan bunne ut i en negativ «utvikling i retning av en teknifisert og automatisk lærerrolle» (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 131). En rolle som kanskje kan sees i enkelte informanter og deres beskrivelser av egen planlegging og undervisningspraksis i min studie.

Lærere må derfor gjøres i stand til å kunne forstå/forholde seg til og reflektere rundt mål og midler i skolen, gjerne gjennom hjelpemidler som modeller og begrepsapparater da dette vil kunne føre til «bedre innlevelse i og forståelse av undervisningsprosessen» (Bjørndal & Lieberg, 1978, ss. 131-132). Det kan da med andre ord tenkes at hvis lærerne i større grad tok i bruk for eksempel den didaktiske relasjonsmodellen i sitt planleggingsarbeid, så ville vi også sett en kvalitetshevning på friluftslivsundervisningen? Jeg vet at jeg selv har vært innom den didaktiske relasjonsmodellen i min utdanning, men jeg har allerede gjennom egen erfaring med undervisning begynt å bevege meg vekk fra å være bevisst på rammene og ta hensyn til dem, til å planlegge ut i fra hva jeg har gjort tidligere. Her kommer dessuten tidsperspektivet smygende inn i bildet igjen, noe som også kommer frem blant informantene mine.

Ut over lærerens eget eierskap til kompetanse og læremål, så er det også viktig at elevene kjenner eierskap til målene, samt at disse er utarbeidet gjennom «grundig analyse av og refleksjon over den generelle delen i LK06, prinsipper for opplæringen og læreplan for kroppsøving med formål for faget og kompetansemål» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 83), før lærerne kan utarbeide spesifikke læringsmål for hvert hovedemne, hver enkelt økt og hver enkelt klasse. Dette fordi det er slik at «dersom elevene kjenner målene for arbeidet og «eier» dem, kan dette bidra til å øke lærelysten» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 103) Ved å ta utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen (se kap. 2.4), og ta hensyn til at «mål» som kategori må sees i sammenheng med de andre kategoriene, vil det være mulig å styre fokuset inn på elevenes læring (Lyngsnes & Rismark, 2014). Slik vi egentlig ønsker at det skal være!

Men hvordan ønsker egentlig de på «*toppen*» at friluftslivsundervisninga i kroppsøvingsfaget skal være, de som både bidrar til den ideologiske og den formelle læreplanen? (se kap. 2.3.1 og 2.3.2). Er det ikke også sånn at formuleringen av ett av kompetansemålene tilhørende

friluftslivet i kroppsøvningsfaget, jobber imot friluftslivets egenverdi, noe som igjen fører oss inn i den tidligere diskusjonen omhandlende definisjonen av friluftsliv? (se kap. 2.2.2) En av informantene nevner nemlig i denne sammenheng at hun tar i bruk trening og konkurranse utendørs fordi kompetansemålet for friluftsliv i vg2 legger opp til det – selv om hun egentlig ikke er enig i at dette er friluftsliv. Der heter det nemlig at eleven skal kunne «Bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2015d)

Kompetansemålet går imot hennes egen tanke rundt hva friluftsliv er, men siden det åpner for trening og som hun da sier, også konkurranse, så tar hun det i bruk på den måten. Jeg tror dette målet også kan være et grunnlag for at idretten og friluftslivet i kroppsøvningsfaget - som tidligere nevnt - er så vanskelige å skille, og at det i spørreundersøkelsen blant annet nevnes volleyball, fotball, ultimate frisbee, orientering og løpeturer som eksempler på aktivitetsvalg i friluftslivsundervisningen. At dette kompetansemålet åpner for utallige tolkninger, også i retning idrett, kom også frem i Hansen sin oppgave, der en av informantene uttalte seg på følgende måte; «bare det også å ha litt utholdenhetstrening i ulike naturmiljø kan kanskje være nok for å tilfredsstillere det kompetansemålet» (Hansen, 2012, s. 54-55).

Nedprioritering av friluftsliv

En annen grunn til at idrett og friluftsliv er vanskelig å skille, men også at det ser ut som at friluftslivet nedprioriteres i forhold til de to andre hovedområdene i kroppsøvningsfaget, - henholdsvis «idrett» og «trening og helse» -, kan ifølge en av informantene ha noe å gjøre med lærerens egen bakgrunn å gjøre. Denne tanken blir blant annet støttet av Ommundsen (1995) som ser det som sannsynlig at en del kroppsøvningslærere tar utgangspunkt i egne idrettsinteresser og bakgrunn innen idretten da det kommer til valg av læringsaktiviteter og innhold i kroppsøvningsfaget. Kanskje også i større grad enn hva det legges opp til fra læreplanens side.

For selv om samtlige informanter i undersøkelsen har god kjennskap til naturen kommer det blant annet frem gjennom intervjuene at friluftslivet hos alle seks blir nedprioritert i forhold til de to andre hovedområdene. Det skal i denne sammenheng nevnes at fem av de seks lærerne som ble intervjuet, selv har bakgrunn innen idrett, enten gjennom egen deltagelse eller fordi de har vært interessert i det, og at dette også nevnes som en av grunnene til at de endte opp som kroppsøvningslærere i det hele tatt. Men det er også viktig å poengtere at selv om lærerne kanskje har en interesse innen idretten som et utgangspunkt for å bli lærer, så er ikke dette ensbetydende med at de velger å prioritere idrettslige aktiviteter inn i

friluftslivsundervisningen i kroppsøvningsfaget. Det er nemlig flere av informantene som poengterer at eksempelvis trening ikke har noen plass i friluftslivet.

Tikk, takk..

På den andre siden kan en spørre seg selv hvor mye lærerens kjennskap til naturen har å si for gjennomføringen av en økt hvis timene er for korte til å få gjennomført god friluftslivsundervisning. «*I en vanlig kroppsøvningsøkt er det liten tid til å drive friluftsliv. Det blir veldig hektisk og veldig på «liksom»* (David).

Det er nemlig slik at tidsperspektivet ble dratt frem mange ganger, blant annet i samtlige intervjuer, som en begrensende faktor med tanke på gjennomføring av undervisningen, noe vi også har sett flere ganger i dette diskusjonskapittelet. Dette fordi tiden både påvirker planlegging og gjennomføringen av selve undervisningen, hvilke temaer en kan undervise i, hvordan læreren underviser, samt vurderingspraksisen til læreren. Disse meningene er ikke spesielle for denne studien. Hos Alme gav eksempelvis «..alle lærerane uttrykk for at mangel på tid var eit stort hinder, og gav uttrykk om et ønske om fleire kroppsøvingstimar» (Alme, 2013, s.78). Det gjorde samtlige lærere i Engelsen sin undersøkelse også, da de nevnte tiden som «..den helt klart største og mest hemmende rammefaktoren som resulterer i manglende undervisning i friluftsliv» (Engelsen, 2014, s.66).

Selv om det er hver enkelt skole og dens ledelse som står for å legge timeplanen, er det også andre krefter som legger føringer rundt hvor mye tid som blir satt av til kroppsøvningsfaget som helhet. Her blir den formelle læreplanen gjeldende med sitt timetall for faget, noe som for kroppsøvningsfaget i videregående opplæring er 56 timer i året (av 60min) (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Dette mener mange av informantene er for lite for å kunne gjennomføre gode friluftslivsopplegg og på samme tid også klemme inn undervisning innen idrett og trening og helse. Dette ble også sett i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet 06 (se kap. 2.2.1), der det i en analyse av kompetansemålene for hovedområde friluftsliv, med spesifikt fokus på progresjon og struktur, kom frem at «det finnes ingen tydelig struktur eller progresjon. Hovedemne framstår i stedet som tilfeldig og rotete» (Gurholt, 2005, s.6). Noe som gjorde at det i denne sammenheng også stiltes spørsmål om «hvorvidt det er samsvar mellom beskrivelsen av hovedområdet friluftsliv, det timetall som er til rådighet og de avsluttende kompetansemål som er valgt» (Gurholt, 2005, s.8).

Er det i det hele tatt muligheter for å legge opp til god friluftslivsundervisning ut i fra de rammene kroppsøvningsfaget har i dag? I denne sammenheng blir noen svakheter ved å bruke

den didaktiske relasjonsmodellen som utgangspunkt for undervisningsplanlegging trukket frem. Det poengteres blant annet at modellen ikke skaper nok rom til refleksjon rundt selve organiseringen av kroppsøvfingsfaget, noe som er viktig for å få undervisningen til å fungere optimalt (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Med de to øktene i uka som er satt av til kroppsøvfingsfaget, så er det viktig å kunne utnytte tiden på best mulig måte, og elementer som påvirker dette er blant annet rigging av utstyr, tidsbruk, transport, område/plassbruk, og å ta hensyn til elevenes sikkerhet (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

I tillegg til utfordringer da det kommer til vektlegging og organisering av fokusområder innad i kroppsøvfingsfaget nevner også en av informantene at kompetansemålenes innhold på de ulike trinnene i videregående opplæring kan ha noe å si for muligheten til å gjennomføre undervisning. Hun sikter her til at det på Vg3 i kroppsøvfingsfaget pr dags dato blant annet legges opp til planlegging, gjennomføring og vurdering av turopplegg (se kap. 2.2.2). Dette er et kompetansemål som flere av lærerne i studien synes det kan være vanskelig å gjennomføre. En mulig del av løsningen for å gjøre dette enklere, kan ifølge denne læreren være at de på formelt nivå (se kap. 2.3.2) tok hensyn til de ulike løpene og kompetansemålene i flere fag samtidig – selv om dette nok er en krevende prosess. Hun er eksempelvis selv lærer i geografi og er veldig fornøyd med den muligheten det gir henne med tanke på tverrfaglige opplegg, men synes det er leit at kompetansemålet omhandlende ekskursjon/feltarbeid i geografien er lagt til vg1 og 2, mens kompetansemålet retta mot friluftsliv i kroppsøvfingsfaget omhandlende turplanlegging har blitt lagt til vg3. Dette er et kompetansemål som det viser seg at flere av informantene i studien sliter med å få gjennomført, og da ofte på grunn av tidsaspektet og rammene i kroppsøvfingsfaget.

Kanskje Heidi er inne på noe, kanskje det er en idé å se hvilke mål som ligger i de andre fagene og prøve å samordne dette, da det muligens kan føre til et bedre friluftslivstilbud for elevene med tanke på at lærerne får mer tid til gjennomførelse?

5.4 Svekker mangel på vurdering friluftslivets posisjon i kroppsøvfingsfaget?

Noe som henger nøye sammen med kompetanse- og læringsmål, og som i stor grad også påvirker friluftslivsundervisningen i kroppsøvfingsfaget, er hvordan elevene blir vurdert - eller mangelen på dette. Det viser seg nemlig at det også her er store variasjoner i hva som rapporteres i denne studien, både da det kommer til selve gjennomføringen, men også med tanke på hvilke verdier det vurderes ut ifra (se kap. 4.2.5). Det skal her poengteres at det ikke bare er i friluftsliv som hovedområde at dette er fremtredende, det gjelder også for kroppsøvfingsfaget som helhet.

Veiledning, tilbakemelding og refleksjon

Dette kom blant annet frem i Osloundersøkelsen som omhandlet vurdering i kroppsøvfingsfaget. Det vistest her til en tendens blant informantene der «de *ikke* føler at de klarer å gi alle elevene veiledning om hvordan de ligger an i forhold til måloppnåelse i forhold til kompetansemålene i kroppsøvfingsfaget» (Vinje, 2008, s. 28). 31,1% begrunnet dette med mangel på tid som den mest fremtredende årsaken, mens 13,6% mente at det var «for vanskelig å lage tydelige og målbare kriterier for hvert enkelt kompetansemål» (Vinje, 2008, s. 29). Det kom også frem at «25,4% av respondentene i undersøkelsen oppgir at de har konkrete målkriterier å jobbe mot i *under halvparten* av timene sine» (Vinje, 2008, s.29).

Da det kommer til å gi elevene tilbakemeldinger underveis på hvordan de ligger an, samt gi dem en mulighet til å reflektere over egen måloppnåelse, viser lærerne i intervjuene i min studie sprikende fokus. Noen forteller at de hjelper elevene til å reflektere litt i båløkter da de går rundt til ulike grupper og stiller spørsmål, eller gjennom oppsummeringer i slutten av timen. Her blir også tidsperspektivet dratt frem som en påvirkende faktor. Dette går ikke så godt over ens med kriteriene for *vurdering for læring* (se kap. 2.4.5), hvor fokuset ligger i å støtte elevenes læringsprosess gjennom blant annet *formativ vurdering*, der elevene i større grad involveres mer aktivt i vurderingsprosessen, og kompetanse- og læringsmål ligger som grunnlag for vurderingen (Imsen, 2016).

Det skal i denne sammenheng nevnes at det hos flere av informantene ikke nødvendigvis fokuseres på refleksjon i friluftslivet i kroppsøvfingsfaget, men at de får det til og prioriterer det i andre fag eller i kroppsøvfingsfaget som en helhet. Det kan derfor virke som at flere av informantene ser på refleksjon som er viktig del av læringen til elevene, i andre fag der de har mer tid (friluftsliv programfag og aktivitetslære), men at det i kroppsøvfingsfaget ofte fokuseres på faget som helhet eller at det ikke blir prioritert i det hele tatt.

Vurderingsarbeidet og blant annet refleksjon rapporteres med andre ord som varierende og krevende, men det er en viktig faktor for at elevene skal lære noe i friluftsliv og kroppsøvfingsfaget, da formålet med vurderinga er å «fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven... undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget», noe som skal oppnås gjennom «god tilbakemelding og rettleiing til elevane» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-2).

Prioritering av friluftsliv

Historisk sett er det ulike aspekter ved vurderingspraksisen som har påvirket hvordan vurdering i kroppsøvfingsfaget og dets hovedområder omhandlende friluftsliv har foregått. Her

kan blant annet nevnes selve prioriteringen av friluftsliv som området, eksempelvis slik det kom frem at 21% av lærerne «prioriterte friluftsliv lavest i forhold til lek, idrett og dans» i forbindelse med prosjektet «L97 og kroppsøvfaget – fra blå praktbok til grå hverdag?» (Jacobsen et al., 2001, s.89). Denne nedprioriteringa av friluftsliv som hovedområde er noe vi også har vært innom tidligere i denne studien (se kap. 5.1). For det er nå en gang sånn, at om man skal få til en god vurderingspraksis i kroppsøvfagets friluftsliv, så er man i første omgang også nødt til å undervise i det. Dette er blant annet tydelig i Jonskås sin oppgave, der det kom frem at ingen av informantene «gjennomfører hovedområdet friluftsliv, og dermed blir ingen av elevene vurdert etter kompetansemålet «å bruke naturen som matkilde» (Jonskås, 2009, s.77-78). Det blir også tydelig i Bach sin oppgave, der det kommer frem at «samtlige lærere hevder de vektlegger hovedområdet «friluftsliv» i mindre grad enn hovedområdene «idrettsaktivitet» og «trening og livsstil» i elevvurderingen», og en av informantene uttrykker seg på følgende måte; «Friluftsliv blir vel ikke vektlagt noe, i hvert fall ikke så fryktelig mye» (Bach, 2015, s.56).

Karaktersetting

Men hvis man nå underviser i friluftsliv i kroppsøvfaget, noe samtlige av informantene i min studie rapporterer at de gjør – i varierende grad – da er det også viktig å gjennomføre vurdering. Det er flere av informantene som eksempelvis problematiserer dette med å skulle sette tallkarakterer, hvor det blant annet kommer frem at det er vanskelig å få til vurdering i friluftsliv med bakgrunn i at de andre hovedområdene blir prioritert i større grad.

Nedprioritering av vurdering i friluftslivet som hovedområde i kroppsøvfaget blir også trukket frem i Engelsen sin oppgave der «7 av 10 informanter påpeker at de finner det problematisk å vurdere sine elever i friluftsliv» noe som knyttes opp mot «stadig tydeligere krav om dokumentert vurdering, og at innsats nå også skal være en del av vurderingsgrunnlaget» (Engelsen, 2014, s.80). Denne innsatsen blir også nevnt av mine informanter, men det virker heller som det er en slags «løsning på utfordringen» heller enn en ulempe. Innsats blir av flere informanter mine derfor trukket frem som et grunnlag for vurdering.

Elevgruppen – organisering og størrelse

I den tidligere nevnte oppgaven til Engelsen blir også organiseringen av elevgruppen trukket inn som en utfordring da vurdering «blir vanskeligere i forbindelse med friluftslivsundervisning ettersom elevene da er mer spredt» (Engelsen, 2014, s.82). Det skal også nevnes at én av informantene mener at det *ikke* er vanskelig å vurdere i friluftsliv, «men

mener at målene for turen må være konkretiserte og tydelige for elevene», gjerne gjennom «ulike ferdighetsmål som kan knyttes opp mot friluftsliv», eksempelvis samarbeidsevne, å kunne lage bål eller opptreden (Engelsen, 2012, s.81).

I min studie er det stor uenighet rundt dette temaet, og det blir ofte satt i sammenheng med størrelsen på elevgruppen. Noen forteller at det kan være utslagsgivende, både for undervisningen og for vurderingen; Mens andre ser på det som lite problematisk da de enten trives godt med å organisere større grupper, eller så lenge de får vurdere de ut i fra grupper. Her skal det nevnes at informantene også drar frem at størrelsen på klassen har noe å si for kvaliteten på vurdering og oppfølging. Dette kommer også frem i Lund sin oppgave der det er tydelig at lærere i store klasser ofte «ikke får tid til å bli kjent med elevenes kompetanse og gitt dem utfordringer som er tilpasset disse (Lund, 2014, s.56-57).

I denne sammenheng kan også elevens opplevelse av timen i forhold til klassestørrelse trekkes inn, da en av informantene i Mikkelsen sin oppgave ordlegger seg på følgende måte «...turer i små grupper gir henne tid til å snakke sammen med de andre i gruppen, og hun gir uttrykk for større naturopplevelse og rekreasjon»(Mikkelsen, 2013, s.51). Noe som stemmer godt overens med den egenverdien og fokuset noen av lærerne i min studie ønsket seg i kroppsøvingsfagets friluftslivsundervisning (se kap. 4.1.2), samt hvordan det i Weider (2018) sin oppgave kommer frem at klassestørrelsen viser seg å være en rammefaktor som har mye å si for hvordan elevene føler på eierskap, motivasjon og mestringsfølelse da større grupper ofte skaper flere tilskuere og ikke-aktive elever enn deltagere. Læreren burde med andre ord fokusere på mer problemløsende og åpne oppgaver med fokus på samarbeid, men det er dessverre slik at «undervisningen i store klasser ofte blir mer lærerstyrt enn i mindre klasser» (Lund, 2014, s.57). Noe som i min studie blant annet blir forklart i sammenheng med for liten tid til gjennomførelse.

Vurderingskriterier

Det skal også nevnes at flere av informantene i min studie mener at klarere og tydeligere kompetansemål kunne bidratt til å gjøre vurderingen enklere, både for lærere og elever;

Andre mener at vurderingen i kroppsøvingsfagets friluftsliv dreier seg mer om en slags utsjekking av kompetanse med bakgrunn i for liten tid til rådighet, eller andre varianter som deltagelse/ingen deltagelse eller å trekke opp/trekke ned. Det er også en av informantene som informerer om at han/hun vurderer det som godkjent/ikke godkjent da med bakgrunn i fagets

egenverdi og hvordan vedkommende mener vurdering og karaktersetting kommer i konflikt med dette.

Her er vi over på verdien i faget igjen og hva læreren ønsker å få frem med undervisningen sin. Dette ønsket om å fokusere på egenverdien i faget, kan sees i sammenheng med noen av informantene fra Engelsen sin oppgave som stiller spørsmål rundt hvorfor en skal vurdere i friluftsliv i det hele tatt, da vurderingen blant annet blir sett på som en «begrensende faktor» og at «det å vurdere folk ute på tur.. er utrolig synd», samtidig som det problematiseres at det skal gis «tallkarakterer på hvordan de oppholder seg i naturen» og foreslås at det heller skulle vært vurdert «bestått/ikke bestått» i friluftslivet (Engelsen, 2014, s.80). Dette kommer også frem i Lund sin oppgave, der det hevdes at et overdrevent fokus på kompetansemål og måloppnåelse ikke er ønskelig for undervisningen da dette kan føre til karakterjag og «prestasjonsrettede elever som er mest opptatt av å måle seg med andre» (Lund, 2014, s58), noe som ikke er forenelig med formålet med faget, og heller ikke lærernes ønske om å «undervise ut fra gode opplevelser og gi de motivasjon til videre friluftaktivitet (Lund, 2014, s.58). Et karakterjag som også blir nevnt av en av mine informanter: *«VGS er et ryddig sted å være, men det er mye press med vurdering, både i kroppsøving og friluftsliv – alle forventer en god karakter på tur. Men mye fine elever»* (David).

Som det tidligere er blitt nevnt i denne oppgaven kan lærerens erfaring med friluftsliv spille en stor rolle i hvordan de velger å legge opp og hva de ønsker å fokusere på i undervisningen sin, både i positiv og negativ forstand. I denne sammenhengen påpeker Naustdal i sin oppgave at «de lærerne som setter pris på friluftslivets egenart og naturopplevelser på tur, vil kanskje ha problemer med å sette karakterer på elevenes ferdighetsutvikling» (Naustdal, 2012, s.93). Noe vi kanskje er vitne til i enkelte tilfeller over?

6.0 Konklusjon

Formålet med studien har vært å ta en nærmere kikk på kroppsøvingsfagets friluftsliv i videregående skole. Her med fokus på hvilke faktorer kroppsøvingslæreren ser på som utslagsgivende for egen undervisningspraksis, samt hvordan deres egne tanker, erfaringer og definisjoner av friluftslivet påvirker undervisningen deres. Sammen med spørreundersøkelsen og dybdeintervjuene har dette dannet grunnlaget for å diskutere oppgavens problemstilling. Under presenteres det jeg har tolket som hovedfunn i oppgaven, før jeg ser på hva som eventuelt kan gjøres på veien videre.

Det kommer gjennom denne studien frem at det er stor variasjon blant informantene da det kommer til egen friluftslivsretta erfaring og hvordan de velger å vektlegge friluftslivet i undervisningen sin. Noe som blant annet blir synlig gjennom hvilke verdier de setter høyest og hvordan de gjennomfører vurdering. Her ble blant annet skillet mellom friluftslivets egenverdi og nytteverdi fremtredende, og selv om mange av informantene rapporterte at de ønsket å fokusere på egenverdien, virket de aldri helt ensbetydende, da det også viste seg å ligge en undertone av nytteverdi hos mange. Bakgrunnen til læreren er med andre ord utslagsgivende med tanke på kvaliteten og vinklingen på undervisningen. Det vises i denne sammenheng at den bygger på svært varierte erfaringer fra en informant til en annen – både med tanke på relevant utdanning og egen bakgrunn.

Det viste seg også at lærerne hadde litt vanskelig for å sette et helt konkret skille mellom hva som er friluftsliv og hva som er idrett. Det kan tenkes at dette kan komme av lærerens egne interesser innen idretten, noe som ble foreslått av en av informantene, og viste seg å stemme for mange. Dette utydelige skillet fører som vi har sett til at mange aktiviteter som kanskje kan og burde betegnes som idretter, blir tatt i bruk som friluftslivsaktivitet i kraft av at de blir utført ute i et naturlig eller delvis bearbeidet miljø. Lignende rasjonalisering ble også benyttet med tanke på konkurranseaspektet og dets plass i friluftslivsundervisningen.

Det kan – som vi har sett - også tenkes at lærerens bakgrunn har betydning for friluftslivets nedprioritering i forhold til de andre hovedområdene i faget. En nedprioritering som er ganske fremtredende i denne studien. Her blir det for så vidt tydelig at også tidsperspektivet er en fremtredende og hemmende faktor, både med tanke på planlegging, gjennomføring, totalt antall timer i faget og transportetappen for å komme seg ut i naturlige omgivelser.

Det blir også ganske tydelig at skolens ledelse har mye å si for kroppsøvingsfaget og friluftslivet som ett av tre hovedområder. Med tanke på tidsperspektivet har ledelsen en

mulighet til å bidra til et bedre utgangspunkt gjennom å eksempelvis la lærerne undervise i samme klasse men ulike fag, for å få ekstra tid og mulighet til å gjennomføre tverrfaglig undervisning. Det ble også nevnt av flere lærere at det ville vært hensiktsmessig å legge kroppsøvingsøktene i tilknytning til storefri og lunsjpause der det er mulig, og at fagdager i kroppsøvingsfaget hadde vært et løft for faget og friluftsliv som hovedområde. Skolens ledelse kan også bidra til større grad av progresjon i faget gjennom å la lærerne ha samme klasse gjennom flere årstrinn, og de har også mye å si for tilrettelegging av områder i skolens nærhet, samt bevilgning av midler til utstyr.

Kollegaer skulle også vise seg å være en viktig faktor. Muligheter for samarbeid, deling av opplegg og inspirasjon ble blant annet nevnt som positive argumenter. Andre kollegaer – som oftest tilhørende andre fagområder –, og deres uvitenhet gjorde at flere av informantene følte at idrettsfagene og kroppsøvingsfaget hadde en lavere status enn mange av de typiske akademiske fagene. Samt at kroppsøvingsfaget i denne sammenheng kanskje i størst grad ble sett på som et nyttefag fordi det fungerte som et avbrekk fra disse eller for å bedre elevenes helsetilstand.

Ut over dette kom det klart frem at informantene hadde veldig varierende tanker rundt kompetansemålene tilhørende friluftslivet som hovedområdet, noe som også førte til store forskjeller i undervisningsmetoder og innhold. I denne sammenheng kom det også frem at selv om skolene egentlig skal utarbeide læringsmål på et lokalt nivå, så var det få som gjorde det. Det ble også uttalt at selv om de var blitt utarbeidet, så var det ingen selvfølge at de faktisk ble tatt i bruk. Her var det også tydelig at det var variasjoner med tanke på elevenes eierskap til målene og kunnskap rundt hva de egentlig vurdertes ut i fra, samt medbestemmelse i planleggingen.

Vurderingen – og mangelen på denne - var nemlig også tett knyttet til kompetansemålene. Mange av lærere beskrev kompetansemålene som åpne eller generelle, og for noen var dette en god ting da de med det nesten har fritt frem med tanke på innhold. Andre nevnte dette som uheldig da de mente det bidro til å gjøre vurderingen vanskeligere, og de ønsket seg med det mer konkrete mål å jobbe ut i fra. Her ble det også tydelig at refleksjoner hos elevene rundt eget arbeid i stor grad ble nedprioritert, og i hvert fall i friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget om ikke i kroppsøvingsfaget som helhet eller andre idrettsfag. Det ble utover dette hyppig tatt i bruk løsninger som å vurdere friluftslivsundervisningen som bestått/ikke bestått og deltatt/ikke deltatt. Dette fordi flere av lærerne mente det var vanskelig

å sette tallkarakterer i faget. Noen begrunnet også dette med at det gikk imot fagets egenverdi å skulle bruke tiden på å jage karakterer og vurdere.

Jeg vil med bakgrunn i det som er presentert over konkludere med at friluftslivet i dagens kroppsøvingsfag ikke står spesielt sterkt i forhold til de andre hovedområdene. Videre er lærerens bakgrunn, utdanning og verdier av stor betydning for hvordan undervisningen blir gjennomført, sammen med flere andre påvirkende faktorer. Her kan nevnes skolens ledelse, kollegaer, fagets omfang (tid), kompetansemål, mangel på læringsmål eller bruk av disse og trøblete forhold til vurdering.

Jeg vil med dette påstå at vi trenger et friluftslivsfaglig kompetanseløft for å kunne undervise på en bedre måte, enten gjennom krav til og muligheter for videreutdanning, eller at friluftslivet i større grad enn i dag får plass i lærerutdanningen. Vi må med andre ord ha et tettere samarbeid mellom de friluftslivs- og idrettsretta utdanningsinstitusjonene, videregående skoler og politiske myndigheter. Det vil også være nødvendig med en omstrukturering av faget, gjennom klarere målsetninger og vurderingsformer slik at lærerne har noe mer håndfast å forholde seg til.

Helt til slutt vil jeg utfordre friluftslivsutdanningene på å tydeligere få frem hva friluftslivskompetane egentlig er! - Vi trenger et friluftslivsfaglig løft i den videregående skole hvis vi skal kunne nå de målene opplæringsloven krever av oss. Per dags dato er det for tilfeldig hva elevene blir tilbudt fra skole til skole.

6.1 Veien videre

Resultatene i denne studien kan brukes om et utgangspunkt eller grunnlag for videre forskning, slik at en i større grad kan se om det som har kommet frem her, også gjelder for lærere ved andre videregående skoler enn de underliggende Vestfold fylkeskommune. Hvis en hadde sett på et lignende tema i en større skala og med kvantitativ vinkling, kunne en også generalisert i større grad enn det en kan ut i fra denne studien.

Jeg har i denne oppgaven forholdt meg til lærerens erfaringer og uttalelser, men det ville vært spennende å se hva både ledelse og elevene hadde hatt å si om det samme området. Dette fordi disse også viser seg å i stor grad enten påvirke eller bli påvirket av hvordan undervisningen i kroppsøvingsfagets friluftslivsundervisning foregår.

Som vi har sett i denne studien er det også store variasjoner i lærernes friluftslivserfaringer både på privaten og med tanke på utdanning. I denne sammenheng hadde det vært veldig spennende å se på omfanget av friluftslivsretta vektlegging innen idretts- eller

kroppsøvingsretta utdanning ved universiteter og høyskoler, og om det blir vektlagt som et nyttefag eller ut i fra et fokus på friluftslivets egenverdi.

Litteraturliste

- Aakre, S. M. (2012). *Friluftsliv i videregående skule – Ei studie som samanliknar friluftsliv i, ideanes- og den formelle læreplan opp mot friluftslivsundervisninga i gjennomført læreplan i kroppsøvningsfaget i den videregående skulen i Hordaland*. (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Oslo: NIFU - Norges institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Abelsen, K., & Leirhaug, P. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole - en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for research in Arts and Sports Education*, ss. 18-31.
- Abelsen, K., Arnesen, T.E., & Leirhaug, P.E. (2018). Friluftsliv i morgendagens skole – lite nytt under solen? I *Rapport fra konferansen Forskning i friluft, Tønsberg 2018* (s.39-51). Oslo: Norsk friluftsliv.
- Alme, E. (2013). *Korleis blir friluftsliv framstilt og forstått i den videregående skulen*. (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Annerstedt, C. (2007). *"Att (lära sig) vara lärare i i drott og hälsa*. Göteborg: Multicare.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær - Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Arnesen, T., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. (2013). "Den læreplan som ikkje kan tilpassastmi undervisning, finst ikkje.": Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. . *FoU i praksis*, ss. 9-32.
- Bach, E. (2015). *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving. – En kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012*. (Mastergradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Bentsen, P., Andkjær, S., & Ejbye-Ernst, N. (2009). *Friluftsliv - natur, samfund og pædagogik*. København: Munksgaard Danmark.
- Bischoff, A. (1997). Friluftsliv – fra det spontane til det pedagogiske. Innlegg presentert ved Intensivkurs – Nordisk Bachelor i Idrett, Høyskolen i Telemark.
- Bischoff, A. (2015). *Stier, mennesker og naturopplevelser*. Oslo: Novus AS.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Bomo, S. Ø. (2008). *Implementeringen av kunnskapsløftet*. (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk (3. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk - Høyskoleforlaget.

- Breiskalbakken, M. K. (2010). «Jeg er han med sekken» - En kvalitativ studie av hvordan en lærer praktiserer friluftsliv i uteskolen. (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Breivik, G. (1978). To tradisjoner i norsk friluftsliv. I G. Breivik, & H. Løvmo, *Friluftsliv - fra Fridtjof Nansen til våre dager* (ss. 7-17). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, L., Moe, V. F., & Standal, Ø. F. (2017). På tur med det uforutsette: Refleksjoner om sikkerhet hos friluftslivslærere på videregående skole. *Nordic studies in education*, 03-04/2017(37), 201-216. <https://ezproxy1.usn.no:3528/10.18261/issn1891-5949-2017-03-04-06>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode (2.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Den kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Eidslott, E. (2014). *Helt ute - et skråblikk på fjellfolk, skiturer, turistforeningshytter og løping generelt*. Oslo: Fri Flyt.
- Engelsen, B. U. (2013). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor? (6.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, M. B. (2014). *Hvorfor nedprioriteres friluftslivundervisning i kroppsøvingfaget?*. (Mastergradsavhandling). Høgskulen i Sogn og Fjordane/Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Engelsen, B. U. (2015). *Skolefag i læreplanreformer 1939-2013*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ertresvåg, S. (1996). *Undervisning i friluftsliv på grunnkurset i videregående skoler i Nord- og Sør-Trøndelag*. (Hovedfagsavhandling). Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger.
- Faarlund, N. (1986a). "Fri-natur-liv" eller "den fremmedes trafikk"? I T. Ydegaard, *Om å gripe fjellet - og bli grepet av fjellet* (ss. 52-57). Slagelse: Nordisk Forum for Vejledning i Natur og Friluftsliv.
- Faarlund, N. (1986b). Er friluftsliv idrett? I T. Ydegaard, *Om å gripe fjellet - om å bli grepet av fjellet* (ss. 77-79). Slagelse: Nordisk forum for Vejledning i Natur- og Friluftsliv.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon (2.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift til Opplæringslova. (2006). Forskrift til Opplæringslova (FOR-2019-06-21-867). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=forskrift%20til%20oppl%C3%A6ringsloven>.
- Frilftsloven – fril. (1957). Lov om friluftslivet (frilftsloven) (LOV-2017-05-11-26). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1957-06-28-16?q=%22friluftsliv%20%22>.
- Goodlad, J. I. (1979a). The scope of the curriculum field. I J. I. Goodlad, *Curriculum inquiry - The study of curriculum practice* (ss. 17-43). New York: McGraw-Hill Book company.
- Goodlad, J. I. (1979b). Introduction: The study of curriculum practice. I J. I. Goodlad, *Curriculum inquiry - The study of curriculum practice* (ss. 1-17). New York: McGraw-Hill Book Company.

- Goodlad, J. I., Klein, M., & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I J. I. Goodlad, *Curriculum inquiry - The study of curriculum practice* (ss. 43-77). New York: McGraw-Hill book company.
- Green, K. (2002). Physical education teachers in their figurations: A sociological analysis of everyday "philosophies". *Sport, education and society*, ss. 65-83.
- Grimeland, G. (2016). Bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. Magnussen, & K. Østrem, *Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (ss. 85-104). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder (2.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøteide, H. (2019). *Naturopplevelse som del av kroppsøving i videregående skole*. (Mastergradsoppgave). Høgskulen på Vestlandet, Bergen.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Gurholt, K.P. (2005). Kunnskapsløft i friluftsliv? Innspill til høring – LP06. *Kroppsøving*, 55 (3), 6-9.
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I K. Steinholt, & P. K. Gurholt, *Aktive liv* (ss. 175-205). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gurholt, K. P. (2015). Friluftsliv i framtidens skole: Fag og fagovergripende kompetanse i det 21. århundre. I *Rapport fra konferansen Forskning i friluft, Røros 2015* (s. 224-232). Oslo: Norsk friluftsliv.
- Gøtz, J. H. (2014). *Friluftsliv og kulturell bakgrunn. - En kvalitativ studie av hvordan elever med fremmedkulturell bakgrunn opplever friluftsliv-undervisningen i forhold til etnisk norske elever*. (Mastergradsoppgave). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Hansen, E. S. J.T. (2013). *Endringer i kroppsøvingsfaget 01.08.2012 – implementering og konsekvenser – Lærernes møte med revidert plan*. (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Haslestad, K.-A. (2002). På leting etter friluftsliv i grunnskolens læreplaner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(04), 251-262.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxfordshire England: Routledge.
- Helle, L. (2017). *Å tenke didaktisk*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Hennik, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. London: SAGE Publications Ltd.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling (2.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden - Innføring i generell didaktikk (5.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I., Fjeld, J., Gundersen, K., & Stokke, R. (2001). *L97 og kroppsøvingsfaget - fra blå praktbok til grå hverdag? - Lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5.utg.)*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Veiden, P. (2006). *Å forstå samfunnsforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving – Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av kunnskapsløftet?* (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor - tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018a, 26. juni). *Forny innholdet i skolen* [Pressemelding]. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018b). *Kjerneelementer i fag*. Oslo: Regjeringen.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kårhus, S. (1978). *Friluftsliv som økopedagogikk - Verdigrunnlag og retningslinjer for friluftsliv som modell i miljølæreundervisning i gymnaset*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Leirhaug, P., & Arnesen, T. (2016). Friluftsliv - et hovedområde i kroppsøvingsfaget? I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. Magnussen, & K. Østrem, *Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (ss. 129-151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub AS.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid (3.utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mikkelsen, T. (2013). *Friluftslivsundervisning i videregående skole: Autonomi eller kontroll?* (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Miljøverndepartementet. (2001). *Friluftsliv – ein veg til høgare livskvalitet*. (Meld. St. 39 2000-2001). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2000-2001-/id194963/>
- Moser, T., Jørgensen, K., Folvik, S., Lilletvedt, K. H., Thorseth, N., Braute, J. N., & Jacobsen, E. B. (1999). *L97 og kroppsøvingsfaget: Fra blå praktbok til grå hverdag? Delrapport 2: Lærernes og rektorenes vurderinger før iverksetting av L97 i et generelt perspektiv og et kroppsøvingsperspektiv*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

- Moser, T. (2004). Mellom friluftsliv og slavetrinn. Det flerkulturelle perspektivet i læremidler for kroppsøvningsfaget. I D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken, *Fokus på pedagogiske tekster [8]: Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler* (ss. 83-116). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Myklemyr, S. (2019). *Miljøbevissthet i undervisningen på yrkesfaglig friluftsliv i den videregående skolen – En kvalitativ studie av lærerens oppfatninger og elevenes erfaringer*. (Mastergradsavhandling). Høgskulen på Vestlandet, Bergen.
- Mytting, I., & Bischoff, A. (2008). *Friluftsliv (2.utg.)*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Nansen, F. (1978). Friluftsliv. I G. Breivik, & H. Løvmo, *Friluftsliv - Fra Fridtjof Nansen til våre dager* (ss. 199-201). Oslo: Universitetsforlaget.
- Naturmangfoldloven – nml (2009). Lov om forvaltning av naturens mangfold (naturmangfoldloven) (LOV-2019-06-21-54). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-06-19-100?q=natur>.
- Naustdal, E.K. (2012). «Hvorfor skal jeg reise så langt bare for å få tre?» - Kvalitativ analyse av minoritetsungdoms livserfaringer i møte med friluftsliv på idrettsfag. (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- NESH, red. 2016. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Oslo.
- Norsk friluftsliv. (n.d - a). *Hvorfor friluftsliv i skolen?* Hentet fra Norskfriluftsliv.no: <https://www.norskfriluftsliv.no/hvorfor-friluftsliv-i-skolen/#>
- Norsk friluftsliv. (n.d - b). *Friluftsliv i skolen*. Hentet fra norskfriluftsliv.no: <https://www.norskfriluftsliv.no/friluftsliv-i-skolen/>
- Odden, A. (2000, Mai). *Friluftsliv, natur og kulturveiledning – en pedagogisk utfordring*. Innlegg presentert ved Uteskole – Naturligvis, Høgskolen i Telemark, Bø.
- Ommundsen, Y. (1995). Kroppsøving og læringsutbytte. *Bedre skole*, ss. 107-114.
- Opplæringsloven – oppl. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) (LOV-2019-06-21-60). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold - Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (4.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. (2006). *Den reflekterende praktiker - Hvordan profesjonelle tenker, når de arbeider*. Århus: Klim.
- Sørensen, A. S., Høystad, O., Bjurström, E., & Vike, H. (2008). *Nye kulturstudier*. Oslo: Spartacus forlag AS .
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitative metoder (5.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Tordsson, B. (2006). *Perspektiv på friluftslivets pedagogik*. Haderslev : CVU Sønderjylland, University College.
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Kristiansand : Høyskoleforlaget AS.
- Universitetet i Oslo. (u.d.). *Nettskjema*. Hentet fra UiO. Universitetet i Oslo:
<https://www.uio.no/tjenester/it/applikasjoner/nettskjema/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006a, August 01). *Læreplan i kroppsøving (KR01-01) - Føremål*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b, August 01). *Læreplan i kroppsøving (KR01-01) - Kompetansemål*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-01/Hele/Kompetansemaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, August 01). *Læreplan i kroppsøving - Føremål*. Hentet fra Udir.no: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, August 25). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c, August 5). *Endringer i faget kroppsøving - Udir-8-2012*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/1-Innledning-/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d, August 01). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04) - Kompetansemål*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015e, August 01). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04) - Hovedområde*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet. (2015f, August 01). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04) - Timetal*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Timetall>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, Juni 08). *Læreplangrupper*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/lareplangruppene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, August 13). *Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo - hva skjer når?* Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, September 23). *Kroppsøving - oppsummering av høringen*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/oppsummeringer-av-7000-horingssvar-om-nye-lareplaner/kroppsoving--oppsummering-av-horingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c, Mars 18). Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/342?notatId=682>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/4-tematekster/lokalt-arbeid-med-lareplanen-i-kroppsoving/>

- Vestfold Fylkeskommune. (2018, Mars 03). *Oppgaver og ansvar*. Hentet fra vfk.no:
<https://www.vfk.no/meny/om-fylkeskommunen/oppgaver-og-ansvar/>
- Vestfold fylkeskommune. (2019, September 13). *Regionale planer*. Hentet fra Regional plan for folkehelse 2019-2030:
<https://www.vfk.no/globalassets/vfk/dokumenter/folkehelse/regional-plan-for-folkehelse-2019-2030.pdf>
- Vestfold fylkeskommune. (u.d). *Skoler i Vestfold*. Hentet fra vfk.no:
<https://www.vfk.no/meny/tjenester-og-fagomrader/opplaring/videregaende-opplaring/skoler-i-vestfold/>
- Vinje, E. (2008). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-media.
- Von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap - Hvordan frgjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS Forlaget.
- Weider, C. (2018). *Hvilke erfaringer gjør elever ved VGI seg rundt friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget?* (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Wiken, A.R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving? – Hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er dette i tråd med Kunnskapsløftet 2006?* (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD Personvern

19.03.2019 10:03

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 555706 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.03.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.12.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema UiO er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv rektorer



Ida Sommer Larsen
Mastergradsstudent – kroppsøving-, idrett-, og friluftslivsfag
Universitetet i Sørøst-Norge

Larvik, Januar 2019

Informasjonsskriv og forespørsel om deltagelse i prosjektarbeid omhandlende friluftslivets plass i kroppsøvingfaget

Mitt navn er Ida Sommer Larsen, og jeg er en masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge. Jeg ønsker denne våren å gjennomføre en undersøkelse i forbindelse med mastergradsavhandlingen min innen studieretningen kroppsøving-, idrett-, og friluftslivsfag. Derfor sender jeg ut en forespørsel om å få lov til å invitere kroppsøvingslærere ved xxxxxx VGS med på dette prosjektet.

Fokuset for oppgaven min vil være friluftslivets plass i kroppsøvingfaget, hvilke utfordringer kroppsøvingslærere trekker frem med tanke på gjennomføring og tilrettelegging for friluftslivet som ett av de tre hovedområdene i faget og hvordan friluftsliv tolkes av lærerne.

Flere studier viser at friluftslivets stilling i kroppsøvingfaget er svekket, og at det ofte prioriteres bort av ulike årsaker. Jeg er nysgjerrig på hvor omfattende denne bortprioriteringen er, og hvilke parameter som spiller inn. I dette prosjektet ønsker jeg å fokusere på de ti videregående skolene som ligger under Vestfold fylkeskommune. Både for å spisse prosjektet, men også fordi det er her jeg selv har gått på skole og ønsker å jobbe da mastergraden er ferdigstilt.

I første omgang ønsker jeg å kartlegge bruken av friluftsliv i kroppsøvingfaget og lærernes bakgrunn gjennom en nettbasert spørreundersøkelse der lærerne selv leser og besvarer spørsmålene for så å sende det tilbake til meg (nettbasert). Etter jeg har gått nøye gjennom svarene vil jeg deretter ta kontakt med noen få lærere for å gjennomføre dybdeintervjuer og eventuelt observere en eller flere timer hvis dette skulle passe. Jeg ønsker å gjennomføre dybdeintervjuer og mulige observasjoner av økter med tema friluftsliv for å tilegne meg en dypere innsikt og se utfordringer og løsninger med egne øyne.

Spørreskjemaene vil bli sendt ut og ønsket tilbake i løpet av februar. Estimert tid for gjennomførelse 10-15 min.

Intervjuene vil bli gjennomført ved bruk av båndopptaker/telefon med kodelås, og det vil bare være meg som prosjektleder og den som blir intervjuet til stede. Estimert tid for gjennomføring ligger mellom 30 og 45min, og jeg ønsker å gjennomføre dybdeintervjuene i perioden April/Mai 2019.

Det er helt frivillig å delta, og lærerne står fritt til å trekke seg når som helst under prosjektet hvis det viser seg å ikke passe/være av interesse. Jeg er som forsker underlagt taushetsplikten, og alle lydopptak og papirmateriale vil bli destruert ved avsluttet prosjekt. Det skal ikke

kunne gå an å identifisere enkelte informanter eller skoler ut i fra de publiserte resultatene. Prosjektet er meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata), som skal vurdere prosjektets bruk av personopplysninger, og godkjenne det før vi kan sette i gang med selve forskningsprosessen.

Så til det praktiske i første omgang;

Jeg lurte på om du som rektor kunne sende dette skrivet videre til avdelingslederen for idrett og kroppsøving og fått de til å presentere det for de aktuelle lærerne (kroppsøvingslærere). Hvis de så kunne sende rundt et ark der de lærerne som er interesserte i å delta kan skrive ned navn og mailadresse, som de eller du igjen kan sende tilbake til meg, så hadde det vært til stor hjelp.

Jeg vil etter dette ta direkte kontakt med de som har meldt seg frivillig til å delta i prosjektet mitt og sende dem et utvidet informasjonsskriv angående forskningsprosjektet, personvern, og samtykkeerklæring som må underskrives før vi kan sette i gang. De får derfor enda en mulighet til å velge om de vil være med.

Skulle det være noen spørsmål i forbindelse med dette skrivet eller prosjektet så må du gjerne ta kontakt med meg.

Håper dette kan være av interesse blant lærerne og at de ønsker/har mulighet til å sette av litt tid til gjennomføring nå i vårsemesteret skoleåret 2018/2019.

Med vennlig hilsen

Ida Sommer Larsen



Ida Sommer Larsen
Mastergradsstudent – kroppsøving-, idrett-, og friluftslivsfag
Universitetet i Sørøst-Norge

Larvik, Mars 2019

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

Blir friluftsliv som ett av tre hovedområder innen kroppsøvingsfaget nedprioritert?

- En studie av videregående skoler i Vestfold fylkeskommune.

Bakgrunn og hensikt

Jeg ønsker med dette skrevet å spørre om du har mulighet og lyst til å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med ferdigstillingen av min mastergrad i kroppsøving, idrett og friluftsliv.

Målet med avhandlingen er å kaste lys på hvordan friluftslivsundervisning prioriteres og gjennomføres ved videregående skoler i Vestfold fylkeskommune, og om den som tidligere forskning fra Sør -Norge har vist ofte nedprioriteres av ulike årsaker. Blant annet i Engelsens mastergradsoppgave fra 2014 kommer det frem at nedprioriteringen tiltar jo lengre elevene kommer i utdanningen sin, og at elever i videregående skole er de som har desidert minst friluftslivsundervisning. Grunner som nevnes som årsaker er blant annet lærerens kunnskap og interesse, manglende kjennskap til kompetansemålene for friluftsliv, skolens økonomi, beliggenhet og timeantall. Med bare 56 timer pr. år satt av til kroppsøving som fellesfag i videregående skole, og skarve 2 timer pr uke står vi som kroppsøvingslærere ovenfor en krevende oppgave. Jeg håper at dine erfaringer, tanker og ideer rundt friluftsliv som ett av de tre hovedområdene i kroppsøvingsfaget, vil kunne bidra til en bedre forståelse av og bevisstgjøring rundt hva som er bakenforliggende og utfordrende (slik som beskrevet over), men også positivt og givende da det kommer til gjennomføring av friluftsliv i kroppsøvingsoktene. Bland annet med tanke på relasjonsbygning til/mellom elevene, helsefordeler, omtanke for naturen osv.

Hva innebærer studien?

Dette forskningsprosjektet inngår i studiet *Master i kroppsøving-, idrett- og friluftslivsfag* ved Universitetet i Sørøst-Norge. Målgruppen jeg ønsker å jobbe med er kroppsøvingslærere som underviser en eller flere klasser i fellesfaget kroppsøving. Jeg ønsker både å jobbe med de som synes det er utfordrende og de som har funnet gode løsninger da det kommer til å organisere og gjennomføre friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget i videregående skole.

Studien vil bli gjennomført på følgende måte;

1. Jeg ønsker først å invitere til å delta i en spørreundersøkelse for kartlegging som lærerne går gjennom og fyller ut på egenhånd for så å sende tilbake til meg for bearbeiding og tolkning. Dette vil bli gjennomføres og leveres på nett via Nettskjema. En link og tilhørende tilgangskode + brukernavn vil bli sendt ut. Jeg håper å få sendt ut spørreskjemaene i slutten av mars, og ønsket tilbake i midten av April. Tid til gjennomføring: 10-15min.
2. Da dette er gjennomført vil jeg igjen ta kontakt med et mindre utvalg lærere (6-8stk) og spørre om de er villige til å gjennomføre et dybdeintervju med meg for å kunne utdype nærmere på det jeg finner interessant i besvarelsen av spørreskjemaet. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene. Varigheten av intervjuene avhenger først og fremst av intervjuobjektets besvarelser, men skal ikke ta mer enn 30-45min å gjennomføre. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene i perioden april – juni.
3. Jeg vil samtidig som jeg tar kontakt med aktuelle lærere også spørre om en mulighet til å observere en eller flere økter med friluftsliv (hvis dette passer inn med lærerens halvårs/periodeplan og de har lyst). Her håper jeg å få inn 5 min i forkant og etterkant av økten(e) til å stille noen spørsmål ang planlegging/logistikk rundt timen, og det jeg har observert gjennom økta.

Mulige fordeler og ulemper ved deltagelse

Gjennom deltagelse i dette prosjektet kan du som lærer bidra med kunnskap og erfaring rettet mot kroppsøvingsfaget og friluftsliv som hovedområde. Dette kan blant annet føre til økt bevisstgjøring hos deg selv, kollegaer og skoleledelse med tanke på utfordringer knyttet til gjennomføring av økter, definerings av friluftslivsaktiviteter og utarbeiding av realistiske mål for friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget. Forhåpentligvis vil det også kunne gi et kreativt påfyll fra andre lærere knyttet til organisering og aktiviteter av sine egne økter i fremtiden. Slik jeg ser det er eneste ulempen ved å delta i prosjektet den tiden som går med til utfylling av spørreskjema, gjennomføring av intervju og eventuelt observasjon. Besvarelsene deres vil anonymiseres, og det er bare jeg som prosjektleder og min veileder som vil ha tilgang til de besvarelsene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Etter at jeg har mottatt spørreskjemaet med svarene dine, vil disse brukes til å gjøre et utvalg av informanter jeg ønsker å ta med videre i studien. Her vil jeg gjerne ha et variert utvalg med ulike bakgrunner i friluftsliv/oppvekst/utdanning, kjønn og bruk av den didaktiske relasjonsmodellen/læreplanverket. Svarene er låst i nettskjema, og det er bare jeg og min veileder som har tilgang på disse.

I etterkant av analysering vil spørreskjemaet med svar bli slettet, dette gjelder også lydopptak fra intervjuer og transkriberingen av disse (medio november, 2019). Informasjonen som innhentes skal uten unntak tas i bruk slik som det er beskrevet under bakgrunn og hensikt med prosjektet. Alle opplysninger vil bli anonymisert gjennom bruken av en kode/brukernavn til hver av deltagerne og presenter i oppgaven på en måte som ikke vil gjøre det mulig å identifisere deg som person da studien publiseres. Jeg vil også informere om at jeg følger NSD sine regler for personvern.

På oppdrag fra (*Universitetet i Sørøst-Norge*) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Frivillig deltagelse

Jeg vil understreke at deltagelse i studien er helt frivillig, og at du kan trekke deg fra prosjektet når som helst og uten noen spesiell grunn. Til og med etter at samtykkeerklæringen er undertegnet. Denne ligger som vedlegg nr 2 i denne mailen.

Hvor kan du finne ut mer?

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Per Ingvar Haukeland, på epost (per.i.haukeland@usn.no) eller telefon: 35952684.
- Ida Sommer Larsen (prosjektleder) på epost (ida_sommer_larsen@hotmail.com) eller telefon 47600702.
- Personvernombudet Universitetet i Sørøst-Norge ved Paal Are Solberg, på epost (personvernombud@usn.no/paal.a.solberg@usn.no), eller telefon: 35575053/91860041.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Se eget vedlegg for samtykkeerklæring.

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (Friluftslivets plass i kroppsøvingsfaget ved videregående skoler i Vestfold fylkeskommune), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *utfylling og innsending av spørreskjema*
- å delta i *dybdeintervju*
- å delta i *ikke-deltagende observasjon*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. (*midi desember 2019*)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Spørsmål spørreskjema

Spørsmål spørreskjema

1. Kjønn – mann/dame
2. Alder – 20-29 →60-69 (jevnt intervall, fem bokser)
3. Hvor vokste du opp? (Si noe om miljø/beliggenhet med tanke på natur)
4. Bedriver du friluftsliv på fritiden?
5. Hvis ja – hvordan praktiserer du friluftsliv på fritiden?
6. Hvis nei – hvorfor ikke?
7. Har du på noe tidspunkt tatt kurs knyttet til friluftsliv og/eller friluftslivsveiledning?
8. Hvis ja – hva slags kurs
9. Hva er din stillingsbetegnelse?
10. Hvor lenge har du vært kroppsøvingslærer? Under 1 år → over 35 år (5 års intervall, ni bokser)
11. Er du lærer i andre fag enn kroppsøving?
12. Hvis ja – hvilke?
13. Hvordan påvirker ressurser og tid til rådighet din planlegging og gjennomføring av friluftsliv i kroppsøvingsfaget?
14. Hvordan føler du at andre kroppsøvingslærere omtaler friluftsliv som et hovedområde i kroppsøvingsfaget i videregående skole?
15. På hvilke måter påvirker klassestørrelsen planlegging og gjennomføringen av timene dine?
16. Opplever du at du lykkes med å hjelpe elevene dine til å oppnå de læringsmål som du har laget med bakgrunn i kompetansemålene som er relatert til friluftsliv i kroppsøvingsfaget?
17. Hvis ja – På hvilke måter/hvordan?
18. Hvis nei – hvorfor ikke?
19. Synes du kompetansemålene som er relatert til friluftsliv er enkle/greie å tolke/jobbe ut i fra og lage læringsmål til?
20. Hvis ja – Hva er det som gjør dem greie å tolke/jobbe ut i fra?
21. Hvis nei – På hvilke måter er de utfordrende å jobbe med?
22. I læreplanen for kroppsøving - hva vil du si er kjernen i hovedområdet som omhandler friluftsliv?
23. Hvordan strukturerer du innholdet/legger opp til progresjon i friluftslivundervisningen?
24. Hvilke kompetanser innen friluftslivet legger du vekt på i friluftslivsundervisningen din?
25. Hvilke aktiviteter tar du oftest i bruk i din friluftslivsundervisning?
26. Hvordan organiserer du timene dine med fokus på friluftsliv (bruk at utstyr, tidsbruk, sikkerhet)?
27. Hvordan legger du opp til/gjennomfører vurdering i kroppsøvingstimene med tema friluftsliv?
28. Opplever du at holdninger og kulturelle forskjeller mellom lærer, elever og foresatte har noe å si for hvordan du planlegger og gjennomfører friluftsliv i kroppsøvingsfaget?
29. Hvis ja – på hvilke måter?
30. Hvis nei – Hvorfor ikke?

31. Har du en spesiell fremgangsmåte med tanke på å kartlegge elevforutsetninger i klassen din? (bevegelseserfaring, roller i klassen, utfordringer i hverdagen)?
32. Hvis ja – hvordan da?
33. Hvordan føler du at elevene opplever friluftslivundervisningen i kroppsøvfingsfaget?
34. Føler du at friluftsliv blir marginalisert/nedprioritert som en del av kroppsøvfingsfaget i videregående skole?
35. Hvis ja/delvis – På hvilke måter/hvordan kommer dette frem?

Vedlegg 7: Intervjuguide

Intervjuguide/temaliste

Introduksjon

- Formålet med intervjuet (kort info om hensikten med prosjektet)
- Bruk av båndopptaker.
- Full anonymitet.
- Transkribering av intervju – gjennomgang/sendes til intervjuobjekt med mulighet til forandringer før analyse starter.
- Utfyllende og ærlige svar settes pris på, gjennomføres som en vanlig samtale.
- Minner om muligheten til å trekke seg når som helst uten konsekvenser.
- Noen spørsmål før vi starter?

Informanten

- Fortell meg litt om utdanningsløpet og arbeidslivet ditt →
- Utdanning med fokus på friluftsliv?
- Læreryrket – Hvorfor lærer?
- Kroppsøvingslærer – hva er viktig å vektlegge/fokusere på?

Friluftsliv som et begrep og dine tanker rundt det

- Fortell meg litt om hvordan du bedriver friluftsliv og hva du legger i begrepet (fritid)
- Forbilder innen friluftslivet?
- Hvilke aktiviteter innen friluftsliv liker du best?
- Ekstremt vs rolig friluftsliv
- Konkurransespektet
- Hvordan påvirker måten du bedriver friluftsliv på fritiden din undervisningspraksis som lærer?

Friluftsliv i kroppsøvingsfaget

- Hvilke grunnleggende verdier, lærestoff og aktiviteter mener du at vi burde fokusere på i kroppsøvingsfaget?
- Bør friluftslivet fortsette å vektlegges som ett av tre hovedområder? (hvorfor/hvorfor ikke)
- Er friluftsliv en viktig bidragsyter til læring hos elevene? (hvorfor/hvorfor ikke)
- Hva synes du om forslaget til fagfornyelse i 2020, og de forandringene som er foreslått i kroppsøvingsfaget og hovedområdet som omhandler friluftsliv?

(Har med kopi/papirversjon slik at intervjuobjekt kan lese gjennom)

- Har du kommet med innspill til fagfornyelsen? (hva/hvilke)

Rammefaktorer (1)

- Fortell meg litt om hvordan du gjennomfører og hva som påvirker din friluftslivundervisning i kroppsøvingsfaget.

- Utstyr
- Tid (omfang 2 timer i uka)
- Skoleledelse/kollegaer
- Beliggenhet
- Holdninger hos elever og foresatte
- Kulturelle utfordringer (faste, personlig utstyr)
- Klassestørrelse

Mål (2)

- Fortell litt om ditt forhold til læreplanen og kompetansemålene som fokuserer på friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget?
- Generelle?
- Vektlegging i forhold til andre kompetansemål.
- Eksempler på læringsmål du legger vekt på i din undervisning?
- Konkrete/åpne læringsmål?
- Hvordan legger du til rette for at elevene skal oppleve målene som motiverende å jobbe med?

Innhold (3)

- Hvilke aktiviteter prioriteres i din friluftslivundervisning? (hvorfor)
- Medbestemmelse?
- Samarbeider du noen ganger med andre lærere/prosjektarbeid/tverrfaglig?
- Hvordan sikrer du progresjon/at læringssituasjonene bygger på hverandre gjennom skoleåret og det treårige løpet?

Læringsaktiviteter (4)

- Gi meg et eksempel på hvordan du organiserer en typisk økt med fokus på friluftsliv (hel klasse, grupper, en og en, tidsbruk, sikkerhet, transport)
- Finnes det ulike ideer for opplæring som kommer i konflikt med hverandre ved din skole? (e.g bruk av tester)
- I friluftslivsoplæringen?
- Hva kjennetegner den læringen du bedriver? (utforskende, problemløsende, mesterlære)
- Induktiv – selvinstruerende/drivende, Deduktiv – lærerinstruksjon.
- Hvordan går du frem for å bevisstgjøre elevene på målene med undervisningen og deres oppnåelse av disse?

Vurdering (5)

- Kan du beskrive din vurderingspraksis i forbindelse med gjennomføringen av friluftslivsundervisningen i kroppsøvfingsfaget?
- Hvordan motiverer du elevene til å reflektere rundt eget arbeid og vise god innsats i timene dine?

Elevforutsetninger (6)

- Hvordan legger du til rette for ulike forutsetninger i undervisningen din? (sosiale, fysiske og språklige ulikheter)
- Beskriv miljøet i undervisningen din – mestring vs prestasjon?

Avrunding og avslutning

- Har du noen forslag til hvordan en kan organisere undervisningen slik at friluftslivet kan prioriteres i større grad enn i dag? (i videregående skole)

Er det noe du ønsker å tilføye før vi avslutter?

Har du noen spørsmål til meg?

Tusen takk for at du satt av tid til å bidra til prosjektet mitt!

Vedlegg 8: Oversikt kompetansemål / forslag til fagfornyelse

Nåværende kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015d)

Hovedområder;

Idrettsaktivitet - **Friluftsliv** – Trening og livsstil

Etter Vg1	Praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring
Etter Vg2	Bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv
Etter Vg3	Planlegge, gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart, kompass, og andre måter å orientere seg på.

Forslag til fagfornyelse (Kunnskapsdepartementet, 2018a)

Kjerneelementer;

Bevegelse og kroppslig læring – Deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter – **Uteaktivitet og naturferdsel**

Høringsutkast læreplan i kroppsoving (Utdanningsdirektoratet, 2019c)

Etter Vg1	Utføre livreddende førstehjelp og enkel skadebehandling.
	Bruke kart, kompass og digitale verktøy for å kunne vurdere og gjøre valg som sikrer trygghet for seg selv og andre.
	Bruke lokale tradisjoner for ferdsel i naturen under vekslende årstider.
Etter Vg2	Planlegge og gjennomføre aktiviteter ute både høst, vinter og vår, der formålet er å ha gode naturopplevelser.
	Praktisere bærekraftig ferdsel i naturen og kunne greie seg selv på tur.
Etter Vg3	Planlegge, gjennomføre og vurdere uteaktiviteter og friluftsliv i nærområdet.