

Brage Lauten

Hvordan blir friluftsliv forstått av skolens aktører og hvordan reguleres gjennomføring av friluftslivsundervisning?

En kvalitativ studie av friluftslivundervisningen ved én skole, med fokus på aktørenes friluftslivsforståelse og hvordan undervisningen formes og påvirkes av elevene, lærer og rektor.

Masteroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen

Juni 2020

Brage Lauten

Hvordan blir friluftsliv forstått av skolens aktører og hvordan reguleres gjennomføring av friluftslivsundervisning?

En kvalitativ studie av friluftslivundervisningen ved én skole, med fokus på aktørenes friluftslivsforståelse og hvordan undervisningen formes og påvirkes av

Masteroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Friluftsliv er en del av norsk kulturarv og har gjennom læreplan for kroppsøving blitt tildelt en betydelig del av kompetansemålene. Kroppsøving er et fag som er sammensatt av flere former for fysisk aktivitet, hvor idrettsaktiviteter er de mest fremtredende. Som resultat av dette viser studier at idrettsaktiviteter blir hyppigst brukt og er i fare for å overskygge andre aktiviteter. Oppgaven stiller spørsmål til hvordan friluftsliv blir forstått av ulike aktører i skolen og hvordan friluftslivsundervisningen blir regulert i skolen. Ved å bruke læreplanteori inspirert av Goodlad, sammen med perspektiver fra Bourdieus feltteori, undersøkes elevenes, lærerens og rektorens erfaringer med og forståelse av friluftsliv i et forsøk på å forstå hvordan friluftslivsundervisningen tar form i skolen.

Utvalget som blir studert omfatter seks elever fra 3. trinn i videregående skole, én kroppsøvingslærer og én rektor, alle fra samme skole. Datainnsamlingen foregikk som fokuserte intervjuer. I analysen ble deltakernes habitus og kapital undersøkt og brukt for å danne et bilde av deres friluftslivsforståelse og hvordan denne påvirker friluftslivsundervisningen.

Analysen av intervjuene viser tydelig hvordan aktørenes friluftslivsforståelse er formet av deres habitus, og at forståelsen tilpasses noe ut ifra hvilket felt de befinner seg i på bakgrunn av den feltspesifikke kapitalen de har. Rektoren og læreren har helt tydelig to friluftslivsforståelser, hvor én er for eget friluftsliv på fritiden og én er for skolekonteksten, hvor de må legge til rette for elevmassens mangfold og kroppsøvingens rammer. Elevene har noe spredning i sin friluftslivsforståelse og er delt mellom en tradisjonell- og en moderne forståelse. Flere av elevene gir i tillegg uttrykk for at de erkjenner at det er en forskjell mellom sin friluftslivsforståelse og det som kan gjennomføres i kroppsøvingen, på grunn av fagets rammer. Elevene kommer av og til med forslag til endringer og læreren tilpasser undervisningen basert på forslagene, men det er få som bruker muligheten. Det er tydelig hvordan rektoren tilrettelegger rammene for friluftslivsundervisning på skolen og hvordan læreren tar i bruk disse ressursene. Innenfor tidsrammen til faget mener læreren ut ifra sin habitus at det ikke kan gjennomføres tradisjonelt friluftsliv, og at det er derfor den tilpasser friluftslivet ved å gjennomføre utendørsundervisning med preg av idrettsaktiviteter og lek for å nå kompetansemålene for friluftsliv. Lærerens habitus og feltspesifikk kapital er derfor avgjørende for hvordan den leser læreplanen og hva den oppfatter som gjennomførbare aktiviteter innenfor feltet kroppsøving. Gjennom intervjuet ble reflekterte læreren rundt muligheten for å praktisere mer tradisjonelt friluftsliv, gitt at den tenkte annerledes rundt rammene for undervisningen, noe som peker på hvor åpen læreren er for påvirkning utenifra.

Abstract

“Friluftsliv” is a part of the Norwegian heritage and is imbedded in the national curriculum for physical education in a series of competency aims. Physical education consists of several forms for physical activity, whereas sports activities are the most prominent, and according to several studies, therefore in danger of being more frequently used in the PE classes. This study problematize how agents in the school system understands the term “friluftsliv” and how the usage of “friluftsliv” is regulated within the PE classes. The paper uses curriculum theory inspired by Goodlad together with perspectives from Bourdieus field theory, to analyse how pupils, a teacher and a principal interprets “friluftsliv”, attempting to understand how “friluftsliv” is practiced in physical education.

The selection of participants consists of six pupils age 18-19, one PE teacher and one principal. Data collection consists of eight focused interviews. Participants habitus and capital was analysed to form a picture of their way of understanding “friluftsliv” and how each agent’s knowledge affects the way “friluftsliv” is taught.

After analysing the interviews, it became clear how the agents understanding of “friluftsliv” is shaped by their habitus, and that this knowledge adapts to the corresponding field according to their field specific capital. The principal and the teacher both have two separate understanding: one for personal use and one for school contexts. They have this split understanding due to the need for individual adaptations for all pupils, which requires an alternative approach to “friluftsliv”. The selection of pupils had a divided understanding of “friluftsliv”, split between a traditional- and a modern understanding. Several pupils point out a difference between their own practice of “friluftsliv” and what is possible to practice in PE classes, as a result of the subject’s framework. The pupils give some response to the teacher in shape of suggestions for activity selection, but this is not on a regular basis. It is clear how the principal facilitates the framework for “friluftsliv” education and how this enables the teachers planning. Originally the teacher viewed the timeframe for PE classes as unsuitable for traditional “friluftsliv”, therefore adapting “friluftsliv” by implementing it through other sports activities and play. This emphasises how habitus and field specific capital influences the practice of “friluftsliv” in PE classes, due to what the teacher perceives as feasible activities. During the interview, the teacher reflected around the possibility to practice more traditional “friluftsliv” by adapting how it viewed the subject’s framework and what type of activities are possible to practice in their local environment, therefore showing how responsive the teacher is to outside suggestions.

Forord

«Å bare se på natur er ytterst spesiell adferd. Opplevelsen av et miljø skjer ved å gjøre noe i det, å leve i det» ~ Arne Næss (Kalvø, 2018)

Selv kommer jeg fra en familie hvor oppveksten utspilte seg litt på samme måte som sitatet fra Arne Næss forespeiler. Naturfrelst, utopisk fremstilling av naturen og evig optimist i all slags vær er den beste beskrivelsen av meg. Etter å ha lest *Hyttebok frå helvete* av Are Kalvø, ble jeg inspirert til å rette fokuset mot friluftsliv i kroppsøving for min masteroppgave. Boken viser friluftslivet fra et perspektiv jeg ikke har opplevd før. Nemlig fra perspektivet til en person som absolutt ikke skjønner meningen med friluftslivet. Dette fikk meg til å tenke på hvordan opplevelsen av friluftsliv kan utspille seg i skolen, og spesielt kroppsøvingen. Jeg ville undersøke hvordan læreren forholder seg til friluftsliv, hvordan rektoren påvirker dette, hvordan elevene opplever bruken av friluftsliv, og spesielt hvordan såpass mange mennesker fungerer sammen, muligens med flere ulike perspektiver på hva friluftsliv er og hva meningen med det er. Formålet med å ha et slikt fokus i masteroppgaven var å utvide min egen forståelse av friluftsliv, slik at jeg i større grad kan nå ut til flere og bidra til å inspirere flere til å oppleve naturen, fra sitt ståsted.

Denne oppgaven markerer slutten på et langt kapittel i livet mitt, hvor jeg har lært utrolig mye, både om akademisk arbeid og om meg selv. Det har vært mange oppturer og nedturer, hvor jeg har fått teste kunnskapen jeg har lært i krevende situasjoner. Jeg vil takke veilederen min, Jan Erik Ingebrigtsen, for å alltid ha vært tilgjengelig for faglige diskusjoner i løpet av disse fem årene. Jeg vil takke familien min og kjæresten min for å ha stått sammen med meg og hjulpet meg med å holde motivasjonen oppe. Jeg vil takke Arthur for vennskapet hans og alle lunsjpratene våre, som har bidratt til at jeg er der jeg er i dag. Jeg vil takke Anette for at hun tok seg tid til å lese igjennom oppgaven min og for nyttige tilbakemeldinger. Jeg vil takke søsteren min, Oda, for å være forbildet mitt og en viktig del av motivasjonen for å fullføre studiet.

Brage Lauten

Lillestrøm, Juni 2020

Innhold

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
Kapittel 1 Innledning.....	1
1.1 Friluftslivets posisjon i dagens samfunn	1
1.2 Friluftslivets plass i kroppsøvingen	2
1.3 Konkrete friluftslivsdiskurser og manglende elevperspektiv i tidligere forskning	3
1.4 Avgrensning.....	6
Kapittel 2 Teoretiske rammer.....	7
2.1 Definisjoner av friluftsliv	7
2.2 Feltteori i kroppsøvingsfeltet.....	8
2.3 Læreplanforståelse strukturert etter Goodlads begrepsapparat	12
Kapittel 3 Metode.....	15
3.1 Sosialkonstruktivistisk paradigme	15
3.2 Forskningsdesign	16
3.3 Valg av skole	18
3.4 Utvalgsgupper	18
3.5 Etske betraktninger	19
3.6 Spørreundersøkelsen.....	21
3.7 Intervjuene	22
3.8 Analyse av kvalitative data.....	23
3.9 Validitet og reliabilitet.....	26
Kapittel 4 Analyse.....	28
4.1 Aktørenes friluftslivsforståelse	28
4.1.1 Elevenes forståelse	28
4.1.2 Lærerens forståelse	36

4.1.3	Rektorens forståelse	38
4.1.4	En kombinasjon av tradisjonelle og moderne forståelser	40
4.2	Innvirkningen av ytre rammer og aktørens friluftslivsforståelse på friluftslivsundervisningen	41
4.2.1	Gjennomføring og rammer ut ifra rektor sin forståelse	42
4.2.2	Gjennomføring og rammer ut ifra læreren sin forståelse	46
4.2.3	Stor handlingsfrihet til læreren innenfor gitte rammer	52
4.3	Lærerens gjennomførte undervisning VS elevenes opplevde undervisning	54
4.3.1	Opplevd gjennomføring av undervisning fra elevenes side.....	54
4.3.2	Hvordan påvirker elevene videre planlegging av undervisning?.....	60
Kapittel 5	Sammenfatning av analyse	63
5.1	Samspeilet mellom friluftslivsforståelsen til skolens aktører, friluftslivsundervisningen og ytre rammer.....	63
5.2	Profesjonsrelevans og veien videre	66
Litteraturliste	68
Vedlegg 1	– Presentasjon av hovedtrekk fra litteraturstudiet.....	73
Vedlegg 2	– Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	78
Vedlegg 3	– Spørreundersøkelsen til studentene	81
Vedlegg 4	– Intervjuguider	84
Vedlegg 5	– Koding og kategorisering av intervju	92

Kapittel 1 Innledning

Innledningsvis vil jeg kort presentere friluftslivets plass i det norske samfunnet, fulgt opp av friluftslivets plass i kroppsøvingsfaget med tilhørende utfordringer. Deretter presenterer jeg i korte trekk litteraturstudiet mitt som var forløperen til denne masteroppgaven og hvordan det arbeidet har formet innfallsvinkel, teoretiske perspektiver og metodisk tilnærming for oppgaven. Til slutt presenterer jeg problemstillingen som er selve grunnsteinen i oppgaven, med tilhørende forskningsspørsmål.

1.1 Friluftslivets posisjon i dagens samfunn

I dagens norske samfunn er tilstedeværelsen av friluftsliv tilsynelatende stor, og aktivitetsmønsteret knyttet opp mot friluftsliv i Norge er veldokumentert (Dahle, Leirhaug & Faarland, 2002). I NINA rapport nr. 1073 har en gruppe forskere tatt for seg utviklingstrekk innenfor friluftsliv og relevante samfunnsendringer i perioden fra Stortingsmelding nr. 39 (2000-2001) og til 2011. De vektlegger hvordan regjeringens føringer om at friluftsliv skulle ha en åpen definisjon for å inkludere et bredere mangfold av praksiser, kan utfordre friluftslivet som nasjonal kulturarv (Skår & Dervo, 2014). Miljøverndepartementet (2001) definerer friluftsliv som «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (s. 7). Fra politisk hold har fokuset lenge vært det samme, da dette er den samme definisjonen som ble brukt i den første Stortingsmeldingen om friluftsliv, nr. 40 (1986-1987) (Miljøverndepartementet, 1987), og den ble brukt i den nyeste meldingen til Stortinget, nr. 18 (2015-2016) (Klima- og miljøverndepartementet, 2016). Ifølge NINA-rapporten har 92% av Norges befolkning bedrevet en form for friluftsliv de siste 12 månedene (Köhler, Andersen & Dervo, 2014). Levekårsundersøkelsen gjennomført av SSB i 2017 kommer det frem at 78% av befolkningen over 16 år har vært på en kortere tur i skog eller fjell de siste 12 månedene, som er en nedgang på 1% fra 2014. Av de 78% er det 42% som har gjort dette mer enn 25 ganger de siste 12 månedene (Statistisk sentralbyrå, 2019).

Spørsmål om definisjon kommer inn i analysen av tallene fra NINA rapport nr. 1073 og levekårsundersøkelsen, da det ikke er mulig å vite hva slags oppfatning respondentene har av friluftsliv og hva det bør være. Tradisjonelle aktiviteter som fiske, sopp- og bærplukking har hatt en nedgang de siste tiårene før det stabiliserte seg rundt 2007. Samtidig har moderne aktiviteter som padling, seiling, terrengsykling og frikjøring økt kraftig siden 2001. Økningen i moderne aktiviteter har vært størst blant ungdommen og det er en tendens til at det er en høyere

utøvelsesfrekvens av friluftslivsaktiviteter blant de som allerede er aktive innen friluftsliv (Klima- og miljøverndepartementet, 2016). Friluftsliv anses fremdeles som en del av dannelsesprosessen i Norge, spesielt med tanke på miljøbevissthet. Allemannsretten, som er et viktig element innenfor friluftslivet og miljøbevisstheten, var det hele 91% av befolkningen som hadde hørt om i 2015 (Klima- og miljøverndepartementet, 2016). Friluftslivet legitimeres gjennom to motiver: naturkontakten som en særskilt verdi og motvekt til det moderne livet, og som et middel for å ivareta folks helse og sosiale dannelse (Øian, 2014a; Repp, 2015). For å støtte opp under dette viser NINA rapporten til at rundt 10% var uenige i at friluftsliv er viktig for allmenndannelsen og at rundt 90% var uenig i at friluftsliv er gammeldags (Øian, 2014b).

1.2 Friluftslivets plass i kroppsøvingen

Klima- og miljøverndepartementet sin definisjon av friluftsliv inkluderer ferdsel og opphold i grøntområder i tettsteder og byer. Det omhandler å oppleve og forstå landskapets historie og kulturminner i naturen, hvordan naturen har blitt brukt og hvordan den brukes i dag (Klima- og miljødepartementet, 2016). I samfunnet vårt som stadig er i endring, har det også vært diskusjoner for hvilken retning friluftslivet bør ta. Spesielt knyttet til hva innholdet skal være og hvor avgrenset definisjonen skal være. Samtidig som myndighetene jevnlig har fremmet helsegevinstene knyttet til friluftslivet gjennom Stortingsmeldinger, har det vært en drakamp mellom idretten og friluftslivet (Repp, 2015). I den utdanningspolitiske diskusjonen er innholdet i kroppsøvingen på agendaen og diskusjonene går ofte på hvordan kroppsøvingen gjennomføres, hvordan elevene trives og hvilket læringsutbytte elevene sitter igjen med (Borgen, Gjølme, Hallås, Løndal & Moen, 2017). I en nyere kartleggingsstudie om kroppsøving for elever fra 5. til 10. trinn, kommer det frem at 88,6 prosent av elevene trives (n=3226) og at elevene som driver med organisert idrett på fritiden trives langt bedre enn de som ikke driver med organisert idrett (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Kroppsøvingen har tradisjoner for å ha idrettspregede aktiviteter, og dette fører til at det for mange lærere er vanskelig å skille friluftslivet fra idrettsaktiviteter. Resultatet er i mange tilfeller at aktiviteter som orientering og utendørs trening erstatter friluftslivsaktivitetene (Backman, 2011a; 2011b), noe som kan føre til at skolen ikke gir elevene muligheten til å oppleve hva friluftsliv kan være.

Det er studier som har kommet frem til at barn og unge som vokser opp i hjem hvor det drives med friluftsliv, vil fortsette med dette i voksen alder. Enda viktigere er at studiene har funnet prediktorer på inaktivitet blant ungdom knyttet til friluftsliv, og at funnene tyder på at ungdom som kommer fra hjem hvor ingen driver med friluftsliv, heller ikke vil bedrive det senere i livet (Lagestad, Bjølstad & Sæther, 2019). Denne ferske studien synliggjør derfor viktigheten av å

ivareta friluftsliv i kroppsøving som en arena hvor ungdom får anledning til å oppleve friluftslivet, siden kroppsøving er et fag alle elever skal gjennomføre i sin skolegang, dersom de ikke har særskilte fritak. Kroppsøvingen blir dermed en arena hvor alle barn og unge i Norge møter friluftslivet og kan ut ifra Lagestad, Bjølstad og Sæthers (2019) studie bidra til å øke fremtidig deltakelse i friluftsliv og på den måten være med på å ivareta friluftsliv som en del av norsk kulturarv. Gjennom å introdusere elever for friluftsliv gjør skolene et tiltak for å bedre folkehelsen, og tar dermed del i det forebyggende arbeidet kommuner og fylkeskommuner er pålagt gjennom Folkehelseloven (Folkehelseloven, 2011). Det er en direkte kobling mellom friluftsliv og folkehelse i definisjonen av friluftsliv. Fysisk aktivitet, miljøendring og naturopplevelse er tre nøkkelementer som kobles direkte til folkehelse i form av fysiologiske og psykologiske effekter. Selv den korteste gåtur vil innebære fysisk aktivitet og har på den måten en form for helsegevinst, og miljøendring og naturopplevelse har effekter i form av livskvalitet og psykisk velvære (Vistad, 2014).

Viktigheten av at friluftslivet blir trukket frem og bevart i kroppsøvingsfaget kan begrunnes med at friluftslivet er noe som skjer ute i naturen, det er basert på erfaringer og uskreve tradisjoner (Miljøverndepartementet, 2001). Friluftsliv er en del av norsk kulturarv og for mange blir det sett på en nasjonal identitet (Øian, 2014a). Med tanke på at friluftslivsaktiviteter praktiseres oftest av de som allerede har erfaringer med det, vil det være viktig å introdusere barn og unge for friluftslivet (Klima- og miljøverndepartementet, 2016). For å formidle friluftslivets verdier, normer og egenskaper til barn og unge vil det kreve en veileder som er trygg i naturen, en trygghet ervervet gjennom erfaring og skolering. Valg av natur som klasserom, eller uteskole, vil også ha stor betydning for å skape optimale vilkår for læring (Repp, 2015). Det kan med bakgrunn i det Repp legger frem argumenteres for at det er nødvendig å rette et fokus mot friluftslivet i kroppsøving, hvordan det gjennomføres og hvordan det er tilrettelagt for friluftsliv i skolen, både gjennom organisasjonen skolen er og hvordan læreren selv legger til rette for det.

1.3 Konkrete friluftslivsdiskurser og manglende elevperspektiv i tidligere forskning

Høsten 2019 gjennomførte jeg et omfattende litteratursøk med formål å undersøke forskningsfeltet som er tilknyttet friluftsliv i kroppsøving, forskningens fokusområde, hvilke teoretiske og metodiske tilnærminger som er tatt i bruk, og hvilke diskurser som preger forskningsfeltet. Litteratursøket ble gjennomført som en systematisk litteraturstudie, med tydelig avgrensning, søkekriterier og inklusjonskriterier. Søket resulterte i åtte utvalgte artikler

fra flere treff (n=87), hovedtrekkene ved studiene er presentert i vedlegg 1. Funnene ble først strukturert ut ifra Goodlads begrepsapparat for læreplanforståelse, beskrevet av Imsen (2009), som er laget for å forstå de ulike nivåene i en læreplan. Goodlads begrepsapparat ble brukt for å få et bilde av hvor tyngden i forskningens fokus lå. Sentrale funn fra litteraturstudiet var at det er utdanningssosiologiske og sosiokulturelle teorier som er fremtredende i de undersøkte artiklene. Deretter delte jeg artiklene inn i to fokusområder, inspirert av Goodlads begrepsapparat (Imsen, 2009): *et ideologisk og overordnet syn på læreplanen og et skole- og lærernært syn på læreplanen*. Fokusområdene er en inndeling jeg har konstruert selv, for å skille studiene som kun tok for seg læreplaner og andre politiske dokumenter fra studiene som tok for seg hvordan lærere og utdanningsinstitusjoner tolket læreplanene. Innenfor fokusområdene var det flere diskurser som kom tydelig frem, slik som spenningsfeltet mellom tradisjonsrikt friluftsliv og idrettsaktiviteter, behovet for å skape en felles forståelse for friluftsliv, problematikk tilknyttet tidsbruk og friluftsliv, og hva som skal til for at lærere ser mulighetene som deres nærområde tilbyr.

Artiklene vektlegger betydningen av tydeligere definisjon av hva friluftsliv er i kroppsøving for å spesifisere hvilken del av undervisningen som er friluftsliv, slik at friluftsliv ikke drukner i den ordinære kroppsøvingen. Friluftslivets egenart kan tape sin verdi dersom den blir for utvannet av idretts- og prestasjonsorienterte aktiviteter (Backman, 2008; Backman, 2011a; Dahl, Standal & Moe, 2019; Kårhus, 2010; Martin & McCullagh, 2011; Sutherland & Legge, 2016). Kårhus (2010) fant at utdanningsinstitusjoner i høyere utdanning i større grad tilpasser innholdet i sine utdanninger for å oppnå flest mulig søkere, gjennom å appellere til søkerens interesser. Sett sammen med Levekårsundersøkelsen (Statistisk sentralbyrå, 2019) er det derfor grunn til å tro at utdanningen av kroppsøvingslærere er rettet mot idrettsaktiviteter og spenningsorienterte utendørsaktiviteter, noe som vil være med å forsterke klassifiseringen av idrettsfokus i kroppsøvingsfaget og på den måten svekke friluftslivets posisjon (Backman, 2008).

Backman (2011b) anvender Bernsteins pedagogiske anordning og finner at friluftsliv har en svakere klassifisering enn andre praksiser i faget. En svakere klassifisering vil i dette tilfelle bety at friluftsliv, pga. sin mindre konkrete definisjon, lettere blir dominert av for eksempel idrettsaktiviteter og aktiviteter med prestasjonsfokus, som har en tydeligere definisjon og større oppslutning i samfunnet. På den andre siden kan for sterk definisjon virke begrensende dersom lærere oppfatter friluftsliv som tidkrevende og noe som må gjennomføres i skog og fjell. Den åpne definisjonen av friluftsliv, i tillegg til bevissthet rundt hvordan lærerne kan bruke steder

på alternative måter, kan bidra til større grad av friluftsliv (Backman, 2008; Mikael, 2018). Mikael (2018) bruker place-responsiveness approach for å utfordre hvordan kroppsøvingslærere tenker rundt sted og aktivitetene de kan gjennomføre på ulike steder. Studiet utfordret lærere til å utvide sin definisjon av friluftsliv til et punkt hvor det kunne gjennomføres hvor som helst og innenfor tidsrammene til én vanlig undervisningsøkt.

Gjennom analysen kom det frem at det er en mangel på forskning tilknyttet elevperspektivet og den erfarte delen av læreplanen. Skolesystemet og alt som skjer der er en helhetlig prosess, som ikke kan skilles fra hverandre dersom en ønsker å forstå det helhetlige bildet (Imsen, 2009). Det at de samme elementene trekkes frem i diskursene både på det ideologiske og overordnede fokusområdet og på det skole- og lærernære fokusområdet er med på å støtte opp under at prosessen i skolen er holistisk. Av den grunn vil jeg i denne masteroppgaven inkludere elevperspektivet gjennom å analysere elevenes forståelse av friluftsliv og sammenligne lærerens opplevde gjennomføring med elevenes erfarte gjennomføring.

Resultatet av litteraturstudiet ble at jeg i masteroppgaven bruker Bourdieus feltteori (beskrevet i Grenfell, 2014) og læreplanteori av Goodlad (gjengitt av Imsen, 2009) som teoretisk grunnlag for analysen. Bourdieu ble valgt på grunn av allsidigheten i konseptene og tankeverktøyene som gjør det mulig å undersøke samspillet mellom objektive strukturer, som her er læreplanen, og subjektive aktører, som her er elever, lærere og skoleledere. For å forstå Bourdieus konsepter og tankeverktøy er boken av Michael Grenfell tatt i bruk, hvor hvert av konseptene i feltteorien blir presentert og undersøkt i detalj. Jeg har valgt å basere mitt teorigrunnlag på denne boken, i stedet for å investere ytterligere tid på å lese meg igjennom hovedverkene til Bourdieu, da Grenfells bok gir en tilstrekkelig forståelse til å anvende Bourdieus konsepter og tankeverktøy i analysen av friluftslivsundervisning, slik som jeg anvender det i denne oppgaven. Goodlads begrepsapparat ble valgt på grunn av hvordan det danner grunnlaget for å dele opp de ulike nivåene læreplanen operer på og hvordan det gir muligheten til å undersøke samspillet mellom de ulike nivåene. Goodlads egen litteratur om begrepsapparatet var ikke å oppdrive, hverken digitalt eller fysisk på grunn av stengte biblioteker. Den tidligere forskningen ga tydelig tegn til behovet for tydelige definisjoner av friluftslivet og jeg har derfor inkludert dette gjennom NINA-rapporten, som nevnt i kapittel 1.1. Litteraturstudiet har også funnet støtte for å bruke kvalitative metoder i form av intervju i denne oppgaven, da dette er den mest fremtredende metodiske tilnærmingen på forskningsfeltet og ettersom intervju er godt egnet for å undersøke sosiale prosesser og fenomener innad i skoler (Creswell, 2008).

1.4 Avgrensning

Oppgaven er begrenset til å omfatte én skole sitt perspektiv på problemstillingen. For å undersøke den foreliggende tematikken er det konstruert én problemstilling med tre tilhørende forskningsspørsmål. Problemstillingen er det overordnede formålet med oppgaven og blir besvart gjennom forskningsspørsmålene som tar for seg hver sin del av analysen. Analysen er tredelt for å sette fokus på helt konkrete elementer i problemstillingen. Til slutt trekkes problemstillingen inn igjen for å forene de tre delene av analysen, og samlet besvare problemstillingen. Problemstillingen er som følger:

Hvordan blir friluftsliv forstått av skolens aktører og hvordan reguleres gjennomføringen av friluftslivsundervisningen i skolen, sett i lys av Bourdieus feltteori og Goodlads læreplanforståelse?

Forskningsspørsmål:

1. *Hvordan påvirker aktørenes kapital og habitus deres forståelse av friluftsliv?*
2. *Hvordan er samspillet mellom aktørenes friluftslivsforståelse, ytre rammer og gjennomføring av friluftsliv i kroppsøvingen?*
3. *Hvordan er samspillet mellom lærerens gjennomførte undervisning og elevenes erfarte undervisning*

Kapittel 2 Teoretiske rammer

I dette kapittelet presenteres det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Først vil friluftsliv bli definert sammen med to retninger innenfor friluftslivsforståelse (Klima- og miljøverndepartementet, 2016; Repp, 2015; Skår, 2014; Øian, 2014b). Deretter vil sentrale verktøy innenfor feltteori presenteres (Grenfell, 2014). Til slutt presenteres læreplanens funksjon som statens styrings- og veiledningsdokument for skoler og lærere (Imsen, 2009)

2.1 Definisjoner av friluftsliv

Oppgaven baserer seg på den norske regjeringens definisjon på friluftsliv (Klima- og miljøverndepartementet, 2016), siden flere andre studier, fra flere land (Backman, 2008; 2011a; 2011b; Mikaels, 2008; Sutherland & Legge, 2016), trekker frem denne som en gyldig og hensiktsmessig definisjon for å undersøke fenomenet i skolen. Definisjonen er som følger: «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse». Definisjonen blir også støttet opp av en artikkel i tidsskriftet Norsk Epidemiologi, hvor det blir presisert at friluftsliv per denne definisjonen i de fleste tilfeller kombinerer en form for fysisk aktivitet med naturopplevelser (Nerhus, Anderssen, Lerkelund & Kolle, 2011).

Utviklingen av friluftslivbegrepet har vært preget av en ideologisk strid. Her vil dette avgrenses til to områder: en tradisjonell forståelse av friluftsliv og en moderne forståelse av friluftsliv. Den tradisjonelle forståelsen er knyttet til et tradisjonsrikt friluftsliv som baserer seg på og verdsetter erfaringene, kunnskapen og tenkemåten til generasjonene før oss (Repp, 2015). Herunder følger aktiviteter som jakt og fiske, bærplukking og fjellvandring (Øian, 2014b). For noen kan det virke avskrekkende med et friluftsliv nært knyttet naturlivet som ble praktisert tidligere, dersom en ser på det som lange teltturer og bestigning av fjell. Tradisjon kan også bli sett på som verdi og gjennom det se på friluftslivet som verdifullt fordi det er bærer av og formidler av tradisjonen. Noen av de tradisjonelle aktivitetene som sopp- og bærplukking har hatt en svak nedgang siden 2001, mens fotturer har hatt en økning og er den mest benyttede formen for friluftslivaktivitet (Köhler, Andersen & Dervo, 2014).

Den moderne og mer åpne forståelsen av friluftsliv omhandler et friluftsliv med ambisjoner om stadig fornyelse gjennom å ta til seg nye tenkemåter, aktiviteter og handlingsmønstre (Repp, 2015). Denne forståelsen er mer åpen for endring enn den tradisjonelle forståelsen, spesielt med tanke på lokasjon og type aktivitet. Siden 2001 har det vært en stadig økning i moderne friluftslivaktiviteter, spesielt blant ungdommen. De moderne aktivitetene blir gjerne karakterisert

med nytt og forbedret utstyr, actionpreg, spenning og utfordringer (Skår & Dervo, 2014). Innenfor denne forståelsen er det ikke bare snakk om nye aktiviteter. Det handler også om å ta i bruk utradisjonelle områder gjennom å utfordre sin forståelse av sted og aktivitetene som kan utføres på et gitt sted (Mikaels, 2018). I kjølvannet av dette finner en ofte et urbant friluftsliv og turer i nærmiljøet (Skår, 2014; Øian, 2014a). Selv om de tradisjonelle og moderne forståelsene er to ulike ideologiske ståsteder betyr det ikke at de er motsetninger. I arbeidet med å ivareta friluftslivets plass i samfunnet vil begge være viktige for å styrke friluftslivets posisjon. Den tradisjonelle forståelsen jobber for å ivareta verdien som bærer av og formidler av friluftslivet, og den moderne forståelsen jobber med nytenkning, tilpasning av gamle praksiser og etablering av nye arenaer og aktiviteter (Klima- og miljøverndepartementet, 2016; Repp, 2015).

I skolesammenheng skal friluftslivsdefinisjonen kobles opp mot kroppsøvfingsfaget. Et fag hvor bevegelseslek, allsidig idrett, dans og friluftsliv står sentralt. En viktig faktor i kroppsøvingen er at alle elever skal kunne oppleve mestring og mestringsglede ut ifra egne forutsetninger, slik at faget inspirerer til langvarig bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a; 2020a). Det er nettopp dette med at all kroppslig bevegelse skal tilrettelegges for alle elever, slik at de kan delta uten hensyn til funksjonsevne, som preger hvordan friluftslivet kan gjennomføres i kroppsøvingen (Nerhus et al., 2011).

2.2 Felteori i kroppsøvfingsfeltet

Grenfell (2014) hevder at Bourdieus felteori henter ut de viktigste verdiene i objektivisme og subjektivisme, for så å skape en forståelse av den sosiale virkeligheten som går utover rekkevidden deres. Denne tilnærmingen brukes for å både kunne studere de objektive sosiale strukturene i samfunnet og hvordan strukturene påvirker de aktørenes handlinger, samtidig som en studerer hvordan aktørene gjennom sin handlingslogikk påvirker egne handlinger og reproducerer de sosiale strukturene (Grenfell, 2014). Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven tar derfor utgangspunkt i hovedkonseptene til Bourdieu slik de er presentert i Grenfell (2014): *Sosialt rom* (Thomson, 2014), *kapital* (Moore, 2014), *sosiale felt* (Thomson, 2014), *doxa* (Deer, 2014), *symbolsk makt* (Crossley, 2014) og *habitus* (Maton, 2014).

Det sosiale rom er med på å forklare klassestrukturen i samfunnet som helhet (Thomson, 2014). Det sosiale rommet består av objektive strukturer som påvirker aktørenes handlinger. Her er det objektive posisjoner som samfunnsmedlemmene kan inneha ut ifra hvilken type kapital de har. Posisjonene er hierarkiske og har en relasjonell struktur, som vil si at posisjonene defineres ut ifra relasjonen til andre posisjoner. Forståelsen av at en egenskap eller ressurs har høy eller

lav verdi, får sin mening gjennom introduksjonen av kapitalbegrepet. En eksklusiv livsstil er kun eksklusiv i relasjon til mindre eksklusive livsstiler. Ifølge Moore, definerer Bourdieu kapital som knappe ressurser som individer konkurrerer om å ha mest av, siden kapital gir makt og posisjoner i det sosiale rom. Individer med mye kapital kan bruke denne til å dominere individer med mindre kapital (Moore, 2014). Kapitaler er prosessen i, og produktet av sosiale rom. Kapitaler kan bidra til å skape ujevnheter i et sosialt rom, siden rommet er avhengig av aktører med kapital for å fungere, og rommet produserer mer av den kapitalen over tid. Aktørene med mest kapital vil i mange tilfeller være de best posisjonerte i de rommene hvor kapitalen de besitter er rådende (Thomson, 2014). Ifølge Moore (2014) viser Bourdieu til at det finnes tre typer selvstendige kapitaler: økonomisk, kulturell og sosial. Den fundamentale forskjellen på kapitalformene er at den økonomiske, av natur, bygger på instrumentelle verdier og ego-sentrerte utvekslinger. Moore er tydelig på at dette kan gjelde de andre kapitalene også, hvor aktørene undertrykker instrumentelle motiver og argumenterer for indre verdi (Moore, 2014). Kapitalbegrepet vil bli utdypet videre i neste avsnitt som tar for seg sosiale felt, da feltspesifikke kapitaler er avgjørende for hvordan aktører posisjonerer seg i felt.

Sosiale felt ble konstruert som et verktøy for å undersøke de sosiale rommene hvor menneskelig interaksjon foregikk, da Bourdieu, ifølge Thomson (2014), hevdet at dette var den eneste måten en kunne forstå det helhetlige bildet rundt interaksjonene. Et sosialt felt er et avgrenset sosialt område med bestemte regler. For denne oppgaven vil felt bli definert så konkret som kroppsøvingfeltet, hvor aktørene er elever, kroppsøvingslærer og skoleledelse. Aktører opererer innad i feltet og opptar ulike posisjoner på samme måte som i sosiale rom, dette være seg individer eller institusjoner. I sosiale rom blir posisjonene avgjort ut ifra mengde og sammensetning av de overordnede kapitaltypene, mens det i sosiale felt avgjøres av mengden feltspesifikk kapital aktøren besitter. En feltspesifikk kapital er en undergruppe av de tre hovedkapitalene (Thomson, 2014). Hvordan kapitaler blir verdsatt er avhengig av hvilket felt en er i. En gitt kapital, for eksempel hurtighet, vil ha stor verdi innenfor idrettens felt og da innenfor en rekke idretter, mens det i kroppsøvingfeltet ikke vil ha den samme verdien. For denne oppgaven vil det være fokus på skolekapital, kroppsøvingskapital og friluftslivskapital (Moore, 2014). Skolekapital forteller noe om en intervjuobjektens kapasitet på skolen, innenfor områder som trivsel, sosiale ferdigheter, motivasjon og faglig kapasitet. Kroppsøvingskapitalen omfatter et konkret fag og blir en underkategori av skolekapital, hvor områder som fysisk aktivitet, aktivitetsinteresser, trivsel og motivasjon blir plassert. Friluftslivskapital vil i dette tilfellet representere intervjuobjektens fritidsfriluftsliv, ikke

tilknyttet det de gjør i kroppsøvingen. Elementer som friluftslivsaktiviteter, mengde turer, påvirkning av vær og interesser blir brukt her.

Kapital er det som driver aktører fremover i feltene og som gir dem makt over aktører med mindre kapital. Felt er menneskeskapte konstruksjoner hvor egne sett med regler og oppfatninger har oppstått. De sosiale feltene er preget av konflikter mellom aktører som enten prøver å forsvare og/eller forbedre posisjonene sine. Ifølge Moore har aktørene to hovedstrategier. Den første og mest vanlige er at aktørene prøver å akkumulere mest mulig av den typen kapital som verdsettes i det aktuelle feltet i gjeldende tid. Den andre strategien er å utfordre den gjeldende typen kapital i et forsøk på å redefinere hva som skal være den gjeldende kapitalen (Deer, 2014; Moore, 2014). Et eksempel på dette kan være når LK06 først kom ut og innsats ble fjernet fra kroppsøvingsfaget. Da kunne lærere følge den nye læreplanen og sette karakterer basert på motoriske ferdigheter og prestasjoner, eller lærere kunne gå mot feltet og holde seg til innsats i vurderingsgrunnlaget i håpet om at det kunne få det tilbake i læreplanen.

Det kan være vanskelig å redefinere hva som er en verdifull kapital i et felt, siden felt har unike handlingslogikker, som gjør at aktørene vet hvordan de skal forholde seg til andre aktører i feltet (Thomson, 2014). Handlingslogikkene blir forsterket av feltenes doxa, som brukes for å forklare de interne logikkene, reglene og oppfatningene, som selv når de blir utfordret, opererer som udiskutable interne sannheter eller enigheter. Doxa kan på den måten være med på å opprettholde ulike strukturer og regler innad i et felt (Deer, 2014). Ifølge Deer, kaller Bourdieu angrep på felts doxa for heterodoxa, eller vranglære. Når doxa blir utfordret av heterodoxa, endres den tause sannheten seg til kriterier og regler som må artikuleres, og kalles da for ortodoxa. I denne prosessen mister doxa sin posisjon som ubestridt sannhet og blir bare én av flere posisjoner som kjemper om makten (Deer, 2014). I kjølvannet av sosiale rom og felt med en systematisk og vilkårlig skjevfordeling, skulle en tro at samfunnet ville være i en konstant konflikt, i kampen om kapitalen og posisjoner. Selv om grupper med aktører blir dominert av grupper med mer kapital er samfunnet relativt harmonisk på overflaten. Ifølge Crossley, er Bourdieus forklaring på dette er at ulikhet blir tildekket gjennom måten aktører klassifiserer og forstår virkeligheten på. Hierarkier og dominans reklassifiseres gjennom begrepet naturalisering, og fremstår mer naturlige eller uproblematiske og skaper en form for symbolsk makt (Crossley, 2014). I en situasjon hvor majoriteten av elevene og læreren driver med idrett på fritiden og fremmer et fokus på dette i kroppsøvingen, kan det bli argumentert med at kroppsøving handler om fysisk aktivitet og at det da passer med idrettsfokus i undervisningen. Elever som ikke er idrettsaktive og som heller vil ha fokus på allsidig motorisk utvikling og

trivsel, kan her komme til kort og ende opp med en undervisning som er langt fra ideell for seg. Dessverre finnes det eksempler på slike tilfeller hvor de med mest kapital avgjør et felts doxa og verdsatte kapitalformer, som i kroppsøving har tatt form gjennom en idrettspreget undervisning til fordel for å nå de elevene som ikke trives i konkurranse og organisert idrett (Aamli, 2019; Folstad, 2018).

Ifølge Maton (2014) er ikke en aktørs handlinger alene forutbestemt av objektive strukturer. For å undersøke aktørenes kreativitet og kyndighet til å påvirke sin situasjon, ble habitusbegrepet skapt. Habitus er kroppsliggjort, i form av at menneskers erfaringer internaliseres og kan anvendes i ulike situasjonen uten at en trenger å tenke seg om for å vite hva slags handling som er passende. Habitus brukes for å analysere aktørers posisjon i det sosiale rom og det som ligger bak deres handlinger. Aktørers handlinger er ikke bare basert på refleksjon, men på en instinktiv og førrefleksiv forståelse av hva de mener at må bli gjort i en gitt situasjon basert på tidligere erfaringer. Denne egenskapen gjør habitus til noe stabilt, selve kjernen i en aktørs identitet, og er av natur noe de fleste ikke legger merke til. Habitus fokuserer på hva aktører føler, tenker og er. Det fanger opp aktørers historie, hvordan de bringer historien med seg inn i de situasjonene de opplever, og hvordan de deretter avgjør hvordan de skal handle og ikke handle (Maton, 2014). Som forklart av Maton, mener Bourdieu at habitus er strukturerende i den forstand at habitus muliggjør aktørers deltakelse i sosiale situasjoner. Det former hvordan aktøren ser verden, hvilke muligheter aktøren oppfatter og hvilke muligheter den ikke sanser, og påvirker hvordan aktøren forholder seg til feltene den er i. På denne måten danner habitusen selve handlingskompetansen til aktørene. Handlingskompetansen gjør at aktører kan delta i samfunnet på en selvstendig måte gjennom å ta vare på egne interesser. Med dette hevder Maton at aktører handler på bakgrunn av at de har noe å tjene på det, ikke bare fordi de følger normer og regler. Et siste poeng med habitus er at det har et sosialt opphav. Ikke bare er begrepet strukturerende, men det er strukturert i den forstand at det formes gjennom at aktører inkorporerer de sosiale betingelsene de vokser opp med. Aktører fra ulike sosiale miljøer vil utvikle ulike habituser, og habitus vil derfor gjenspeile aktørenes posisjon i det sosiale rom og i ulike felt (Maton, 2014). En lærer med friluftslivserfaringer primært fra fjellet, kan på bakgrunn av sin habitus, risikere å ikke se mulighetene som finnes for friluftsliv i nærhet til bebyggelse, eller i umiddelbar nærhet til skolen, dersom skolen ikke ligger på fjellet.

Habitus, kapital og felt er ment for å operere sammen, for å skape en helhet, og skaper da følgende formel: [(Habitus)(kapital)] + felt = praksis. En persons handling er resultatet av forholdet mellom personens karakter (habitus) og personens posisjon i et felt (kapital), innenfor

rammene i en gitt sosial arena (felt). Denne måten å presentere Bourdieus tenkeverktøy på, kaster lys over et viktig element, nemlig nært knyttet de tre begrepene er. En kan ikke ta det ene verktøyet, for eksempel habitus, og gjennom en aktørs habitus forvente at en skal fullstendig forstå aktørens handlinger. Det kompliseres ytterligere ved at feltene er det som over tid strukturerer aktørens habitus, og i tillegg er habitusen med på å skape mening til og forme feltene. Ingen av ligningens elementer er dominerende eller kausale, de er alle integrerte for å forstå den sosiale verden, og den kan kun bli forstått gjennom dekonstruksjon av feltene (Maton, 2014; Thomson, 2014). Løsningen på forholdet mellom aktør og struktur er med andre ord at aktørens handlinger blir formet av klassespesifikke habituser og handlingsbetingelsene som medfølger aktørens posisjons i sosiale felt, for så å bli strukturert av objektive strukturer. Samtidig eksisterer de objektive strukturene kun gjennom å bli reprodusert av aktørene, og aktørene kan forandre strukturene over tid gjennom sin handlingskompetanse (Maton, 2014; Thomson, 2014). En kan igjen trekke inn eksempelet fra tidligere hvor LK06 fjernet innsats som vurderingsform i kroppsøving. På grunn av aktørens påvirkning gjennom å gå imot læreplanen, ytre meningene sine og gjennom politisk mobilisering, ble læreplanen revidert i 2012 og innsats ble igjen en del av vurderingsgrunlaget (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

2.3 Læreplanforståelse strukturert etter Goodlads begrepsapparat

I forbindelse med litteraturstudiet som ble gjennomført som forarbeid til denne masteroppgaven ble didaktikk undersøkt som sitt eget forskningsfelt. I forskningsfeltet tilknyttet didaktikk er forskerne opptatt av å undersøke hvordan teori om læreplaner, læring og undervisning utvikler og konstituerer seg i møte med skolens praksisfelt og politikk (Dale, 2009; Karseth & Sivesind, 2009). Det er en holistisk tilnærming til det å undersøke fenomener i skolen og brukes for å kunne undersøke det som foregår helt fra læreplanene og til elevenes opplevelse. Den samme forståelsen vil også bli brukt som teoretisk grunnlag for selve masteroppgaven. Spenningen mellom politikken, den formaliserte læreplanen, og lærernes praksis er spesielt av interesse for tematikken friluftsliv i kroppsøving, da friluftsliv for mange nordmenn er et personlig og erfaringsbasert anliggende (Repp, 2015).

Læreplaner og undervisningspraksis er ikke det samme som elevers læring, og må derfor skilles fra hverandre når en skal undersøke hva som faktisk foregår i skolen. Ved å trekke inn Goodlads perspektiver på nivådeling av læreplanen kommer det frem tydelige skiller mellom den formaliserte læreplanen, det lærerne oppfatter og gjennomfører, og det elevene erfarer (Imsen, 2009). I følge Imsen, differensierer Goodlad de ulike leddene i læreplanen ut ifra hvordan de gjennomføres og hva de innebærer. Dette gjøres for å skape et bilde av hvordan prosessen som

helhet fungerer. Samlet utgjør de fem perspektivene følgende begrepsapparat: *den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen* (Imsen, 2009).

Den ideologiske læreplanen er det ideologiske utgangspunktet for arbeidet Utdanningsdirektoratet gjør med læreplanene. Det kan være ideer som ligger til grunn, som går på grunnleggende pedagogiske perspektiver, dannelseteorier, og andre forestillinger om hvordan landets undervisning skal formes. Resultatet av dette arbeidet er *den formelle læreplanen*. Dette er det offentlig vedtatte dokumentet som skolene og lærerne skal følge. Det som etter høringer og påfølgende endringer er dokumentene som blir presentert av Utdanningsdirektoratet. Den formelle læreplanen fungerer som en kommunikasjonsvei mellom myndighetene og elever, foreldre, lærere og skoler (Imsen, 2009). I denne oppgaven vil spesielt den nåværende og den kommende læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015a; 2020a), med tilhørende støttelitteratur (Utdanningsdirektoratet, 2017; 2020b; 2020c; 2020d), anvendes for å forstå lærerens formelle rammer for undervisningen.

Den oppfattede læreplanen er det leserne tar ut fra læreplanen, hvordan den leses og hvordan den tolkes. Leserene er i denne sammenhengen faglærere, skoleledelse og foreldre. Læreplanen er et produkt basert på ulike interesser og idealer, noe som åpner opp for et bredt tolkningsrom for lærerne i deres arbeid med å planlegge undervisning. Formuleringen av kompetansemål er svært åpne i læreplanen for kroppsøving, og åpner om noe for enda større tolkningsrom i den kommende læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreres praksisteori, erfaringer, faglig utdanning og skolens kultur og mye mer er med på å påvirke hvordan lærere tolker læreplanen. I Norge har dette ført til stor variasjon i undervisningsopplegg (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013; Imsen, 2009). Dette beveger seg over i *den gjennomførte læreplanen*, som er hva som utspiller seg i undervisningssituasjonene ut ifra lærerens perspektiv. Undervisningen er preget av lærerens undervisningsmetoder, elevenes reaksjoner på dette og de involverte sin dagsform. Planlagte undervisningsopplegg har ingen garanti for å bli gjennomført helt etter planen. Plutselig er det færre elever enn planlagt, brannalarmen går eller en øvelse faller ikke i smak hos elevene, mye kan skje i undervisningen. Det er også en subjektiv oppfatning, som vil si at det læreren som underviser opplever, vil kunne skille seg fra hva en lærer som observerer timen ser, eller hva elevene opplever (Imsen, 2009). Elevenes oppfatning tar oss videre til det som på mange måter er det viktigste punktet, *den erfarte læreplanen*. Hva står elevene igjen med etter undervisningen? Føler de seg inkluderte? Hva lærer de? Hvordan er nivået tilpasset deres forutsetninger? Slike spørsmål bør en stille seg når en skal undersøke den erfarte læreplanen.

Det handler om hvordan undervisningen opplevdes, fra et elevperspektiv. Elementer som ofte spiller inn her vil være struktur, elevenes erfaringsbakgrunn, fysiske betingelser og interesser, og vil derfor variere fra elev til elev. Den erfarte læreplanen omfatter alle de foregående delene av læreplanen, sett fra enkeltelevens side. (Imsen, 2009).

For å undersøke det store bildet av en lærers undervisning og for å utarbeide en helhetlig forståelse vil alle de fem delene av Goodlads begrepsapparat være av interesse. Selv om den opererer på et overordnet nivå, er den ideologiske delen inkludert, da den danner et forståelsesgrunnlag for hva læreplanene er og hvilket budskap de kommer med. Den formelle læreplanen setter rammene for undervisningen og lærerens læreplantolkning vil være avgjørende for hvilke muligheter den oppfatter som tilgjengelige. Videre er det faktum at den gjennomførte læreplanen er sammensatt av lærerens planer og spontane elementer som påvirker den faktiske gjennomføring en sentral brikke. Til slutt, og viktigst, er kunnskapen om elevenes opplevde undervisning essensiell for at læreren skal kunne forstå undervisningen sin slik elevene gjør det, og deretter bruke denne informasjonen for å videreutvikle undervisningens kvalitet.

Kapittel 3 Metode

I dette kapitlet presenteres først valg av metode og forskningsdesign. Deretter utvalget av deltakere, selve datainnsamlingen og bearbeidingen av data. Til slutt adresseres oppgavens reliabilitet og validitet.

3.1 Sosialkonstruktivistisk paradigme

Den tidligere forskningen på feltet er i stor grad knyttet til det sosialkonstruktivistiske paradigmet, noe feltteorien til Bourdieu også legger opp til. Sosialkonstruktivisme tar utgangspunkt i at den sosiale verden er en konstruksjon, skapt og gjenskapt gjennom menneskelige handlinger og interaksjoner. Paradigmet bygger på at alt som har eksistert og som eksisterer er et produkt av sosiale konstruksjoner. Det åpner for at vi mennesker kan endre alt. Både det som ikke fungerer optimalt slik det er til det bedre, og det som fungerer optimalt til det verre. (Ringdal, 2013). Selv om friluftsliv er forankret i lange tradisjoner (Repp, 2015), skjer det også her endringer over tid, som konsekvens av at menneskers interesser og behov, tilgang på naturen, tilgjengelig utstyr, alt endrer seg (Øian, 2014b). Fortolkninger av alt som skjer farges av kultur, tidligere erfaringer og ikke minst tid og sted, og blir på denne måten subjektive. Dette gjør at forskeren må være bevisst at én persons forståelse av et fenomen kan være helt annerledes fra det andre har. Nettopp dette gjør sosialkonstruktivismen til et spennende perspektiv når en skal forske på friluftsliv (Creswell & Creswell, 2018). Friluftsliv er et godt kjent begrep i Norge, allikevel er det ikke sikkert at alle tillegger den samme verdien til det, heller ikke de samme aktivitetene (Skår, 2014; Øian, 2014a). Det vil være store kulturelle forskjeller og erfaringer som farger hvordan mennesker forholder seg til friluftsliv og hvordan de utøver det. Dette er nødvendig å ta i betraktning når en skal forklare hvorfor mennesker gjør som de gjør (Creswell & Creswell, 2018; Repp, 2015; Ringdal, 2013).

Ontologisk sett ser sosialkonstruktivismen på sannheter som relative og kulturavhengige. Med andre ord vil kroppsøvlingslærere sin oppfattelse av friluftsliv og hvordan de velger å bruke det i sin undervisning kunne skille seg fra hverandre. I den norske skolen kan en potensielt finne en hel rekke med ulike undervisningsopplegg og tilnærminger til kroppsøving og til friluftsliv. Alle skoler har et sett med overordnede regler og normer som er akseptable å forholde seg til (Christensen, Egeberg, Lægreid, Roness & Røvik, 2015). I tillegg bringer hver enkelt lærer med seg sin egen kulturelle forståelse av undervisning og idealer, som over tid vil påvirke skolekulturen. I denne oppgaven som inkluderer elevenes perspektiver, er det stor sannsynlighet for at enda flere forståelser av kroppsøving og friluftsliv kommer frem, siden elevene kommer fra ulike hjem, de har ulike erfaringer, og alle samles i den samme undervisningen. En slik

forståelse stemmer overens med sosialkonstruktivismens ontologi (Creswell, 2008; Creswell & Creswell, 2018).

Dette kunnskapssynet erkjenner at sannheter kan endres gjennom sosiale interaksjoner. Epistemologisk sett betyr det at etablert kunnskap kan problematiseres videre ved å se på det gjennom nye teorier, andre kulturelle tilnærminger, i en annen tid enn da det først ble undersøkt og mye mer. Siden skolen er et sted hvor mange mennesker i ulike aldre, fra ulike kulturer og med ulike interesser samles, kan det antas at det kan avdekkes mange ulike syn på friluftsliv dersom en gjennomfører intervjuer av ulike aktører i skolen. Sosialkonstruktivismens epistemologi blir relevant for å utforske problemstillingen, ved at det åpner for at flere sannheter kan operere innenfor ett område og er relative ut ifra situasjon og hvilke aktører som er deltagende (Creswell, 2008; Ringdal, 2013). For denne oppgaven vil det bety at funnene er gyldig i for denne skolen, med denne klassen og denne læreren, tolket fra mitt ståsted. Andre som studerer den samme skolen, kan finne andre resultater. Forhåpentligvis vil resultatene kunne gi mer informasjon til læreren og skolen om deres praksis, fra et utenfraperspektiv.

3.2 Forskningsdesign

Innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet er kvalitativ forskning hyppig brukt. Det er en rekke forskningsdesign innenfor kvalitativ forskning, hvor det for denne problemstillingen kan argumenteres for at en fenomenologisk tilnærming er mest aktuell. Fenomenologien kjennetegnes ved at forskeren streber etter å beskrive hvordan individer erfarer og opplever konkrete fenomener, og at erfaringene blir innhentet gjennom intervjuer (Creswell & Creswell, 2018). Hovedfenomenet i denne oppgaven er friluftsliv, dets plass i kroppsøvingfaget, hvordan aktører i skolen forstår friluftsliv og hvordan dette påvirker gjennomføringen av friluftsliv i kroppsøvingen. Denne oppgaven baserer seg på datamateriell samlet inn gjennom intervjuer av tre utvalgsgrupper, slik beskrevet i kapittel 3.4. Med en fenomenologisk tilnærming er målet å undersøke intervjuobjektene erfaringer tilknyttet friluftsliv, både i og utenfor kroppsøvingen, for å besvare problemstillingen på bakgrunn av deres forståelse av friluftsliv og opplevde gjennomføring i kroppsøvingen (Thagaard, 2013). Utgangspunktet for forskningen er basert på mine egne erfaringer og refleksjon, som gjør at det kan bli utfordrende å sentrere fokuset rundt deltagerens fenomenverden, og slik de opplever den, på grunn av eget bias (Creswell, 2008).

Intervjuene tok form som fokuserte intervjuer, som er dybdeintervjuer i konsentrert form, da dette var en effektiv måte å gjennomføre en tematisk avgrenset intervjuguide på. Ved å ikke ha et omfattende spørsmålsbatteri, med varierende grad av relevans, åpner det opp for at intervjuobjektene kan resonere friere rundt de spørsmålene som blir stilt, og forhåpentligvis

forme genuine og utfyllende svar som gir innsikt i deres forståelse av og erfaringer med friluftsliv (Thagaard, 2013). I tillegg begrenset det tiden deltagerne måtte sette av og på den måten begrenset det belastningen for å delta i prosjektet (Tjora, 2013). En kvantitativ tilnærming ville åpnet muligheten for å samle inn data fra store målgrupper og oppnå generaliserbare data. Allikevel var det for denne oppgavens problemstilling mest hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming, da det gir mulighet til å avdekke en dypere forståelse for hvorfor lærere, skoleledere og elever forstår friluftsliv slik de gjør og hvordan de handler ut ifra denne forståelsen. En får en direkte mulighet til å følge opp interessante utsagn i intervjuene, og virkelig undersøke intervjuobjektene subjektive forståelse av verden (Aakvaag, 2008; Maton, 2014; Thomson, 2014). Dette er av stor nytteverdi siden det for kroppsøving ikke finnes en fasit på god eller korrekt undervisning. Skolens aktører får retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet og må tilpasse undervisningen etter beste evne, noe som gjør det interessant å ta et dypdykk i én skoles håndtering av denne utfordringen (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Den valgte tilnærmingen til oppgavens problemstilling hadde ikke som hensikt å skape en ny objektiv sannhet, men heller å avdekke elementer som fungerer godt og som kan forbedres på den aktuelle skolen som ble undersøkt. Overføringsverdien i et slikt prosjekt ligger i å inspirere andre til å gjennomføre tilsvarende prosjekter på andre skoler. Det vil potensielt ha stor nytteverdi for skolen prosjektet gjennomføres på, dersom skolen og læreren anvender resultatene på lik linje med det de ville gjort i et FoU-arbeid (Thagaard, 2013). Verdien kan være gjennom bevisstgjøring av egne arbeidsmetoder for lærernes del, enten arbeidsmetodene er gode eller har behov for forbedring. Det vil spesielt være av nytteverdi for skolen som studeres dersom det kan resultere i en forbedring av måten det jobbes med friluftsliv i kroppsøvingen. Innenfor den valgte tematikken finnes det ingen allmenn oppskrift på den perfekte undervisningen og all undervisning må tilpasses skolekultur, elevgruppe, skolens målsetting og fysiske rammer (Standal, 2015a). Dette er det sterkeste argumentet for hvorfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet egner seg for å utforske den aktuelle problemstillingen. Nemlig det at det ikke finnes en fasit, et svar med to streker under svaret som vil fungere i alle situasjoner og for alle elever. Etter hvert som samfunnene utvikler seg og verden går videre, så vil ikke måten vi tolket friluftsliv på være gyldig lenger (Creswell & Creswell, 2018). Det må utvikles i tråd med samfunnets utvikling og krav til faget. Nå som det ruller ut en ny læreplan for kroppsøvingfaget i 2020 vil det være spennende å følge med på hvordan lærerne tolker og tar til seg de nye perspektivene for læring som introduseres. Det i seg selv hadde vært interessant

å forske på, for å se hvordan de nasjonale rammeplanene vil påvirke det lokale arbeidet i dagens samfunn og med dagens lærere.

3.3 Valg av skole

Skolen som deltok i denne oppgaven ble valgt ut på bakgrunn av et tidligere samarbeid jeg har hatt med den i forbindelse med bacheloroppgaven min. På grunn av denne allerede eksisterende kontakten var det naturlig for meg å engasjere skolen på nytt. Både på grunn av positive erfaringer knyttet til det tidligere samarbeidet, og siden jeg allerede hadde tilgang til denne skolen og ikke måtte etablere innpass på en ny skole (Thagaard, 2013). Skolen var positiv til et videre samarbeid og ledelsen var godt kjent med prosessen rundt intervjusituasjonene. Dette hadde utslag i at det var uproblematisk å koordinere intervjutider med alle utvalgsgruppene og flere av intervjuobjektene hadde hørt om bacheloroppgaven jeg gjennomførte på skolen, som tilsynelatende var med på å senke terskelen for å delta, spesielt for elevene. Det å komme tilbake til en skole en har et repertoar med er ikke bare positivt. Etablerte relasjoner øker risikoen for å «go native» i den forstand at en som forsker ser seg blind på negative elementer som avdekkes i datamaterialet (Creswell & Creswell, 2018). I ettertid er det også blitt tydelig at det å velge et trygt valg medførte at jeg ikke undersøkte muligheten til å gjennomføre de samme undersøkelsene på flere skoler. Å sammenligne en byskole med en distriktsskole, kunne vært svært interessant å undersøke ved en annen anledning.

Siden denne skolens lokasjon er med å påvirke de fysiske rammene for friluftslivsundervisning vil naturen rundt vil derfor bli presentert i korte trekk. I umiddelbar nærhet er det er skog i variert og kupert terreng, åpne flater og områder og tilgang på vann.

3.4 Utvalgsgrupper

En holistisk tilnærming til skolesystemet ligger til grunn for seleksjon av utvalgsgruppene. Inspirasjonen for en holistisk tilnærming kommer fra Bronfenbrenners teori, som gjengitt av Kvello (2013), for hvordan utviklingsprosesser går over tid og blir påvirket av ulike personer, og perspektiver fra organisasjonsteorier slik som kulturperspektivet og det instrumentelle perspektivet (Christensen, Egeberg, Lægred, Roness & Røvik, 2015). Jeg fant det derfor hensiktsmessig å inkludere elever, lærer og rektor som intervjuobjekter. Dette gjorde at jeg endte med disse tre gruppene som strategiske utvalg (Thagaard, 2013). Gjennom min jobb som læringsassistent fikk jeg også tilgang på lektorstudenter fra 1. og 3. året, som i forarbeidet til datainnsamlingen bidro til å avgrense intervjuguidene til de tre utvalgene, noe som blir forklart videre i kapittel 3.6.

Det ble valgt ut seks elever fra vg3. Målet var å velge ut to elever som likte friluftsliv, to elever som hverken likte eller mislikte friluftsliv, og to som mislikte friluftsliv. Avgjørelsen på å gjøre det slik kom fra et forsøk på å finne intervjuobjekter som kunne representere seg selv, men også være en representant for ulike ståsteder innenfor friluftsliv og kroppsøving (Creswell & Creswell, 2018; Tjora, 2013). Grunnen til dette var fordi en skoleklasse består av et mangfold ulike fysikker, interesser og bevegelsesregistre, og det er nødvendig å forstå det nyanserte bildet (Standal, 2015a). Utvelgelsen skjedde ved at læreren skulle velge ut elevene, og utvelgelsen ble derfor basert på lærerens subjektive opplevelse av elevene. Dette var derfor ingen garanti for at elevene hadde de gitte utvalgskriteriene, siden lærerens opplevelse av elevene kan ha vært basert på elevenes kroppsøvingskapital, altså hvordan de forholder seg til og presterer i kroppsøving, som ikke er direkte overførbart til elevenes friluftslivskapital (Moore, 2014; Thomson, 2014). Resultatet av å gjennomføre utvelgelsen på denne måten ble at samtlige av elevene hadde et relativt godt forhold til friluftsliv og stort sett trivdes med å praktisere det på fritiden. Målet med å velge ut elever med stort sprik i friluftslivsinteresse fikk dermed ikke det ønskede resultatet. Til tross for dette bestod utvalget av elever som praktiserte friluftsliv i varierende grad og med ulike friluftslivsforståelser, som dannet et interessant datagrunnlag. Utvalget bestod av tre jenter og tre gutter. I resultatene skiller jeg ikke på kjønn, da mine egne erfaringer er at enkelte elever ikke ønsker å oppgi kjønn av personvern hensyn.

For å representere ledelsen ble rektoren valgt ut som intervjuobjekt. Rektoren er i en posisjon som kan kaste lys over hvordan skolen jobber innad med friluftsliv og kroppsøving, hvordan midler blir prioritert, signaler fra skoleeiere, og ikke minst hvordan skolens ansikt utad er (Christensen et al., 2015; Imsen, 2009). Læreren, sammen med elevene, er det mest sentrale intervjuobjektet. Det er hos læreren at læreplanen blir tolket og omsatt til praksis, noe påvirket av ledelsen og elevgruppen. Læreren sitter på spesielt mye makt i kroppsøving, hvor læreplanen åpner for stor tolkningsfrihet (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Både rektoren og læreren deltok i bacheloroppgaven min. Dette preget intervjusituasjonen denne gangen, og var merkbart på hvor tilgjengelige og åpne de var allerede fra start av intervjuet (Thagaard, 2013).

3.5 Etske betraktninger

Det har vært en rekke etiske hensyn som er tatt gjennom dette arbeidet. Prosjektet måtte først meldes inn til Norsk senter for forskningsdata for å få godkjenning til å behandle personopplysninger. Her ble informasjons- og samtykkeskjemaene som ble delt ut til intervjuobjektene i forkant av intervjuene godkjent. Informasjons- og samtykkeskjemaene informerte intervjuobjektene om prosjektets formål, hva det ville bety å delta i prosjektet,

hvilken utvalgsgruppe de var valgt ut til og deres rettigheter, se vedlegg 2 Etter å ha lest over samtykkeskjemaet fikk intervjuobjektene ta avgjørelsen om de ønsket å delta i prosjektet eller ikke. Elevene som deltar i prosjektet var alle over 18 år og kunne derfor gi eget samtykke, uten videre samtykke fra foreldrene. Siden det er en liten skole som deltar i prosjektet, har anonymitet vært et ekstra fokus. Selv om dette er viktig i alle studier vil det være lettere å kjenne igjen intervjuobjekter fra en liten skole. For å ivareta intervjuobjektene anonymitet blir skolen kun beskrevet som en videregående skole i Trøndelag, med en rural beliggenhet. Det med at skolen har en rural beliggenhet er av betydning for oppgaven på grunn av nærheten de har til skog og natur, og kan ha en innvirkning på forståelsen intervjuobjektene har av friluftsliv. Læreren og rektoren er de eneste ved skolen med de titlene og det er derfor større sannsynlighet for at de kan gjenkjennes, noe de ble informert om i samtykkeskjemaet.

Intervjuene ble spilt inn på lydopptak og fortløpende slettet etter at de var transkribert. Etter transkriberingen ble dokumentene gjennomlest med lydopptaket i bakgrunn for å teste transkriberingen for eventuelle feil. Alle lydopptakene var slettet innen én uke etter intervjuene ble gjennomført. Lydopptak av intervjuene gjorde det mulig å fullstendig transkribere materialet. Eventuelle dialekter er fjernet ved at alt er transkribert på bokmål. Dette bidrar til anonymiseringen av intervjuobjektene (Tjora, 2013). I ettertid av transkriberingen har intervjuene i skriftlig form vært lagret på en sikker lagringsenhet fra NTNU og i skriftlig kopi hjemme i min leilighet, separat fra samtykkeskjemaene, slik at det ikke skal ha vært mulig å koble disse sammen. De signerte samtykkeskjemaene finnes kun i fysisk kopi. Rekkefølgen på transkriberingen av elevintervjuene er stokket om på, slik at det ikke er noen sammenheng mellom rekkefølgen elevene ble intervjuet i og det nummeret de har fått tildelt der intervjuene blir referert til i oppgaven, eksempel «Elev 1» (Thagaard, 2013). Det ble vurdert å gi elevene fiktive navn, men for ordens skyld var det mer hensiktsmessig for meg å nummerere dem. Intervjuobjektene blir nevnt med tittelen deres, «elev», «lærer», «rektor», og i oppfølgingssetninger blir de nevnt med «den», slik at kjønn ikke blir uttrykt for å styrke anonymiseringen.

Egne forberedelser som intervjuer var noe som ble vektlagt på grunn av erfaringer fra bacheloroppgaven. Dette var enkle forberedelser som å ha kontroll over intervjuguidene, hvordan de ulike utvalgsgruppene kunne kreve ulike formuleringer av noen spørsmål, og kanskje viktigst, hvordan situasjoner hvor sensitiv informasjon ble lagt frem og hvordan intervjuobjektet fremdeles måtte anerkjennes for det den sa, uten at det farget resten av intervjusituasjonen (Creswell & Creswell, 2018). De forberedelsene kom godt med da en av

intervjuobjektene kom inn på et slikt sensitivt tema, som kunne ha ført til at store deler av intervjuet måtte ekskluderes på grunn av personvern hensyn, dersom temaet ikke ble skiftet på en respektabel måte.

Et siste punkt gjelder det å havne i fallgruven ved å bare rapportere positive sider av funnene. Dette punktet er noe vanskelig, da jeg har en relasjon til skolen fra før av gjennom bacheloroppgaven min. Ved ferdigstilling av oppgaven får skolen som deltok tilgang på dokumentet, slik at de kan se over det og forhåpentligvis få noe verdifullt tilbake. Jeg har derfor merket at det har vært vanskeligere å trekke frem negative sider ved for eksempel undervisningsplanlegging, enn det har vært å trekke frem de positive sidene, for å ikke stå i fare for å stille intervjuobjektene i et negativt lys. Det samme gjelder favorisering av data som snakker for prosjektets problemstilling, noe som kan svekke integriteten til prosjektet. Sannsynligheten for å havne i denne fallgruven er betydelig lavere, ved å være bevisst denne utfordringen fra starten av arbeidet og ikke presentere utelukkende positive funn dersom det er negative funn i tillegg (Creswell & Creswell, 2018; Tjora, 2013).

3.6 Spørreundersøkelsen

Kan vurdere å flytte denne til føre Utvalgsgruppene, og forklare hvordan jeg ikke fikk de dataene jeg ønsket fra denne og at den derfor kun ble brukt som en forundersøkelse til intervjuguidene.

På grunn av min personlige erfaring med friluftsliv hadde jeg problemer med å formulere spørsmål til intervjuguiden hvor intervjuobjektene ble spurt om deres forståelse og definisjon av hva som er friluftsliv. Av den grunn laget jeg en spørreundersøkelse som ble gitt til 1. og 3. årsstudenter på lektorutdanningen i kroppsøving og idrettsfag på NTNU, med forventningen om at svarene de avga kunne bidra til å avgrense intervjuguiden. Spørsmålsbatteriet i undersøkelsen ble utformet for å undersøke erfaringene med og forståelsen av friluftsliv hos lektorstudentene, se vedlegg 3. Etter å ha kjørt deskriptiv statistikk på samtlige variabler og undersøkt om det er spredning mellom 1. og 3. års studentene, ble resultatet at det ikke var noen statistisk signifikant forskjell mellom gruppene (Nardi, 2014). Det som ble tydelig var at studentene hadde en tydelig forståelse for hvor de satt grensen for hva som var trening og hva som var friluftsliv. Det førte til små endringer på ordlyden i intervjuguiden og gjorde at den kunne avgrenses ytterligere og på den måten effektiviseres. Dette gjelder spesielt delen av intervjuene hvor det ble kartlagt kapital hos elevene, og der hvor alle intervjuobjektene ble spurt om hvordan de forhold seg til påstander om hva friluftsliv er. På det siste punktet ble det kuttet

ned fire spørsmål som da ble vurdert som unødvendige og at de ikke ville bidra til å oppnå et mer utfyllende svar.

3.7 Intervjuene

Det ble laget én intervjuguide til hver av utvalgsgruppene, se vedlegg 4. Spørsmålsformuleringen er inspirert av resultater fra den tidligere forskningen som ble presentert innledningsvis. I denne forskningen kom det frem tydelige diskurser som preget friluftslivsundervisningen i kroppsøvingen. Semistrukturerte intervjuguider åpnet muligheten til å ha en forhåndsutviklet plan, tematisk og strukturelt, samtidig som det opprettholdt muligheten til å stille både forberedte og uforberedte oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013). Styrken med dette er at intervjuobjektene subjektive forståelse får større rom ved at det kan stilles spørsmål som er spesielt tilpasset for det enkelte intervjuobjekt, basert på det intervjuobjektet gir av informasjon i intervjuet, i tråd med det foreliggende paradigmet (Creswell & Creswell, 2018). Lokasjon for intervjuene var på den aktuelle skolen, på et mindre kontor hvor intervjuer og intervjuobjektet satt overfor hverandre. Ved å gjennomføre intervjuene i kjente omgivelser var det håp om at spesielt elevene skulle føle seg trygge til å snakke fritt (Creswell, 2008). Ingen av intervjuobjektene fikk tilgang på intervjuguiden i forkant av intervjuene. De hadde kun fått informasjonsskrivet, hvor de fikk vite at intervjuet ville omhandle friluftslivsforståelse og gjennomføringen av det i skolen. Det er mulighet for at intervjuobjektene har snakket sammen mellom intervjuene. Begrunnelsen for å ikke gi ut intervjuguiden i forkant, var for at intervjuobjektene ikke skulle gjøre seg opp meninger om spørsmålene i forkant og heller svare spontant. En ulempe med dette kan være at svarene ikke ble like utfyllende som de kunne blitt dersom intervjuobjektene fikk forberedt seg. Fordelen med tilnærmingen er at det kan resultere i mer genuine svar på grunn av spontaniteten (Creswell & Creswell, 2018). For å lette arbeidet med transkribering og for at det skulle bli presist, ble det etter samtykke fra samtlige intervjuobjekter tatt opp lyd av intervjuene. To av elevene virket noe tilbakeholdne i starten av intervjuene, kanskje på grunn av elementet med lydopptak eller på grunn av at det var en ukjent situasjon, til tross for dette opplevde jeg at det gikk seg til utover i intervjuene (fra feltnotater).

Gjennomføringsplanen var å ta elevintervjuene først, slik at informasjon som ble gitt om undervisningen og forhold på skolen ved behov kunne inkluderes i intervjuene med lærer og rektor. Denne tidsplanen gikk ikke som planlagt på grunn av uforutsette omstendigheter knyttet til rektorens og lærerens tidsplaner den dagen. Det resulterte i at fire av elevintervjuene ble tatt først, før rektor, lærer og de to resterende elevene. Ingen av elevene hadde deltatt i lignende

intervjuer før, men de hadde hørt om det arbeidet jeg gjennomførte på skolen to år tidligere, som tilsynelatende fungerte som en fin samtalestarter i intervjuet. For å ta regi over intervjusituasjonen jobbet jeg for å finne balansen mellom anerkjennende kommentarer og utdypende spørsmål. Elevene var overaskende åpne i sin respons og det tok kort tid å skape det nødvendige tillitsforholdet for å skape en givende intervjusituasjon (Creswell, 2008; Tjora, 2013). Én elev hadde et anstrengt forhold til friluftsliv grunnet familiære årsaker, noe som tilsynelatende preget intervjusituasjonen og i hvilken grad den ønsket å åpne seg om tematikken.

Både læreren og rektoren var blant intervjuobjektene fra bacheloroppgaven min og var godt kjent med situasjonen. Her var det enkelt å ta regi over intervjusituasjonen og de ga uttrykk for å snakke fritt om samtlige emner. Det at de hadde deltatt tidligere kan ha påvirket svarene deres denne gangen i form av at de var mer bevisst hvordan de ønsket å fremstille skolen i prosjektet (Creswell, 2008). Utsagn fra elevintervjuene ble inkludert i intervjuet med læreren, for eksempel ble det fulgt opp hvordan elevene opplevde ulike friluftslivsopplegg og hvordan læreren forholdt seg til det.

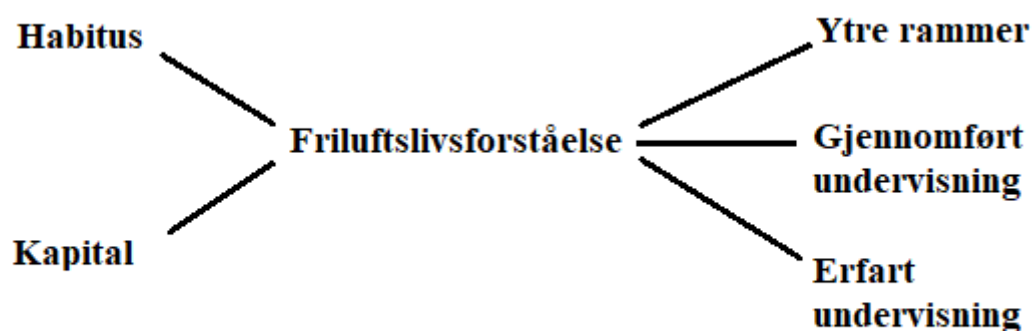
3.8 Analyse av kvalitative data

Det er en reell fare for at forskere bringer med seg ulike bias som vil farge flere deler av studier, slik som i avgrensning, teori, metode og tolkninger. Bias var spesielt viktig i datainnsamlingen for å ikke farge intervjusituasjonen og i tolkningen av dataen. Jeg kommer fra en friluftslivsfamilie med en åpen forståelse av begrepet friluftsliv, selv om store deler av praksisen innebærer tradisjonelle aktiviteter i relativt tradisjonelle omgivelser. Dette gjør at jeg har en bias for friluftsliv, noe som kan føre til at datamaterialet tolkes ut ifra et friluftslivspositivt ståsted, i stedet for et nøytralt ståsted. Selv om det er satt inn tiltak for å unngå dette, er det umulig å frasi seg egen bakgrunn. For å minske graden av egen bias er teoretisk forståelse av læreplan (Imsen, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2015a; 2020a) og friluftsliv (Nerhus et al., 2011; Klima- og miljøverndepartementet, 2016; Repp, 2015; Øian, 2014a) brukt i koding, kategorisering og videre analyse.

Dette arbeidet har fulgt Creswell & Creswell (2018) sin tilnærming for å bearbeide data. De legger frem en prosess med fem steg: (1) organisering og klargjøring av data, (2) gjennomlesning av all data, (3) koding, (4) generere kategorier, temaer og beskrivelser av setting eller deltagere, (5) diskutere koblinger mellom empirien og teori. I steg tre følges Tesch sine åtte steg for utarbeiding av koder, som gjengitt i Creswell & Creswell (2018). Her presenteres det tre hovedkategorier for koder: *forventede*, *uforventede* og *overraskende* koder.

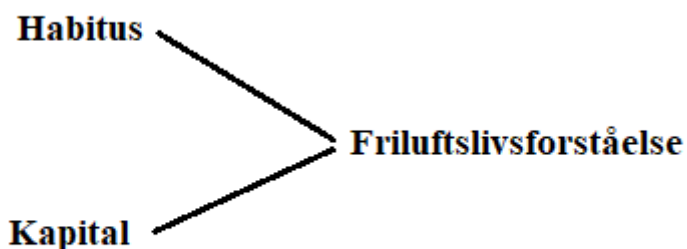
Med utgangspunkt i Tesch sin stegvise koding, ble datamaterialet bearbeidet med mål om å avdekke denne typen koder. Dette bidro til at analysen var mer åpen for uforutsette koder og kategorier, og forhåpentligvis har bidratt til at personlige antagelser farget det i mindre grad enn om denne tilnærmingen ikke ble fulgt (Thagaard, 2013). Kodingsprosessen ble gjort for hånd på utskrifter av intervjuene og strukturert i tabeller under ulike kategorier med underkategorier, se vedlegg 5. På samme måte som intervjuene, ble elevenes materiale kodet og kategorisert før lærerens og rektorens. Gjennom koding og kategorisering av elevenes intervjuer, kom det frem elementer som gjorde arbeidet med lærer- og rektorintervjuene enklere. Enklere i den forstand at det var lettere å identifisere elementer relevante til forskningsspørsmålene og spesielt i relasjon til elevenes meninger.

Analysen er basert på en kombinasjon av personsentrerte og temasentrerte analytiske tilnærminger. En slik tilnærming ble valgt siden problemstillingen og forskningsspørsmålene omfatter ulike diskurser, som vil bli diskutert ut ifra de ulike aktørenes ståsted. Det vil derfor bli rettet fokus mot temaer som avdekkes i materialet, uten at aktørenes meninger løsrives fra det originale materialet (Thagaard, 2013). Analysen er bygget opp rundt en tredelt modell. Dette er gjort for å skape en mer oversiktlig struktur og for å skille de ulike utvalgsgruppene der det er behov i analysen, for så å sette dem sammen i et større bilde til slutt. Den samlede modellen er presentert som figur 1, for å gi et helhetlig inntrykk av analyseforløpet.



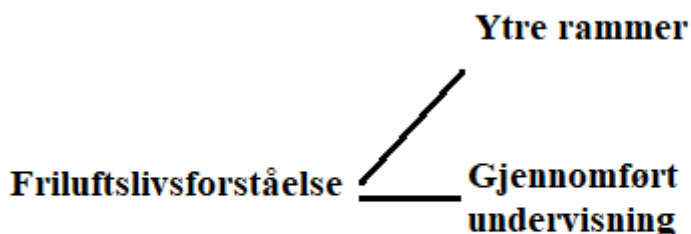
Figur 1: Samlet analysemodell

Del 1 – Ser på hvordan habitus og kapital påvirker intervjuobjektene forståelse av friluftsliv. Samtlige utvalgsgrupper har blitt analysert i del 1.



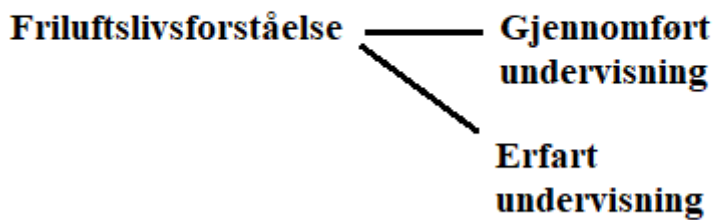
Figur 2: Analysemodell del 1

Del 2 – Ser på samspillet mellom friluftslivsforståelsen, ytre rammer og gjennomføring av undervisningen. Lærer og rektor er utvalgsgruppene som analyseres i del 2. Friluftslivsforståelsen som ble avdekket i del 1 ble her analysert sammen med gjennomføring og rammer. Gjennomføring er for lærer kategorisert som *planlegging, vurdering, gjennomføring og videre planlegging/utvikling*. For rektor er gjennomføring kategorisert som *opplevelse av skolens bruk av friluftsliv*. Rammer er for begge utvalgsgruppene kategorisert som *muligheter og begrensinger*.



Figur 3: Analysemodell del 2

Del 3 – Ser på samspillet mellom den gjennomførte undervisningen og elevenes erfarte undervisning. Samtlige utvalgsgrupper har blitt analysert i del 3. For lærer og rektor er gjennomføring kategorisert på samme måte som del 2. For elevene er gjennomføring kategorisert som *opplevd undervisning* sett sammen med elevenes *friluftslivsforståelse*.



Figur 4: Analysemodell 3

3.9 Validitet og reliabilitet

For å understreke de ulike grepene som er tatt for å styrke validiteten og reliabiliteten til oppgaven, vil de bli presentert kronologisk, først tilknyttet validitet og deretter reliabilitet.

Validitet

I prosessen med å utvikle en prosjektskisse for oppgaven ble det gjennomført en omfattende litteraturstudie som tok for seg tidligere forskning på feltet om friluftsliv i kroppsøvingssammenheng. Den tidligere forskningen ble deretter brukt aktivt i planleggingen og gjennomføringen av datainnsamlingen i form av at det var med på å avgjøre metodisk tilnærming og avgrensning av teori. Forskningen ble også brukt i analysen av dataen i kapittel 4. Ved å bruke den tidligere forskningen på denne måten, styrkes oppgavens validitet. I ettertid er det tydelig at det kunne vært hensiktsmessig å inkludere flere skoler, spesielt en byskole for å ha et annet sammenligningsgrunnlag, noe som kunne gitt resultatene mer troverdighet. Dersom det ikke skulle blitt inkludert flere skoler, kunne det vært hensiktsmessig å være en lenger periode i felten, slik at det kunne blitt gjennomført observasjoner av undervisningen, elevene og læreren. Slike observasjoner kunne gitt et betydelig bidrag til intervjudataen. Et annet punkt som ville hevet styrken til intervjudataen ville vært sitatsjekk. Det ville gitt intervjuobjektene en mulighet til å verifisere at de hadde blitt tolket riktig. Gjennomføringen av dette ble dessverre ikke mulig på grunn av tidspress. I et forsøk på å motvirke det faktum at det ikke er gjennomført en sitatsjekk, har mine egne bias blitt avklart og kodingen av intervjudataen er knyttet tett opp mot teoretiske begrunnelser (Creswell & Creswell, 2018).

Metoden inneholder detaljerte beskrivelser av intervjusituasjonene, omgivelsene og elementer som kan ha påvirket de ulike intervjugruppene i intervjuene. Sitatene som er lagt frem i kapittel

4 er presentert i sin helhet i de tilfellene hvor sitatene ikke er for omfattende, slik at de ikke er tatt ut av sin kontekst. I de tilfellene hvor sitat tilsynelatende er noe ute av kontekst, er dette uttrykt for å bevare sitatets integritet. Tiltakene som er nevnt over er brukt for å gjøre datainnsamlingen så transparent som mulig. Sitatene gir et nyansert bilde på hvordan elevene oppfatter undervisningen. Meninger som favorisering er ikke utelatt, men heller diskutert opp mot teorien for å undersøke en bredere forståelse av elevenes opplevde undervisning. Resultater som ikke er direkte positive for problemstillingen eller som kontrerer det jeg trodde at jeg ville finne, blir på denne måten ikke ekskludert (Thagaard, 2013; Tjora, 2013).

Reliabilitet

Forskningsprosessen fra gjennomgang av tidligere forskning til metodiske valg og analyse er nokså transparent. Gjennom en presentasjon av mine bias er målet at tolkningen av datamaterialet skal være relativt transparent også, slik at det skal være mulig å innta en lignende posisjon gjennom de teoretiske perspektivene som er brukt. Kodingen og kategoriseringen av intervjuene er vedlagt og prosessen er redegjort for, og det kan derfor være mulig å etterprøve prosessen ut ifra det samme datamaterialet. Ut ifra de begrensningene for etterprøving som medfølger kvalitativt arbeid, er det gjennomført og dokumentert flere grep for å styrke oppgavens reliabilitet.

Transkripsjonene er nedskrevet på bokmål og skrevet ordrett fra lydopptakene. Eventuelle dialektiske begreper som ikke lar seg omsette til bokmål er skrevet ned i originalform for å bevare meningen best mulig. I disse tilfelle er ikke de ordene inkludert i eventuelle sitater for å bedre bevare anonymiteten til intervjuobjektene. De nedskrevne intervjuene ble lest igjennom og kvalitetssjekket for skrivefeil ved to ulike anledninger. Et tydelig negativt punkt er at det er brukt egne koder, utviklet for denne oppgaven. Dette gjør det vanskeligere å vurdere kodene opp mot andre studiers tolkninger. Grunnen til at kodingen ble gjennomført slik er at de kodene som ble presentert i den tidligere forskningen ikke var helt treffende for denne oppgavens problemstilling. Kategoriene som er brukt er basert på diskurser fra tidligere forskning og tilpasset noe for å passe oppgavens problemstilling. Ved å bruke lignende kategorier som andre prosjekter var det mulig å gå tilbake til den litteraturen underveis for å sjekke at jeg ikke endret betydningen til kategoriene underveis.

Kapittel 4 Analyse

Denne masteroppgaven tar sikte på å undersøke tre utvalgsgrupper i skolen og jeg finner det mest hensiktsmessig å presentere de tre forskningsspørsmålene i hvert sitt underkapittel før jeg til slutt syr det hele sammen og besvarer problemstillingen. Strukturen er å kjenne igjen fra den tredelte analysemodellen, som jeg konstruerte for å undersøke tre prosesser innad i skolestrukturen separat, før de kobles sammen til en helhetlig prosess til slutt. Dette er gjort i tråd med et holistisk perspektiv, for å kunne undersøke hver av de tre forskningsspørsmålene grundig, uten at de blandes sammen og noe blir underprioritert, og samtidig undersøke det store bildet til slutt.

4.1 Aktørenes friluftslivsforståelse

Denne delen av analysen vil gjennomgå analysemodell del 1, som vist i kapittel 3.8. Her vil intervjuobjektene kapital og habitus tolkes i lys av Bourdieus felteori, slik den er presentert i Grenfell (2014), med innslag av læreplanteori (Imsen, 2009) og definisjoner av norsk friluftsliv (Repp, 2015; Skår, 2014; Øian, 2014a), for å danne et bilde av deres friluftslivsforståelse. Kapital brukes her som et samlebegrep for elevenes skole-, kroppsøvings- og friluftslivskapital, og for læreren og rektoren er det fysisk aktivitets-, kroppsøvings- og friluftslivskapital. Habitus brukes her som et samlebegrep for erfaringer og utdanning. Den feltspesifikke kapitalen er definert, med utgangspunkt i læreplanverkets verdisetting og definisjonene av friluftsliv slik de ble presentert i kapittel 2.1. For skolekapitalen er hovedpunktene motivasjon for utdanning, sosiale ferdigheter og trivsel i skolen. For kroppsøvingskapitalen er hovedpunktene motivasjon for deltakelse, fysisk aktivitet, motoriske ferdigheter og egeninnsats. For friluftslivskapitalen er hovedpunktene motivasjon for deltakelse, aktivitetsmønster og friluftslivskompetanse. Intervjuobjektene friluftslivsforståelse danner grunnlaget for å undersøke hvordan de opplever undervisningen og hvordan de er med på å utvikle strukturen i undervisningen, som vil bli diskutert videre i kapittel 4.2 og 4.3. Utvalgsgruppene analyseres hver for seg, før de diskuteres samlet i slutten av kapittelet. Følgende forskningsspørsmål skal besvares i dette underkapittelet: *Hvordan påvirker aktørenes kapital og habitus deres forståelse av friluftsliv?*

4.1.1 Elevenes forståelse

Samlet har de intervjuede elevene en bred forståelse av begrepet friluftsliv. De seks vg3-elevne kommer fra forskjellige hjem, med forskjellige verdier og ulike interesser. En ser utslag av dette i intervjuene, hvor enkelte er utendørs ved hver anledning, jakter, fisker og utforsker det som finnes i naturen, mens andre i hovedsak er ute i feriene, gjerne med familie eller venner i sammenheng med at de skal på hytta. Selv om det er en del variasjon i elevenes forståelse av

friluftsliv, er det også flere fellesnevnerne. Alle de utspurte har relativt høy kapital innenfor de tre kapitalformene oppgaven undersøker. Allikevel er det forskjell på hvordan elevene plasseres i feltet kroppsøving, og i det sosiale rommet skolen er (Moore, 2014; Thomson, 2014). Under vil elevene bli presentert hver for seg, hvor de tre kapitalformene trekkes frem og deres forståelse av friluftsliv blir presentert. Skole- og kroppsøvingskapitalen har ikke direkte påvirkning på friluftslivkapitalen, slik det er undersøkt her, men blir presentert da det blir viktig for å forstå elevenes forhold til skole og kroppsøving i del 3 av analysen.

Elev 1 trives godt på skolen, er glad i kroppsøving og driver aktivt med jakt og friluftsliv på fritiden. Den har gode karakterer og får det av å jobbe hardt. Den går realfagsspesialisering, har studieplanene klare og trives så godt på skolen at den kommer dit i fritimer for å henge. Kroppsøving finner den gøy, trives med samarbeidet med medelever, trener for helsa og synes det er viktigst å ha det gøy. Friluftsliv er noe den har vokst opp med. Familien har hytte og har tilstrekkelig med friluftslivsutstyr. Den driver med tradisjonelle aktiviteter som fiske, liker ikke dårlig vær og trives godt om sommeren på grunn av bedre tilgjengelighet. Elev 1 har en moderne forståelse av friluftsliv og mener at friluftsliv kan bedrives på mange forskjellige lokasjoner og på mange forskjellige måter (Repp, 2015; Skår, 2014). Selv om den selv bedriver tradisjonelle aktiviteter (Øian, 2014), mener den at en tur i byen kan være friluftsliv om en går i parker, ved havna eller i fjæra. Lengde på turen betyr mindre for den enn lokasjon, mye siden den opplever tid som en viktig faktor. En slik forståelse av friluftsliv er i tråd med det Skår (2014) trekker frem som typiske trekk for et mer moderne friluftsliv, både med tanke på allsidige aktiviteter og spesielt med tanke på alternativ tilnærming til lokasjon. Eleven påvirkes av været, og mener derfor at det er en fordel med godt utstyr, selv om det ikke er ekskluderende faktor om en ikke har godt utstyr. Eleven opplever at det er lav terskel for tur på skolen og at det ikke er utstyrspress mellom elevene.

Elev 1 besitter høy kapital innenfor alle de tre kapitalformene som er undersøkt her (Moore, 2014). Innsatsen den legger inn i skolearbeidet og måten den tilsynelatende navigerer skolesystemet tyder på at den er en kompetent og kyndig aktør. Det virker som at den er godt posisjonert i skolesystemet, både faglig og sosialt (Aakvaag, 2008).

Sitat 1: «*Glemmer alt, står i egne tanker og hører på vannet mens jeg venter på fisken.*»

(Elev 1)

Eleven har blitt dratt med på tur hele livet, og da mye på besteforeldrenes hytte. Selv om eleven ikke bruker ordene rekreasjon er det tydelig at rekreasjon, slik det er definert i Melding til

stortinget nr. 18 (Klima- og miljøverndepartementet, 2016), er noe den søker når den driver med friluftsliv. Eleven vektlegger at det er det at den har vokst opp med å bli tatt med på turer i naturen som har bidratt til at den selv drar på tur. Den har en moderne tilnærming til friluftsliv (Repp, 2015), som etter alt å dømme kommer av tidsperspektivet, og egen nærhet til naturen der den bor. Den understreker hvordan tilgjengelighet gjør det enklere å dra på tur og hvordan turer som tar kortere tid ofte frister mer, da den på denne måten ikke er like avhengig av mye tid for å gjennomføre en tur. Skår (2014) viser til endringer i barn og unges bruk av uteområder, hvor de som kommer fra mer rurale strøk har en tendens til å bruke naturen i større grad enn de i byen. Samtidig kommer det frem at barn og unge i større grad bruker nærmiljøet i form av parker, idrettsplasser og tilrettelagte turstier i nærhet av by enn før (Skår, 2014). Øian (2014) trekker frem at det er stadig flere som driver med tradisjonelle aktiviteter i nye kontekster, og begrunner dette blant annet med at urbane områder blir tatt tilbake gjennom å bedrive friluftsliv der. Dermed kan elev 1 sin brede forståelse av friluftsliv være en del av en holdningsendring til friluftsliv blant unge på nasjonalt nivå.

Elev 2 har høy trivsel på skolen, jobber mye og har siktet seg inn på studier på universitetet. Kroppsøving er favorittfaget dens, da den er veldig aktiv og liker aktivitet. Eleven er god i kroppsøving, men synes ikke det er viktig å være god, siden den trener for helsen. Den har en tradisjonell forståelse av friluftsliv, hvor den mener at det handler om fysisk aktivitet som skjer i naturen og at lokasjon er viktig i form at friluftsliv ikke kan foregå i urbane strøk (Repp, 2015; Øian, 2014). Det å være ute er noe den liker godt, da den har vokst opp med å være mye på tur med familien. Den ser ikke på vær som en begrensing, selv om sol er fint, så finner den gleden i vind og regn også. Eleven liker alle slags utendørsaktiviteter godt, men har et tydelig skille mellom å oppholde seg utendørs og det å drive med friluftsliv. Jakt, fiske og naturopplevelser har den i fokus og heller mot tradisjonelle aktivitetsvalg.

Sitat 2: «Vel, når jeg tenker friluftsliv, så tenker jeg mest jakt og fiske. Jakter en del og fisker en del, så det synes jeg er veldig artig. Jakter i nærheten. Er bare 45 minutter å kjøre, så der er det fine områder. Der har vi hytte også.» (Elev 2)

Elev 2 har høy kapital innenfor de tre kapitalformene undersøkt her, basert på arbeidsinnsatsen og hvor målrettet den er i skolen, og det at den mestrer kroppsøving på et høyt nivå. Måten den uttrykker seg om fagene, det sosiale og holdninger til skolen, tyder på at den er sterkt posisjonert i skolesystemet (Moore, 2014). Denne eleven ønsker mest mulig tid i naturen når den først har pakket klart alt for tur. Mye tyder på at dette kommer fra erfaringer den har fått med familie, ofte i jaktsituasjoner. Dette er en del av friluftslivet som er preget av lange og mange tradisjoner,

og som følger tanken om naturliv tett (Repp, 2015). Det samme gjelder holdningen til været, som den ikke ser på som en begrensning, heller en utfordring den velger å ta. Den samme tendensen til å bruke nærnaturen kommer frem hos denne eleven, som er å forvente med tanke på området de bor i (Skår, 2014). Eleven har en klar mening om hva som er nødvendig utstyr når den er på tur og mener at det er viktigere å ha nødvendig utstyr enn best utstyr. Den opplever ikke noe utstyrspress blant medelevene sine.

Elev 3 trives på skolen, men jobber mindre enn før og er glad når den kan være borte fra skolen. Den tar litt lett på skolen og er veldig sosial. Eleven ser frem til kroppsøvingstimene, siden der er klassene deres samlet, enten de går realfags- eller samfunnsfagsspesialisering. Den liker fysisk aktivitet og trener aktivt idrett på fritiden. Friluftsliv har alltid vært en del av livet dens og den driver med fjelltur, jakt og fiske. De siste årene har den hatt et noe anstrengt forhold til friluftsliv på grunn av en negativ opplevelse med det, men det har bedret seg. Eleven er også mer påvirket av værforholdene enn den selv ønsker. Familien har en tydelig innvirkning på elevens forståelse av friluftsliv. Herfra har den blant annet blitt påvirket til å ha mye nytt og bra utstyr. Utenom utstyrspåvirkning hjemmefra, opplever den ikke noe utstyrspress på skolen.

Sitat 3: «... *Jeg vil kanskje ikke si at tur i byen kan være friluftsliv, men kanskje ikke i nærområdet heller. Jeg tenker at friluftsliv, da er det fjell eller skog og mark.*» (Elev 3)

Som sitat 3 viser har eleven et helt tradisjonelt syn på friluftsliv, i den forstand at den oppfatter det som noe som kun foregår borte fra bebyggelse og sivilisasjonen. Tradisjonelle aktiviteter og i tradisjonelle omgivelser. Forståelsen spiller mer på det særegne friluftslivet (Øian, 2014), som ikke er tilgjengelig for alle, men mest tilgjengelig for dem med en viss kunnskap om og erfaring med friluftsliv (Repp, 2015). Bakgrunnen for en slik forståelse kommer mest sannsynlig fra familiens påvirkning gjennom aktiviteter som jakt og fiske i fjellene, da dette er aktiviteter som krever helt spesifikke naturområder, langt borte fra bebyggelse. Til tross for elevens forståelse av friluftsliv anerkjenner den de kortere friluftslivsturene som blir gjennomført i kroppsøvingen, så lenge de inneholder aktivitetsformene den plasserer innenfor friluftslivet (Skår, 2014). På en side kan det tyde på at kroppsøvingens friluftsliv har en form for doxa som overstyrer elevens egen forståelse av friluftsliv i de situasjonene (Deer, 2014). På en annen side kan det være på grunn av de formelle kravene til å skulle delta i skolens planlagte undervisning, som gjør at eleven anerkjenner denne formen for friluftsliv (Imsen, 2009).

Sitat 4: «*Nei, da får jeg kanskje litt mer ut av det. Får muligheten til å dra lenger og synes det er godt å få kjent ordentlig på roen og sånt.*» (Elev 3)

Uten å bruke ordet rekreasjon er det tydelig at eleven opplever grunnprinsippene i rekreasjonsaktivitet når den er ute i skog og fjell. Den søker lenger unna og til områder den kan være alene i naturen med andre, for å finne ro og få ting på avstand, som stemmer overens med målet for både tradisjonelt og moderne friluftsliv (Meld. St. 18. (2015-2016)). Elev 3 har tilsynelatende høy skolekapital, selv om den i senere tid har tatt mer avstand fra skoleaktivitetene og legger inn mindre arbeid med det. Mye tyder på at den sosialt sett har høyere skolekapital, enn den har en faglig høy skolekapital. Den har svært høy kroppsøvnings- og friluftslivskapital og står sterkt posisjonert innenfor disse feltene i skolen (Moore, 2014). Eleven virker trygg på at den mestrer det den gjør, selv uten å legge inn for mye innsats, noe som kan forklares ut ifra at eleven deltar aktivt i en tradisjonell idrett og derav besitter ferdigheter som verdsettes i kroppsøvningsfaget (Aamli, 2019)

Elev 4 trives godt på skolen på grunn av tett oppfølging av lærere og gode relasjoner til venner. Eleven jobber hardere med fagene som det er vanskelig å tilegne seg stoff i og legger inn en god innsats i de fleste fag for å få gode karakterer. Selv om den trives på skolen og har tatt valget om å være der selv, så er den glad når den kan være borte fra skolen, siden det krever mye energi med både skolearbeidet og sosialiseringen. Kroppsøving er favorittfaget dens på grunn av at den alltid har vært idrettsaktiv og trives med å holde seg i god form.

Sitat 5: «Ja, det synes jeg er viktig for å takle hverdagen. Være med på fysiske ting uansett. Det kan være ting gjennom livet hvor man må være aktiv, og det er viktig å være i stand til det.» (Elev 4)

Eleven er velreflektert rundt helsegevinsten av å holde seg i fysisk god form og har dette som motivasjon for å være god i kroppsøvingen, i tillegg til at den alltid har mestret øvelsene og fremdeles liker å få det til. Den har vokst opp med å være mye utendørs og er godt kjent med teltturer. På grunn av at det er mye å gjøre på fritiden har det blitt mindre av det i senere år, men det prioriteres fremdeles. Eleven har et tradisjonelt syn på friluftsliv og mener det må foregå i naturen i forbindelse med en form for fysisk aktivitet (Øian, 2014a). Et rekreasjonsperspektiv på naturopplevelsen kommer frem hos denne eleven, selv om den ikke uttrykker ordet rekreasjon (Klima- og miljøverndepartementet, 2016).

Sitat 6: «Ja, jeg får veldig mye energi av det og jeg synes det er enklere å tenke utendørs. Frisk luft synes jeg er godt for hodet og kroppen generelt.» (Elev 4)

Elev 4 har høy kapital innenfor de tre kapitalformene, som tyder på at også den er sterkt posisjonert i skolesystemet (Moore, 2014). Friluftslivsforståelsen dens kommer tilsynelatende

fra familieturer i skog og mark, på hytte i fjellet og ved sjøen. Gjennom familiens utstyrsbehov har den aldri hatt mangel på utstyr, men har en velreflektert holdning til innkjøp av nytt utstyr og anerkjenner at det kreves en del utstyr til friluftsliv, samtidig som den ikke ønsker mer utstyr enn den har behov for. Den har heller ikke møtt noe utstyrspress på skolen. Eleven mener at friluftsliv ikke handler om å være god i noe, men heller om å ta del i opplevelsen. Videre forteller den at friluftsliv på skolen har hovedfokus på fysisk aktivitet, og til tross for dette har ikke skolens aktivitetsfokus endret elevens grunnleggende forståelse av friluftsliv, som er at det skal være en kombinasjon av fysisk aktivitet og naturopplevelse (Maton, 2014; Repp, 2015). Måten eleven beskriver friluftslivet på fritiden i forhold til det som gjennomføres i kroppsøvingen, får det til å virke som at eleven har en egen forståelse for hva friluftsliv er på de to feltene og at den anerkjenner den forskjellen. Evnen til å tilpasse seg de to ulike feltene tyder også på at eleven har høy friluftslivskapital (Moore, 2014; Thomson, 2014).

Elev 5 trives på skolen, føler seg sett og opplever det som behagelig at det ikke er mye folk der. Den liker å jobbe i timevis med fag, jobber hardt med fagene for å oppnå gode resultater. Kroppsøving opplever den som et helt greit fag og den trives på grunn av god tilrettelegging fra lærerens side gjennom variasjon i innhold og vanskelighetsgrad. Eleven har lite treningsinteresse, men synes det er viktig å få til kroppsøving på grunn av verdifull kunnskap om kropp og helse som den kan bringe med seg videre i livet.

Sitat 7: «Jeg er vant med friluftsliv. [...] jeg har alltid hatt muligheten til å være med Pappa på tur og sånt. Det er en naturlig del av hverdagen for meg, for det har alltid vært sånn. [...] Jeg er ganske glad i å fiske, det synes jeg er artig. Jeg synes det er artig å finne nye stier og finne nye topper. Jeg er ganske glad i naturen, så er jeg glad i å gå og vimse, plukke bær og sånt.» (Elev 5)

Friluftsliv er noe den har vokst opp med og har utviklet en interesse og forståelse for det gjennom turer med familien. Friheten til å bare gå så langt den vil, stoppe opp for å spise en matpakke for så å gå hjem igjen er noe av det den verdsetter med friluftsliv. Eleven praktiserer en tradisjonell form for friluftsliv (Øian, 2014), men har allikevel en relativt moderne forståelse av friluftsliv og reflekterer godt rundt hvordan mennesker i ulike situasjoner kanskje ikke har mulighet til å oppleve friluftsliv i urørt natur (Skår, 2014). Eleven har en kapitalform som gjør den i stand til å kommunisere friluftsliv på tvers av ulike felt (Moore, 2014; Thomson, 2014).

Sitat 8: «Jeg vet om mange som bor i byen som ikke har mulighet til å komme seg opp til skogene, men som er veldig glad i å gå i byen og på festningen og sånt. Så jeg vil

anse det som friluftsliv, det å være ute å vandre. [...] Du kan jo gå i ti minutter også sitte på en benk i en time, jeg vil se på det som friluftsliv.» (Elev 5)

Elev 5 har høy kapital innenfor de tre kapitalformene undersøkt her, som tyder på at også den er sterkt posisjonert i skolesystemet (Moore, 2014). Selv om eleven ikke er den mest aktive og heller ikke er den beste i kroppsøving, uttrykker den en forståelse og kunnskap som gjør at den har en sterk posisjon. Friluftslivsforståelsen dens kommer fra erfaringer den har gjort seg gjennom familien og egne turer. Elevene presiserer at det innenfor friluftslivet finnes mye nødvendig utstyr for å få best mulig opplevelse av turen. Selv har den arvet en del og gitt bort utstyr den ikke trenger, i tillegg til å bruke utstyret litt alternativt for å få det til å passe til de turene den skulle på. På skolen opplever den ikke noe sosialt press om å ha det kuleste turutstyret.

Sitat 9: «Da er det mer aktivitet, men jeg synes det er greit, for da er det et skille. Når vi går på ski i gymmen, så er det at vi skal gå til et sted, skrive oss i kassa og gå tilbake. Da er det helt klart hva vi skal gjøre, mens hvis vi går på ski i påsken, så er det mer at vi skal et sted, sette oss ned i snøen en halvtime for å spise sjokolade.» (Elev 5)

I forbindelse med kroppsøving gir eleven tydelig uttrykk for at det for den er forskjell på friluftsliv på fritiden og i kroppsøving. På fritiden mener den at friluftsliv ikke handler om å være god i noe, at den kun går så langt den vil og at naturopplevelsen er viktigst. I kroppsøvingen synes den det er mer aktivitetspreget og den anerkjenner dette skillet som noe positivt, som er enda eksempel på elevens evne til å navigere mellom ulike felt (Moore, 2014; Thomson, 2014).

Elev 6 trives godt på skolen på grunn av et trygt og tett klassemiljø. Favorittfagene dens er kroppsøving og engelsk. Noen fag er vanskeligere enn andre og krever mer innsats, men eleven er ikke den som jobber hardest med fag. Eleven har alltid syntes at kroppsøving er morsomt, litt på grunn av bevegelsesaspektet og mye på grunn av at den har et sterkt konkurranseinstinkt. Den ønsker å være god i kroppsøving på grunn av mestringsfølelse og karakterer, mens den på fritiden er middels aktiv for helsen sin del. Friluftsliv er noe eleven har vokst opp med. Aktivitetene den foretrekker å drive med utendørs har et tydelig idrettspreg. Utover turen med familiehunden pleier ikke eleven å gå turer bare for turen sin del.

Sitat 10: «Jeg liker å gjøre mange ting ute. Slalåm, ski, skøyter, fotball. [...] Jeg er ikke sånn kjempeglad i å gå tur bare for å gå tur. [...] Nå har vi nettopp fått hund, så nå blir det flere turer enn før.» (Elev 6)

Eleven har høy kapital innenfor de tre kapitalformene undersøkt her, som tyder på at også den er sterkt posisjonert i skolesystemet (Moore, 2014). Friluftslivsforståelsen dens kommer tilsynelatende gjennom erfaringer fra familieturer og kroppsøvingen, da den ikke praktiserer friluftsliv på frivillig fritidsbassis. Den har en tradisjonell forståelse av friluftsliv (Øian, 2014), selv om utøvelsen dens av utendørsaktiviteter i hovedsak er idrettspreget. Den legger vekt på at friluftsliv skal foregå i natur og at en kommer seg litt bort fra ting. Type aktivitet er tilsynelatende ikke viktig for elevens definisjon av friluftsliv, men lokasjon og miljø har en betydning. Været påvirker eleven i stor grad når det kommer til å være ute, og den foretrekker sommer og varme, da disse sesongene har større grad av tilgjengelighet. Det at friluftsliv krever en del nødvendig utstyr blir trukket frem hos denne eleven også. Selv om den har dette nødvendige utstyret, synes den ikke at de har overdrevet mye, da den har arvet mye av det utstyret den har. Utstyrspress eller lignende har den ikke opplevd å møte på skolen.

Sitat 11: «*Det er jo noe med frisk luft da. Og at man kommer seg litt bort da.*» (Elev 6)

Samtlige elever har høy skole-, kroppsøvings- og friluftslivskapital som fører til en tilsynelatende lite nyansert utvalgsgruppe. Det at alle elevene har høy kapital kan også bety at utvalget ikke gir uttrykk for hvordan klassen som helhet er, da det er stor forskjell på elevers forutsetninger, bakgrunn og interesser (Standal, 2015a). Med andre ord fungerte ikke formålet med utvalgsgruppen slik jeg hadde tenkt, men ga allikevel et variert datamateriell. I ettertid kan det argumenteres for at utvelgelsen av elever burde foregått gjennom at elevene besvarte noen få spørsmål om interesse for friluftsliv, for å sikre en større spredning i gruppen. Ved å undersøke hver enkelt elevs utsagn fra intervjuene er det allikevel noe variasjon mellom dem når det kommer til forståelsen deres, handlingsmønsteret og hvordan de tolker feltet rundt seg, og de er derfor blitt kategorisert under tradisjonell og moderne forståelse for å fremheve forskjellene. Elev 2, 3, 4, og 6 er plassert under en tradisjonell forståelse. Elev 1 og 5 er plassert under en moderne og åpen forståelse. Elev 1 og 5 har med sin moderne forståelse også en forståelse av at eget friluftsliv og friluftslivet i kroppsøving er forskjellige, og setter ord på hvordan behovet for fysisk aktivitet og tidspress er med på å forme undervisningen i kroppsøvingen. Det samme gjør elev 4 med en tradisjonell forståelse. Evnen til å skille på de ulike typene friluftsliv kan ligge i elevenes kapital, da aktører med mye kapital som er gyldig i flere felt, vil kunne tiltre sterke posisjoner i flere felt og ha større forståelse for hvordan de skal navigere mellom dem (Moore, 2014; Thomson, 2014). De resterende elevene med tradisjonell forståelse ordlegger seg ikke på denne måten, men det kan hende at deres tradisjonelle

forståelse, med fokus på fysisk aktivitet og naturopplevelse, gjør dem mer mottakelige for å akseptere en aktivitetspreget undervisning.

Ikke alle i elevgruppen er like aktive friluftslivspersoner. Til tross for dette har de alle tydelige formeninger om hva friluftsliv er for dem. Noen er idrettsaktive, andre trener litt, noen går mye på tur og andre ikke. Alle har allikevel en tydelig formening av hva de mener at friluftsliv er og hva det betyr for dem. Samtlige i denne elevgruppen er i stor grad påvirket av egen familie når det kommer til friluftslivsforståelsen deres. I tillegg er det tydelig at elevene har blitt påvirket av erfaringer de har gjort seg gjennom egen praksis utenfor familiens forståelse. Argumentet om at erfaringer påvirker deres forståelse styrkes gjennom at det er sammenheng mellom elevenes forståelse av friluftsliv og egen praksis. Selv hos elev 6 som ikke praktiserer noe særlig friluftsliv, gir uttrykk for at det er innenfor sin forståelse den først praktiserer friluftsliv. På bakgrunn av dette er det grunnlag for å si at forståelsen av friluftsliv er et uttrykk for elevenes handlingsmønster tilknyttet friluftslivsutøvelse (Maton, 2014).

4.1.2 Lærerens forståelse

Sitat 12: *«[...] Alene ute i skogen, helst med hodelykt. Det liker jeg. Da er det ikke noe annet, bare trening og pust, helt stille og rolig.»* (Lærer)

Dette er presentasjonen av en lærer som er over gjennomsnittet aktiv. Den trener opp mot syv dager i uka, hvor omtrent alle øktene er utendørs, uavhengig av vær. Ut ifra sitatet over beskriver den opplevelsen av treningen nærmest som en rekreasjonsaktivitet. Læreren har mye erfaring innenfor friluftsliv, både gjennom tradisjonelle aktiviteter som fjellturer og overnattinger, og gjennom mer moderne aktiviteter som terrengsykling og topptur på ski. Til tross for mye erfaring er ikke friluftsliv noe den praktiserer i stor grad for tiden. Overnatting ute er noe den gjør veldig sjeldent og rene dagsturer er rundt fem ganger i året. Innenfor friluftslivsaktiviteter påvirkes den mer av været og foretrekker turer på sommeren og høsten. Personlig ser den på friluftsliv som tradisjonelle aktiviteter som fjell, fiske og overnatting. Beskrivelsene dens kommer svært nære det en kan kalle naturliv, det å leve i naturen (Repp, 2015). Friluftsliv er i dens øyne en kombinasjon av fysisk aktivitet og naturopplevelse, hvor naturopplevelsen er viktigere enn aktiviteten. Det vil si at type aktivitet og lengde på aktiviteten eller turen ikke er i hovedfokus, så lenge det foregår i naturen. Lærerens egen forståelse for friluftsliv, som den driver med på fritiden, samsvarer godt med en tradisjonell forståelse av friluftsliv (Øian, 2014a). Dette beskriver det læreren kaller for ordentlig friluftsliv, en forståelse den mener er tidkrevende og vanskelig å gjennomføre i skolen.

Sitat 13: «*Altså ut ifra den generelle definisjonen jeg har, så nei. Skal man gå tur, fyre opp bål eller ha stormkjøkken eller plukke sopp eller hva som helst. Det går jo ikke. Det er helt umulig.*» (Lærer)

Kroppsøvfagets tidsramme er grunnen til at læreren mener at dens tradisjonelle forståelse av friluftsliv er umulig å gjennomføre i skolen. Faget har 56 timer i året, to timer à 45 minutter i uken, som effektivt sett er enda mindre i og med at elevene trenger tid til å skifte før og etter timen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Av den grunn har læreren en alternativ forståelse av friluftslivet for det som skal gjennomføres i kroppsøvingen. Her gjennomfører den ulike aktiviteter som orientering og myr fotball i skogen for å bruke nærmiljøet, og de har utendørs lek i varierte miljøer. Aktivitetene som gjennomføres har fokus på bevegelse og puls, i tillegg til at de ofte er idrettspreget. Fokuset på gjennomføring av fysisk aktivitet gjør at naturopplevelsen kommer i andre rekke og er mer indirekte. Læreren har stor variasjon i undervisningen sin og er velreflektert når det kommer til alternative tolkninger av blant annet friluftsliv. Den tilpasser for elevenes forutsetninger og anerkjenner at elevene kommer til skolen med ulike forståelser av friluftsliv. Læreren er tydelig på friluftslivet må inneholde fysisk aktivitet, siden det gjennomføres i kroppsøvingen. En variant av en moderne forståelse for friluftsliv ligger til grunne for denne tilnærmingen til friluftsliv i kroppsøvingen (Skår, 2014). I tillegg er det en form for adaptasjon av innholdet i friluftslivet for å passe inn i det allerede eksisterende feltet kroppsøving. I denne adaptasjonen er det tydelig at kroppsøvfagets rammer setter grenser for hvordan friluftslivet kan brukes i kroppsøvingen (Deer, 2014; Thomson, 2014).

Sitat 14: «*Ja, jeg tenkte tanken når du sa det. At vi kunne jo gjort det. Vi kunne gått en tur. Gått 30 minutter opp i skogen her, fyrt opp et bål på et kvarter eller noe sånt, også gått tilbake igjen. Det hadde gått an. Vi hadde ikke kommet langt, men det hadde blitt en koselig tur, hvor de kanskje hadde i oppgave å fyre bål eller lignende. Det må jeg kanskje bli bedre på*» (Lærer)

Som sitatet over viser, har læreren en stor endringsvilje. Bare gjennom intervjuet kom det frem nye sider ved undervisningsmulighetene som den ikke hadde vektlagt tidligere. Her har den elementer fra en annen friluftslivsforståelse og den åpner seg opp for disse med en gang og reflekterer rundt hvordan de kan inkluderes i dens egen undervisning. I stedet for å tviholde ved feltets doxa og respondere med en form for ortodoxa, tar læreren imot heterodoxaen som blir fremprovosert i intervjuet og reflekterer videre rundt mulighetene for å endre sin praksis (Deer, 2014). På en side kan dette være en strategi for å forsvare kroppsøvingens doxa, ved å ikke

blankt avfeie mulighetene for at det kan gjennomføres på andre måter, når dagens praksis blir utfordret med alternative perspektiver. På en annen side kan det bety at læreren vurderer heterodoxaen opp mot egen forståelse og tolkning av læreplanen, og ser mulighetene for å oppnå fagets formål gjennom andre tilnæringer til undervisningen (Imsen, 2009). Dette kommer vi tilbake til i kapittel 4.3 angående hva slags elementer som kan påvirke undervisningspraksisen. Læreren har i utgangspunktet to ulike forståelser av friluftsliv: én tradisjonell forståelse for eget friluftsliv og én åpen og moderne forståelse for kroppsøvingen. Læreren forståelse kommer tilsynelatende fra personlige erfaringer, ervervet gjennom et aktivt liv på flere arenaer. Videre påvirkes den av kunnskapsdeling i møte med andre forståelser, hvor den reflekterer rundt hvordan de andre forståelsene kan utvikle dens egen forståelse på en positiv måte. Læreren har svært høy kapital innenfor fysisk aktivitet, kroppsøving og friluftsliv. Dette medfører at den er sterkt posisjonert innenfor disse feltene. Posisjonen dens gjør den i stand til å navigere innad i feltene og den kan føle seg mindre truet av innspill fra andre aktører, som vist i eksempelet over. En slik holdning kan også virke positivt inn på relasjonen til elevene i form av i hvor stor grad læreren er åpen for elevmedvirkning (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Standal, 2015a).

4.1.3 Rektorens forståelse

Rektoren er selv fysisk aktiv og har vokst opp med både idrett og friluftsliv. Den driver med skigåing og jakt på fritiden, noe som er avgjørende for hvilke årstider den er mest ute i naturen. Været har absolutt en påvirkning, men kun i form av hvordan den forbereder seg til turene, ikke gjennomføringen. Selve opplevelsen av været og de kreftene som finnes i naturen er en del av den totale friluftslivspakken for den. Rekreasjonsperspektivet kommer tydelig frem i flere av utsagnene til rektoren, som vist i sitatet under.

Sitat 15: «Nei, altså friluftsliv for min del, det handler om romslighet rundt deg, litt vegetasjon rundt deg. [...] Hvor du er litt prisgitt de naturlige fenomenene som råder der og da. Det er litt der jeg er, så hvis du er i et område hvor det er tett med bebyggelse, så klarer ikke jeg å se det som friluftsliv.» (Rektor)

Rektoren har en tradisjonell forståelse av friluftslivet, hvor den legger fokus på at en skal tilnærme seg naturens premisser, respektere den og bruke mulighetene der, og oppleve vær og vind i ulike situasjoner. En slik tilnærming er relativt likt forståelsen av naturliv (Repp, 2015; Øian, 2014a). Forståelsen dens er tilsynelatende i stor grad formet av familien i oppveksten og egne erfaringer i senere tid. Rektoren vektlegger hvor viktig det er at alle som ønsker tar i bruk friluftslivet ut ifra sine egne forutsetninger. Derfor mener den at turer i nærområdet kan være

friluftsliv i like stor grad som fullstendig urørt natur hvor en blir utfordret av de naturlige premisene, selv om den holder den tradisjonelle forståelsen i fokus. Med tanke på rektorens posisjon som leder av en skole, er dette er viktig del av dens forståelse, siden det i skolen er behov for store tilpasninger for å treffe en variert elevgruppe (Standal, 2015a). På lignende måte som læreren har rektoren to forståelser for friluftsliv, én for egen bruk preget av en tradisjonell tilnærming (Øian, 2014a) og én for bruk i skolen preget av en moderne tilnærming og med formål å skape muligheter for friluftsliv for alle som ønsker det (Skår, 2014; Øian, 2014b). Uavhengig av om det er eget friluftsliv eller friluftsliv i skolen mener rektoren at det må være en prioritet på opplevelse i naturen for å skape gode assosiasjoner til friluftslivet. Her nedprioriteres derfor fysisk aktivitet for å ivareta opplevelsesaspektet, siden rektoren holder fast ved at for stort fokus på fysisk aktivitet kan føre til mindre trivsel og opplevelsesglede, som ifølge rektoren er essensen i friluftslivet. Et fokus på å skape trivsel og glede i forbindelse med ulike aktiviteter og bevegelsesformer, er i tråd med læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015a; 2020a)

Sitat 16: «Vil nok sette en prioritet på opplevelse, også kommer aktiviteten inn for å få den opplevelsen. Det er klart at om du kommer tilbake fra en friluftslivstur og har en god følelse, så har det vært en god aktivitet også. Det er klart om aktiviteten blir fokuset, så kan det gå på bekostning av opplevelsen.»

Rektoren har høy kapital innenfor fysisk aktivitet og friluftsliv og det er noe den prioriterer på fritiden sin. Som øverste leder av skolen, er rektoren den sterkeste posisjonerte når det kommer til avgjørelser for hvordan skolen skal fungere. Hadde det vært slik at rektoren ikke hadde noe forhold til naturen, friluftsliv eller fysisk aktivitet, kunne det hendt at motivasjonen for å drive uteskole på denne skolen hadde vært lavere. Som vist i sitat 17 er rektoren overbevist om at en lærers motivasjon og forhold til uteskole påvirker i hvilken grad det brukes i undervisningen.

Sitat 17: «For det er klart at hvis du har en lærer som er veldig motivert for å ta i bruk naturområdene rundt en skole til friluftsliv, så er det absolutt mulig. Hvis du har lærere som ikke er opptatt av det og ikke har et godt forhold til det, så tror jeg det virker begrensende for bruken av det. Og da blir det mye enklere å finne argumenter for det hvis du er positiv, også blir det mye enklere å finne argumenter imot hvis du er negativ til det. Så jeg tror personlige egenskaper og interesser er veldig styrende for omfanget av det å ta i bruk naturen» (Rektor)

På samme måte som dette påvirker lærerne, vil det også være med på å styre hvordan en rektor tilrettelegger for sine lærere, hvilke midler de bruker og hva slags normer som dannes. Med andre ord er rektoren en nøkkelperson i skolefeltet og har en ledende rolle i dannelsen av feltets regler og interne handlingslogikker (Deer, 2014; Thomson, 2014).

4.1.4 En kombinasjon av tradisjonelle og moderne forståelser

For å gi et tydelig svar på forskningsspørsmålet som ligger til grunn for denne delen av analysen vil det bli oppsummert her. Forskningsspørsmålet er som følger: *Hvordan former aktørens kapital og habitus deres forståelse av friluftsliv?*

For samtlige utvalgsgrupper er erfaringer hovedgrunnet for deres forståelse av friluftsliv. De har møtt friluftsliv gjennom oppveksten og har tilsynelatende ervervet mye av sin forståelse gjennom familiens erfaringsgrunnlag. For de av intervjuobjektene som driver med friluftsliv på fritiden har de også videreutviklet sin forståelse gjennom egen utfoldelse og utprøving av aktivitetsformer de har sett på som interessante. Med andre ord utgjør intervjuobjektene habitus en stor del av deres friluftslivsforståelse (Maton, 2014). Intervjuobjektene kapital blir synlig når de skal uttrykke seg om deres forståelse i form av at de med høyest kapital har en tydeligere definisjon på hva friluftsliv betyr for dem og hvor de trekker grensene mellom friluftsliv og andre utendørs aktiviteter. Intervjuobjektet med noe lavere kapital har ikke like tydelige grenser og virker ikke til å ha en like klar mening om hva friluftsliv er for den. Elev 4 og elev 5 har tilsynelatende mye feltspesifikk kapital innenfor både friluftsliv og kroppsøving, da de klarer å navigere disse to feltene og differensiere feltenes hovedstruktur. Det samme gjelder for læreren og rektoren, som begge opererer med to ulike forståelser, én for eget friluftsliv og én for friluftsliv i skolen og kroppsøvingen. På bakgrunn av dette er det sentralt å trekke frem at kapital og habitus er med på å forme en aktørs forståelse, mens det sosiale feltet også spiller en rolle i form av at det sosiale feltet er med på å avgjøre hvilken forståelse en aktør anvender (Maton, 2014; Moore, 2014; Thomson, 2014).

På grunn av bredde i elevenes forståelse kan det være utfordringer for læreren når det kommer til å nå elevene (Standal, 2015a). Som vist i kapittel 4.1.1 er det en viss bredde i elevenes forståelse av friluftsliv, og spesielt i evnen deres til å skille eget friluftsliv fra kroppsøvingens friluftsliv. Utvalget av elever er kun på seks elever og de fleste av disse har høy til svært høy kapital innenfor skole, kroppsøving og friluftsliv. Av den grunn er det relativt sikkert at de ikke er et fullstendig representativt utvalg av sin klasse, da en skoleklasse gjerne er mer sammensatt enn det som blir undersøkt her (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Allikevel er det tydelig at elevene i utvalget har to ulike forståelser av friluftsliv, uavhengig om det foregår i kroppsøving

eller på fritiden, og det er en moderne og en tradisjonell forståelse (Repp, 2015; Skår, 2014; Øian, 2014a; 2014b). Det at elevene møter kroppsøvingen som sosialt felt, med to ulike forståelser av friluftsliv vil kunne by på utfordringer. For det første vil det påvirke hvordan elevene opplever identisk undervisning. Elever med ulik forståelse av hva friluftsliv skal være, vil ikke sitte igjen med den samme opplevelsen av hvordan friluftslivsundervisningen var. For det andre vil det skape utfordringer for læreren i sitt arbeid med å formidle undervisningen sin til elevene, på en slik måte at elevene forstår at undervisningen er om friluftsliv og hvorfor det gjennomføres på akkurat denne måten (Imsen, 2009). Det vil også gjøre det vanskelig å tilpasse undervisningen slik at den tar høyde for elevenes forutsetninger og på den måten bidrar til å engasjere elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015a; 2020a). Allikevel er det utrolig viktig at friluftsliv blir praktisert på en eller annen for i kroppsøvingen, på en måte som gjennom bevegelsesglede kan inspirere elevene til å utforske det videre selv. Dette er spesielt viktig med tanke på de elevene som ikke møter friluftsliv på fritiden og da står i fare for å ikke drive med det i voksen alder, som vist av Lagestad, Bjølstad & Sæther (2019), og som da vil miste helsegevinstene tilknyttet friluftslivsaktivitet (Vistad, 2014).

Når en ser på forståelsen til elev 4, elev 5, læreren og rektoren er det tydelig at friluftsliv, i både tradisjonell og moderne form, skiller seg fra friluftsliv i kroppsøvingssammenheng ved at det i kroppsøvingen er en forventning om mer fysisk aktivitet. Det at friluftsliv i kroppsøving av prinsipp er noe annet noe annet enn friluftsliv på fritiden gjør at forståelsen av friluftsliv må være todelt også. Det vil si at læreren, og skolen som helhet, må tilpasse friluftslivet på en slik måte at det lar seg gjennomføre i undervisningen, samtidig som de ivaretar verdiene og elementene fra friluftslivet, slik at kjernen ved friluftslivet ikke forsvinner i tilpasningsprosessen. Dette poenget vil bli videre diskutert i kapittel 4.2.2

4.2 Innvirkningen av ytre rammer og aktørenes friluftslivsforståelse på friluftslivsundervisningen

Denne delen av analysen vil gjennomgå analysemodell del 2, som vist i kapittel 3.8. Her vil det undersøkes tre elementer: samspillet mellom friluftslivsforståelsen til rektoren og læreren, gjennomføringen av undervisningen og de ytre rammene for undervisningen. For å undersøke dette vil Bourdieus feltteori, som gjengitt i Grenfell (2014), bli anvendt sammen med læreplanteori fra Goodlad, som gjengitt av Imsen (2009), definisjoner av friluftsliv og aktuelle læreplaner (Klima- og miljøverndepartementet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2015a; 2020a). Følgende forskningsspørsmål danner grunnlaget for diskusjonen: *Hvordan er samspillet*

mellom aktørenes friluftslivsforståelse, ytre rammer og gjennomføring av friluftsliv i kroppsøvingen?

4.2.1 Gjennomføring og rammer ut ifra rektor sin forståelse

Rektoren åpner intervjuet med at den ikke opplever noen begrensninger for bruken av friluftsliv i skolen. I den sammenhengen snakkes det om ytre begrensninger. Rektoren mener at det er opp til hver enkelt skole å ta i bruk de ressursene de har, på den måten de selv anser som mest hensiktsmessig. Ifølge rektoren er den enkelte lærers handlinger enda viktigere enn skolens prioriteringer, som vist i sitat 17 i kapittel 4.1.4. Rektoren mener at umotiverte lærere vil virke mer begrensende på bruken av friluftsliv enn hva ytre begrensninger kan være. Dette begrunnes med at lærere med negative holdninger til friluftsliv lettere vil finne unnskyldninger for å unngå det. I sitat 18, trekker rektoren inn hvordan læreplanen fungerer som en styrende ramme for undervisningen, men at det står på lærerens evne til å tenke muligheter som avgjør hvordan friluftsliv blir inkludert i undervisningen. En slik forståelse er i tråd med forståelsen av habitus, og hvordan en persons erfaringer er med på å avgjøre hvilke muligheter den oppfatter som gyldige (Maton, 2014). Det at læreplanen åpner for muligheter gjennom sin tolkningsfrihet er også et av hovedpunktene Backman (2011b) finner i sin studie. Der viser det seg at lærere finner det vanskelig å tolke læreplanen i friluftslivets favør, mye på grunn av friluftslivets svake posisjon i forhold til idretten. Med andre ord får idrettsaktiviteter hovedfokuset i undervisningen til mange lærere, noe som fører til en nedprioritering av friluftsliv. Med Backmans (2011b) resultater i tankene kan det derfor argumenteres for at det er behov for en tydeligere presisering av hva friluftsliv skal være i kroppsøvingen, for å motivere lærerne til å inkludere det i større grad. Dette støttes også opp av flere studier (Backman, 2008; 2011a; Sutherland & Legge, 2016).

Sitat 18: «Det er opp til skolen, og ikke minst den enkelte lærer å ta det i bruk. Vi er heldige her med at vi har så mye natur rundt oss som kan brukes hele året. Så nei, du kan jo si at læreplanen er styrende i forhold til dette, men jeg tror med en analyse av læreplanen og det du kan gjøre, så er det mange muligheter.» (Rektor)

Lokasjon kan for mange skoler være et problem. Rektoren trekker linjer til skoler i mer urbane miljøer og hvordan dette kan ha en begrensende effekt på lærernes bruk av friluftsliv. For deres skole mener rektoren at lokasjonen spiller i deres favør, da de har tilgang på natur i umiddelbar nærhet. Ved å trekke linjer til Mikaels (2018) sin studie, ser vi at det ikke kun er lokasjon som avgjør hvordan friluftslivsundervisningen blir, men at lærerens holdning til det og evne til å se muligheter når den planlegger undervisningen som avgjør hvordan lokasjonen brukes. I studien

adresseres flere av hoveddiskursene innenfor friluftslivsundervisningen og resultatet er at flere av dem, som tid, sted og økonomi kan løses gjennom å endre lærernes forståelse av friluftslivsundervisning og premissene tilknyttet det (Mikaels, 2018).

Skoleeier gir ingen signaler til skolen om hvordan driften bør være. Som vist i sitat 19, får skolen en økonomisk ramme å drive skole for, og har kun lovverk og læreplaner som rammer. Skolen har selv valgt å prioritere utendørs undervisning gjennom å bruke nødvendige midler for å bedre gjennomføringsmulighetene. For å øke tilgjengeligheten har de to busser som kan brukes for å komme seg raskere til skog og mark, slik at terskelen for å gjennomføre utendørs undervisning senkes. Skolen har investert i litt felt- og aktivitetsutstyr, som lavvoer, fiskeutstyr og fangstutstyr. Slikt utstyr kan ifølge rektoren være med på å motivere lærerne til å bruke naturen og det gir tydelige signaler fra skoleledelsen om at utendørs undervisning skal satses på. Bakgrunnen for en slik tilretteleggelse kan stamme fra rektorens egen interesse for friluftsliv og det at den ser læringspotensialet i friluftslivsundervisning, noe som er i tråd med læreplanens mål om å inspirere elever til bevegelsesglede i varierte miljøer, som vist i sitat 16, kapittel 4.1.3 (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Sitat 19: *«Vi får en gitt økonomisk ramme som vi skal drive skole for, også må vi forholde oss til lovverket og de gjeldende læreplanene, også skal vi på en måte svare på det da. Og da ligger jo det en del handlingsrom der, spesielt innenfor læreplansiden.»*
(Rektor)

Læreplanen styrer undervisningen som foregår i skolen. Rektoren velger å se på læreplanen som en mulighet gjennom det faktum at læreplanen danner et kart hvor lærerne selv velger ruten de skal gå gjennom å analysere kompetansemålene. Denne tilnærmingen er helt i tråd med Goodlads beskrivelse av overgangen mellom den formelle læreplanen til den oppfattede læreplanen (Imsen, 2009). Skolens ledelse har her tatt grep for å motivere lærerne med å gjøre ressurser tilgjengelige. Backman (2011b) fant at tilgang på utstyr var en av hovedproblemene til lærerne han undersøkte i sin studie. Resultatene fra denne studien tyder på at en slik tilrettelegging som gjøres av denne skolens ledelse kan ha positive resultater når det kommer til å gjøre terskelen for friluftslivsundervisning lavere.

Rektoren mener at de lærerne ved deres skole som har elementer i forhold til friluftsliv ivaretar dette på en god måte. Lærerne finner muligheter til å inkludere det som er i læreplanene og ikke minst det som er i undervisningsplanene på en slik måte at elevene får ta del i det. Rektoren opplever det som at lærerne er flinke til å finne mulighetene gjennom tverrfaglige samarbeid.

Det gjøres for å få timekabalene til å gå opp og på den måten få til dagsekskursjoner. Tverrfaglige prosjekter trekkes også frem som gunstige for elevene, da de på den måten kan ta med seg erfaringene fra turen inn i klasserommet og bruke kunnskapen videre. Slik rektoren presenterer det, høres det veldig positivt ut, dersom det faktisk stemmer at denne skolen har en del tverrfaglige prosjekter og bruker dette som grunnlag for å gjennomføre flere timer med utendørsundervisning og friluftsliv. Samarbeid mellom andre lærere er én av flere problemer Backman (2011b) fant da han undersøkte hva som opplevdes som de største utfordringene til kroppsøvingslærere. Her kom det frem at kroppsøvingslærere hadde problemer med å organisere lengre turer, da det var lite samarbeidsvillighet hos andre lærere da det kom til å låne timer. Tverrfaglige prosjekter ble diskutert som en løsning, men det var problemer med dette også, da slike prosjekter ikke alltid ga nok fokus til friluftslivsundervisningen (Backman, 2011b).

Sitat 20: «Det er lærerne veldig forsiktige med her. Så du stiller ikke i finsko eller lavsko og en tettsittende dongeribukse. Men det er ikke noen krav om at du skal ha ekstremklær for å delta. Vi prøver å legge terskelen veldig lavt. Det viktigste for oss er at alle skal få muligheten til å delta. Også kjører vi heller en trygghet og sikkerhet på de turene vi har, slik at vi ikke risikerer noen ting.» (Rektor)

Det er stor forskjell på utstyret elevene møter opp i, men det er i de fleste tilfelle tilstrekkelig for de turene som arrangeres. Skolen drives etter gratisprinsippet og det er derfor ikke noen form for utgifter tilknyttet turene (Opplæringsloven, 1998). På en kommende vinteraktivitetsdag har de ordnet transport til et skianlegg og dekker heiskort for de som vil stå på slalåm, i tillegg til å tilrettelegge for to andre aktiviteter for de som ikke ønsker eller ikke har utstyr til slalåm. Selv om de legger listen lavt når det kommer til krav til utstyr, har det hendt seg at enkeltelever ikke har hatt mulighet til å bli med på grunn av manglende utstyr. Rektoren merker seg at det er sosioøkonomiske forskjeller på skolen og at det innenfor tur og friluftsliv, som innenfor idretten, begynner å komme tendenser til at prisen på inngangsbilletten er i ferd med å bli for høy. Med tanke på tilrettelegging presiserer rektoren at mye turutstyr er personlig, slik som sko og klær, og at skolen ikke kan korrigerer for ulikheter på disse områdene. Friluftsliv stiller stadig større krav til utstyr som takler krevende vær og krevende aktiviteter (Øian, 2014b). På grunn av elevgruppens sammensetning og varierende grad av utstyr, kan det være hensiktsmessig å tenke i baner av det Mikael (2018) har gjort i sin studie. Gjennom å utfordre hvordan lærerne tenker om hva friluftsliv er og hvor det kan praktiseres, har Mikael åpnet opp for at undervisningen kan foregå rett utenfor skolens dører og med minimalt med

utstyrskrav. Selv om planleggingen av undervisningen ligger på læreren, kan det i tilfeller hvor friluftsliv ikke brukes på grunn av mangel på tid eller utstyr, være nødvendig at skolens ledelse går inn for å skape en heterodoxa for å bryte opp i lærerens eksisterende praksis og skape en ny forståelse innenfor kroppsøvingfeltet og nye handlingslogikker angående friluftslivsundervisningen (Deer, 2014; Thomson, 2014). For skoler med flere kroppsøvingslærere kan en slik intervensjon i lærernes doxa være viktig for å skape en felles forståelse om hva friluftslivsundervisningen bør inneholde og hvordan den skal praktiseres. Som Martin & McCullagh (2011) trekker frem er det viktig å samle lærere rundt kjerneverdiene i friluftsliv for at det ikke skal bli overkjørt av idrettsfokuset som er i kroppsøvingfaget. Denne tankegangen støttes også opp av Sutherland & Legge (2016) sin studie, hvor det trekkes frem at friluftslivsundervisningen kan forsvinne fra kroppsøvingfaget dersom det ikke brukes tydelige definisjoner rundt hva friluftsliv er og hvilken plass det skal ha i faget i forhold til andre elementer. Dette tyder på at ved hver enkelt skole vil kroppsøvingslæreren være den ledende aktøren når det kommer til å avgjøre hvordan kroppsøvingfeltet skal utformes, og dens friluftslivsforståelse vil derfor prege undervisningen i større grad enn ytre rammer (Backman, 2008; Backman, 2011b; Thomson, 2014).

Sitat 21: «Ikke nødvendigvis press knyttet til friluftsliv, men det som forundrer meg er at vi har elever i skolen som går rundt i ekspedisjonsjakker som skolejakker. Du ser jo at det har blitt litt sånn at friluftslivsutstyr, og da spesielt klær, har blitt moteklær.»
(Rektor)

Selv om det ikke oppleves som at det er utstyrspress hos elevene, er det tydelig for rektoren at det har gått mote i friluftslivsklær. Presset kan derfor ikke knyttes til et ønske om å ha det beste utstyret som fungerer best i ulike situasjoner, men heller et press om å ha de kuleste klærne som gir deg mest status på skolen. Turklær og funksjonelle klær har med andre ord fått status som en kapitalverdi innenfor elevenes motebilde (Moore, 2014). Rektoren er usikker hvorvidt elevene ser på friluftsliv som rekreasjon og antar at deltagelsen i friluftsliv på skolen blir oppfattet av elevene som noe de må gjennomføre som en del av utdannelsen. Rekreasjon er et begrep rektoren opplever som at har mer verdi og betydning for voksne. Rektoren har kanskje rett i at voksne er mer bevisst rekreasjonsverdien i aktiviteter, men ut ifra måten flere av elevene beskriver sine opplevelser i naturen, så erfarer de den samme rekreasjonen og er klar over den uten å bruke begrepet rekreasjon.

4.2.2 Gjennomføring og rammer ut ifra læreren sin forståelse

For å få et innblikk i hvordan læreren gjennomfører kroppsøvningsundervisningen vil det her bli fokusert på planlegging, vurdering og gjennomføring av undervisning, hvordan ulike ytre rammer er med på å begrense eller motivere til bruk av friluftsliv, hvordan læreren tolker elevene og videre utvikling av undervisningen.

I planleggingen av friluftslivsundervisningen er læreplanens kompetansemål er utgangspunktet for planleggingen, deretter bruker læreren egne erfaringer knyttet til hva som finnes i nærmiljøet for å vurdere hva som er gjennomførbart. For vg1 og vg2 er det aktiviteter i nærmiljøet som blir prioritert, mens det i vg3 planlegges for dagstur i fjellet. Kompetansemålene for vg1 og vg2 legger opp til opphold, ferdsel og trening i nærmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2015), noe som læreren har tolket dit hen at de er ute og springer i skog og mark, med en stor variasjon av aktiviteter. Som vist i kapittel 4.1.2 har læreren en tradisjonell forståelse for eget friluftsliv og en mer moderne forståelse av friluftsliv når det kommer til kroppsøvningsundervisningen. Inn i denne forståelsen plasserer læreren aktiviteter som myrfootball, orientering, skogsintervaller og snølek. Som vist i sitat 22, er aktivitetene preget av å være nært knyttet til idrett og trening i en utendørs setting. Lærerens aktivitetsvalg kan derfor plasseres innenfor det Backman (2008) kaller for diskursen om det genuine versus det nye. Diskursen kjennetegnes ved at friluftsliv på kroppsøvningsfeltet praktiseres enten så nært den tradisjonelle formen for friluftsliv som mulig, eller som aktivitetsformer inspirert av idrett og trening, slik vi ser hos denne læreren. Flere studier trekker frem at en slik diskurs er med på å vanne ut essensen av friluftslivet og at det mister sin forankring i faget dersom det ikke settes inn tiltak for å stoppe det de omtaler som en «sportifisering» (Backman, 2011a; 2011b; Kårhus, 2010; Martin & McCullagh, 2011; Sutherland & Legge, 2016). I den kommende diskusjonen vil vi se at situasjonen rundt friluftslivet i kroppsøvingen ikke er like svart hvitt som dette.

Sitat 22: «Nærmiljøet med tanke på friluftsliv, så er vi veldig bortskjemt. Vi har et kvarter å gå opp til marka også er det fine områder etter det. Bruker dette en del til orientering og løping i skog og mark og sånne ting. Det blir på en måte en light-versjon av friluftsliv» (Lærer)

All kroppsøvningsundervisningen avholdes utendørs frem til høstferien. Utendørs betyr i denne sammenhengen at undervisningen foregår på skolens uteområde, den lokale idrettsplassen eller i en nærliggende skog. For denne typen bruk av nærområdet legger læreren opp til at undervisningen skal ha en lav terskel for deltagelse. Her bygger undervisningen på at den skal foregå som kunnskapsdeling i nærmiljøet, som er i tråd med to av de tre konkrete

kompetansemålene som er tilknyttet friluftsliv i dagens læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I den kommende læreplanen er det utvidet til fem kompetansemål spesifikt knyttet til friluftsliv. På de allerede eksisterende kompetansemålene er ordlyden endret noe fra dagens. Samtlige kompetansemål er knyttet opp mot friluftsliv i nærområdet og med nærhet til lokale tradisjoner. De to nye kompetansemålene er nært knyttet til bærekraftig og trygg ferdsel med hovedfokus på trivsel og naturopplevelser, tydelig inspirert av allemannsretten og Klima- og miljøverndepartementets definisjon av friluftsliv (Friluftsløven, 1957; Klima- og miljøverndepartementet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2020). Det interessante med læreplanene er at de er vidåpne i sine definisjoner. Kompetansemålet for friluftsliv i vg1 fra dagens læreplan er: *praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring* (Utdanningsdirektoratet, 2015a). For den kommende læreplanen er det endret til: *bruke lokale tradisjonar for ferdsel i naturen under vekslende årstider*; i tillegg til det nye målet som er: *bruke kart og digitale verktøy på ein måte som sikrar trygg ferdsel for seg sjølv og for andre* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetansemålene åpner i stor grad opp for tolkning fra lærerens side og det er her lærers habitus kommer inn i bildet (Imsen, 2009). Selv om feltets struktur gir noen rammer læreren må forholde seg til, står læreren helt fri til å velge type aktiviteter, hva slags fysisk aktivitetsnivå aktivitetene skal gjennomføres med og hvor aktivitetene skal foregå. Resultatet av dette ser vi i form av at denne læreren velger idrettsnære aktiviteter, gjerne preget av lek og med stor variasjon. Dette er aktiviteter den selv driver med på fritiden, i form av trening, som vil si at den har erfaringer knyttet til tidsbruk, gjennomførbarhet og egen interesse (Maton, 2014; Moore, 2014).

De nye kompetansemålene er mer spisset gjennom presiseringen om at aktiviteten skal gjennomføres under vekslende årstider og bruken av kompass og digitale verktøy for å navigere trygt. På den andre siden er de også friere, siden begrepet friluftsliv er erstattet med ferdsel i naturen. Dette kan være med på å åpne tolkningsrommet til lærere ved at det ikke nevnes noen form for type aktivitet, spesifikt miljø eller tidsrom. Den studerte lærerens praksis kan forstås som mer treffende med tanke på det nye kompetansemålet, da læreren bruker alternative aktiviteter utendørs som en del av friluftslivsundervisningen. Spesielt orientering av ulike slag og myrfootball vil passe svært godt inn i den kommende læreplanens mer konkrete mål om bruk av tradisjonelle og digitale kartverktøy. Ulempen med åpne kompetansemål er at det tradisjonelt sett har vist seg at friluftsliv har en svak plassering i kroppsøvfingsfaget og at det på grunn av dette har lett for å bli påvirket av eller erstattet med idrettsaktiviteter (Backman, 2011a; Sutherland & Legge, 2016). Backman trekker frem at resultatet av en slik skeivfordeling

mellom idrettsfokus og friluftslivsfokus er at det kan føre til at elevene som allerede liker kroppsøving snakker høyest og trives best, mens elevene som gjerne kunne trengt et pusterom fra idrettsfokuset blir glemt bort. Kompetansemålene presiserer ikke hva slags aktivitetsform som skal brukes i undervisningen av friluftsliv. Av den grunn kan det argumenteres for at det formelle nivået av læreplanen legger opp til at læreplanen for kroppsøving kan tolkes både ut ifra en tradisjonell forståelse av friluftsliv og en mer moderne eller idrettspreget forståelse av friluftsliv (Imsen, 2009). Dette resulterer i at læreplanen, som en ytre ramme, i større grad er med på å skape muligheter enn det den begrenser lærerne, med et forbehold om at lærerne har kompetansen, kapitalen og habitusen de trenger for å anvende mulighetene. Dersom lærerne ikke har tilstrekkelig handlingskompetanse, kan det medføre at de ikke ser de mulighetene læreplanen legger opp til (Imsen, 2009; Maton, 2014; Moore, 2014)

Ingen av kompetansemålene sier noe om at turer må innebære overnatting, ikke noe om lengde på turene og heller ikke noe om lokasjon i form av at noe må foregå i skogen eller på fjellet. Her legger utdanningsdirektoratet ansvaret over på læreren og hvordan den gjennom sin egen tolkning forstår læreplanen. I denne tolkningsprosessen er det en flytende overgang fra den formelle læreplanen og til den oppfattede læreplanen. Sånn sett er det er den enkelte lærers forståelse av læreplanen som setter rammene for undervisningen (Imsen, 2009). Lærere kommer fra forskjellige utdanningsinstitusjoner, de preges av personlige interesser og noen kan ha kjørt seg fast i et spor de selv mener fungerer bra. Av den grunn er det et stort sprik i tolkning av læreplanen og videre gjennomføring av undervisningen (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013; Martin & McCullagh, 2011). Som sitat 23 viser, tolker læreren alle aktivitetene den gjennomfører i skogen som friluftsliv for vg1 og vg2. Her henter den fra egen erfaring innenfor utendørstrening og bruker en moderne forståelse av friluftslivet. En forståelse som er adaptert for å passe rammene rundt kroppsøvingsundervisningen. Rammer som læreren mener at preges av knapphet på tid og fokus på fysisk aktivitet, som nevnt i kapittel 4.1.2.

Sitat 23: «Jeg tolker den ut ifra mitt ståsted. Jeg tolker den når det står om nærmiljø, og da tolker jeg det som at når vi er ute og springer oppe i skogen, så tolker jeg det som litt friluftsliv. Også orienteringsmomenter tolker jeg som friluftsliv. For vg3 står det mer definert at det skal planlegges en tur, og da tolker jeg det som en dagstur, for det er mye enklere å skulle ta en dagstur enn en overnattingstur.» (Lærer)

Som sitat 24 viser bruker denne læreren en fjelltur for å oppfylle kompetansemålet for vg3. Kompetansemålet for den gjeldende læreplanen er: *planleggje og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måtar å orientere seg på*; og for den

kommende læreplanen er det: *planleggje og gjennomføre uteaktivitetar og friluftsliv i nærområdet*. Ingen av kompetansemålene presiserer hva slags tur elevene skal planlegge, kun at det er et turopplegg. Det å gjennomføre en fjelltur vil på denne skolen innebære at de bruker en hel dag. Dersom læreren hadde tolket kompetansemålet annerledes kunne de har spart mye tid og eventuelt fått til turopplegget innenfor de dedikerte 90 minuttene med kroppsøving (Mikaels, 2018). Én av grunnene til at læreren har tolket kompetansemålet dit hen at det skal gjennomføres en fjelltur kan være lærerens egen forståelse av friluftsliv, da det er her den henter erfaringer og inspirasjon (Maton, 2014; Moore, 2014). På fritiden bruker den selv tradisjonelle former for friluftsliv, mens den i kroppsøvingen har mer aktivitets- og idrettspregede former. Når det i vg3 skal legges til rette for at elevene kan planlegge en egen tur, virker det som at læreren resulterer i å bruke sin fritidsforståelse av friluftsliv, og på den måten blander forståelsen fra to ulike felt (Maton, 2014; Thomson, 2014). Her er det læreren, gjennom sin handlingskompetanse som produserer strukturen i feltet, og reproducerer strukturen hver gang den lager en lignende undervisningsplan. Lærerens todelte forståelse brukes som utgangspunktet for undervisningsplanen den lager og undervisningsplanen blir på den måten formelt formet av læreplanen, mens den i realiteten formes av lærerens tolkning av læreplanen i lys av lærerens forståelse av friluftsliv (Maton, 2014; Moore, 2014).

Sitat 24: *«I vg3 skal de planlegge og gjennomføre en fjelltur. Men det beste hadde kanskje vært å få til flere småturer også, i nærområdet. Men da snakker vi om andre fag også. Snakker vi om en halv dag, så er det noen som skal ha tilbake timer, også går det bort andre ting. Så ja, det begrenser det litt. Det tidsaspektet, for det tar lenger tid å gjennomføre friluftsliv.»* (Lærer)

En av de mest fremtredende begrensningene læreren møter med tanke på friluftsliv er tidsklemmen. Det er da snakk om tidsklemmen konstruert av kroppsøvingsfagets begrensning på to timer per uke. Dette blir trukket frem som en begrensning på grunn av to elementer: tradisjonelle friluftslivsaktiviteter tar lang tid og koordinering med andre lærere. Tidkrevende aktiviteter er en del av den tradisjonelle forståelsen læreren har fra sitt eget friluftsliv (Maton, 2014; Øian, 2014a). Diskursen tilknyttet mangel på tid i kroppsøvingen når det kommer til friluftsliv har kommet frem i flere studier (Backman, 2011b; Mikaels, 2018). Den mest interessante studien er av Mikaels (2018) hvor han gjennomførte en longitudinell studie som hadde for mål å utfordre lærernes forhold til lokasjon, aktivitetsvalg og tid, slik at en fullverdig friluftslivstime kunne gjennomføres innenfor 50 minutter. Målet ble nådd ved at lærerne gjennomførte en blanding av tradisjonelle og alternative aktiviteter i miljøer som tradisjonelt

sett ikke blir tilknyttet friluftsliv, slik som skolegården, nabolag, byparker og lignende. Dersom læreren i min studie hadde fått sin friluftslivsforståelse utfordret på samme måte, kunne det ut ifra Mikael's (2018) sine funn, potensielt bidratt til å minske problemene tilknyttet tid som en ytre ramme.

Som vist i sitat 14, kapittel 4.1.2 om lærerens forståelse av friluftsliv, kommer det tydelig frem at læreren har stor endringsvilje når det kommer til utforming av undervisningsopplegget sitt. Selv om den har en egen forståelse av faget, basert på mange års erfaring, er den åpen for å vurdere andre forståelser som utfordrer sin egen forståelse. Nettopp en slik åpenhet for andre praksiser er en sentral del av habitus sin funksjon i relasjon til felt. En persons habitus og det feltet personen befinner seg i må ikke nødvendigvis gå helt overens, noe som fører til at personen må ta et valg, enten forlate feltet eller gradvis endre sin habitus slik at det passer overens med feltet. I møte med heterodoxa er det personer med mye kapital som håndterer situasjonen best, noe som stemmer godt overens med lærerens posisjon. Lærerens habitus er basert på mye erfaring innenfor et bredt utvalg av aktivitetsformer, deriblant friluftsliv, noe som tilsynelatende gjør den mer åpen for en endring av sin praksis (Deer, 2014; Maton, 2014; Moore, 2014). Dersom læreren ikke hadde de samme erfaringene og mengden friluftslivs- og kroppsøvingskapital, ville det ifølge Deer (2014) vært større sannsynlighet for at læreren returnerte til sin doxa og sine trygge rammer når det kom til undervisningspraksis og på den måten avvist muligheten for endring.

Læreren i denne oppgaven mener at tradisjonelle aktiviteter som overnatting, fisketurer og oppsetting av leirplass har potensialet for å kreve mye tid og en del ressurser. For å få til slike tidkrevende aktiviteter må læreren eventuelt planlegge tverrfaglige prosjekter eller låne timer av andre lærere. Tverrfaglige prosjekter er noe læreren har gjennomført tidligere og med stor suksess. De har hatt sopptur sammen med naturfag og fjelltur med religionsquiz, hvor de kombinerte kompetansemål fra de ulike fagene og fikk slått sammen noen timer. Disse turene var lette å planlegge, da de kun trengte å finne en dag og gjennomføre det. Allikevel er det ikke noe den bruker ofte, og det har vært noen år siden forrige gang, som vil si at lærerens opplevelse av dette skiller seg fra rektorens, da rektoren mener de har en del tverrfaglige prosjekter. En av grunnene til at det ikke blir brukt oftere er at prosjektet har stoppet med selve turen og at elevene har ikke fått oppgaver tilknyttet de tverrfaglige turene i etterkant av turen. Læreren gir ingen videre forklaring på hvorfor de ikke gjennomfører tverrfaglige prosjekter oftere, men det er tydelig at koordinering av timer påvirker mulighetene for slike prosjekter. Læreren gir uttrykk for det at klassene er delt opp ut ifra faglig studieretning medfører problemer tilknyttet lån av

timer fra andre fag. I praksis betyr det at de deler klasser ut ifra samfunnsfaglige og realfaglige retninger, i tillegg til påbygg i vg3. Dette fører til at det kan være elever fra tre ulike klasser som har kroppsøving sammen og dersom det skal lånes noen timer for å gjennomføre en mer omfattende dagstur i kroppsøving, vil det være mange lærere involvert som det må lånes timer av. Potensielt blir det opp til fire uker med avspasering fra kroppsøving, og det er timer læreren ikke har råd til å miste. Problematikken rundt mangel på tid i kroppsøvingen er noe som kommer frem i flere studier (Backman, 2008; Backman, 2011b). Noen hevder at løsningen må være å tilpasse innholdet i undervisningen slik at det faller innenfor tidsrammen faget har (Backman, 2008; Mikael, 2018), mens andre hevder at tverrfaglig samarbeid kan fjerne problemstillingen gitt at de klarer å engasjere de andre lærerne på skolen til å skape en felles planlegging av friluftslivsprosjekter (Backman, 2011b). Sitat 25 tar for seg lærerens respons på utfordringene tilknyttet tverrfaglig samarbeid og den oppdelte klassesammensetningen. Læreren reflekterer her rundt en alternativ måte å praktisere tradisjonelle friluftslivsaktiviteter på. Aktiviteter som den henter fra sin egen tradisjonelle forståelse av friluftsliv. Her utfordres læreren på å ta stilling til elementer som kan inkluderes i kroppsøvingen, som strider mot dens forståelse av kroppsøvingfeltet.

Sitat 25: «Jeg må jo innrømme at jeg kanskje ikke har tenkt at vi skal gå en kort tur. Ja, det kommer tilbake til det her når du snakker om friluftsliv og aktivitet. Og jeg mener kanskje at man må være i litt aktivitet for at det skal bli friluftsliv, og det er kanskje fremdeles litt sånn i kroppsøvingen også. Men man skulle jo kunne gjort det slik, tatt en gåtur. Man trenger jo ikke fyre opp bål heller, men bare satt seg for å drikke kaffe eller om de har med seg noe å spise. [...] Så det er kanskje min innstilling til aktivitet, og det at den ikke bestandig skal være i fokus. Jeg har det ikke bestandig heller, men jeg har jo litt aktivitet i fokus.» (Lærer)

Det er tydelig at lærerens habitus gjennom dens erfaring fra idrett og fysisk aktive hverdag er med på å påvirke handlingslogikken dens (Maton, 2014). Dette kommer til syne i praksisen dens ved at fysisk aktivitet står sentralt i undervisningen, uavhengig av tematikk, og gjennom det idrettslige preget som er på aktivitetene. Det kan forstås dit hen at det over tid er blitt skapt en doxa innenfor kroppsøvingundervisningen, som forsterker forståelsen om behovet for fysisk aktivitet og idrettspreg (Deer, 2014). En slik doxa er i tråd med det læreplanene opp gjennom tidene har satt på agendaen for kroppsøvingen. Det kan allikevel bli for mye fokus på nettopp fysisk aktivitet og idrettspreg. Det er spesielt idrettspreget som kan virke begrensende for en del elever som ikke driver med idrett på fritiden (Backman, 2008; Borgen & Leirhaug,

2012). Bredden i elevgruppen, deres interesser, fysiske kompetanse og motivasjon er nettopp det som gjør kroppsøving til et komplekst fag. Jeg skrev bacheloroppgaven min om den samme læreren som blir undersøkt her og kom da frem til en modell for hvordan lærerens rekkevidde var med tanke på å nå ut til de ulike elevene. Her kom jeg frem til at læreren nådde svært bredt ut gjennom sin variasjon i timene. Allikevel nådde den ikke ut til alle elevene til enhver tid, siden noen elever hadde interesser innenfor idrett, konkurranse eller fysisk aktivitet som lå helt i ytterpunktene av lærerens rekkevidde (Lauten, 2018). Dette støttes opp av sitat 26 hvor læreren svarer på et spørsmål om hvordan den ser for seg at elevene hadde reagert om den gjennomførte friluftslivsundervisningen med hovedfokus på naturopplevelse.

4.2.3 Stor handlingsfrihet til læreren innenfor gitte rammer

For å gi et tydelig svar på forskningsspørsmålet som ligger til grunn for denne delen av analysen vil det bli oppsummert her. Forskningsspørsmålet er som følger: *Hvordan er samspillet mellom aktørenes friluftslivsforståelse, ytre rammer og gjennomføring av friluftsliv i kroppsøvingen?*

Rektoren setter få rammer for undervisningen, utover de økonomiske rammene. Ifølge læreren er de økonomiske rammene ingen hinder for undervisningen, da den ikke har problemer med å gjennomføre det den ønsker. Videre bevilger skolen en del midler for å gjennomføre felles aktivitetsdager, slik som vinteraktivitetsdag, hvor elevene får dekket transport til og fra skianlegg i tillegg til heiskort. Skolen bruker de pengene for å følge regelverket om gratisprinsippet, som ifølge Opplæringsloven §2-15 (1998) presiserer at transport og ekskursionsjoner må dekkes av skolen. For å tilby et bredt tilbud i forsøk på å møte en større del av elevgruppen, har skolen sørget for å kjøre opp skiløyper for langrenn og dersom været holdt seg var det planlagt isfiske for de elevene som ønsket det. Sett ut ifra et kroppsøvingsståsted, er det rammene for undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015a) og de økonomiske rammene som i stor grad avgjør hvordan vinteraktivitetsdagen gjennomføres, i tillegg til at skolen anvender de ansattes kompetanse for å tilby et bredere tilbud enn det som kreves av dem (Imsen, 2009; Maton, 2014). I dette tilfellet er det med andre ord i stor grad feltets objektive rammer som styrer undervisningen, i tillegg til at de involverte sin habitus påvirker rammenes rekkevidde i form av at de utvider tilbudet.

Rektoren presiserer ved flere anledninger i intervjuet at bruken av friluftsliv i kroppsøvingen står og faller på læreren som planlegger undervisningen. Utover at ledelsen styrer det økonomiske og på den måten avgjør hvordan de fysiske rammene for undervisningen i form av tilgjengelig utstyr, mulighetene for transport og innendørs anlegg, hevder rektoren at det er en

lærers motivasjon og evne til å se muligheter som er ankerpunktet i hvordan undervisningen blir og hvordan friluftslivet blir anvendt. Et slikt kunnskapssyn er i tråd med funksjonen til felt, habitus og kapital, gitt at de fysiske rammene for undervisning er rimelige. Med de ytre rammene for feltet kroppsøving satt, er det lærerens kompetanse i form av egne erfaringer, forståelse av friluftsliv og vurdering av elevgruppens forutsetninger, som avgjør hvordan læreren tolker innholdet i læreplanen. På grunn av de fleksible rammene læreplanen setter, har læreren mulighet til å utfordre rammene og skape en praksis som i stor grad er basert på egen forståelse (Imsen, 2009; Maton, 2014; Thomson, 2014). Dersom en lærer ikke benytter denne muligheten er det, som rektoren mener, stor mulighet for at læreren opplever rammene som mer begrensende enn de faktisk er. I et slikt tilfelle er det stor risiko for at bruken av friluftsliv blir begrenset til et minimum på grunn av at det oppleves som for krevende å gjennomføre (Backman, 2011a; Martin & McCullagh, 2011; Mikael, 2018). Som vist av Mikael (2018), kan gjennomføring av suksessfull friluftslivsundervisning bidra til å endre læreres forståelse av friluftsliv i kroppsøvingssammenheng, og på den måten endre måten lærerne oppfatter undervisningsrammene, som deretter kan resultere i et styrket friluftsliv i skolen. I en slik prosess vil lærernes habitus endres i møte med nye handlingslogikker innad i feltet (Hardy, 2014).

Sitat 26: «Noen hadde syntes det ville vært helt topp. Bare gått seg en tur, uten å bli veldig andpusten eller spilt noe. Mens andre hadde vært helt «Er dette kroppsøving? Det her er vel ikke noen gym!» Så det spekteret hadde det nok blitt, men sånn er det i mange aktiviteter, bare motsatt. Så kanskje vi skulle gjort det, spesielt i vg1 med en ny klasse, da ville det vært koselig med en sånn tur.» (Lærer)

Elevgrupper er ikke homogene og det vil derfor alltid være behov for ekstra tilpasninger for enkelte, og stor grad av variasjon slik at det i et lengre tidsperspektiv vil være mulig å treffe interessene til flest mulig elever (Lauten, 2018; Standal, 2015a). Selv om kroppsøvingundervisningens doxa holder fast ved idrettsfokus, blir læreren påvirket av spørsmålene den blir stilt under intervjuet (Maton, 2014; Moore, 2014). Læreren går fra å være fast bestemt på at det ikke er mulig å gjennomføre skikkelig friluftsliv innenfor kroppsøvingens rammer, til å tenke kreativt rundt mulighetene som finnes ved skolen deres og hvordan den kan tilpasse sin tradisjonelle forståelse av friluftsliv til en light-versjon av friluftsliv, slik at det passer inn i kroppsøvingens rammer. Denne prosessen understreker hvordan et felts rammer kan bli tolket ulikt, gjennom ulike forståelser, og hvordan en aktørs habitus kan påvirkes i møte med feltenes rammer (Deer, 2014; Hardy, 2014; Maton, 2014). Det som kommer frem som en

negativ side ved det læreren kaller light-versjon av friluftsliv hvor fokuset ligger på rekreasjon og naturopplevelse, er at læreren tror at de idrettsaktive elevene eller de som trives med fokus på fysisk aktivitet muligens ikke vil anerkjenne det som kroppsøving, da det kan stride med deres oppfattelse av feltet kroppsøving (Thomson, 2014). På den positive siden er det noe helt annet enn den vanlige kroppsøvingen, og kan derfor appellere til de som ikke trives godt i kroppsøvingen under vanlige omstendigheter (Borgen & Leirhaug, 2012; Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). På bakgrunn av dette vil jeg trekke frem at elevenes forståelse av både kroppsøving og friluftsliv vil ta form som en ramme for undervisningen, som læreren må ta i betraktning og tilpasse undervisningsmetoder og innhold ut ifra. Måten læreren tolker elevenes forståelse av faget og forventningene elevene har til undervisningen, vil derfor påvirke utformingen av undervisningen i stor grad (Standal, 2015a; Stray & Stray, 2014). Læreren trekker frem at den kan tenke seg å bruke denne light-versjonen av friluftsliv spesielt i vg1 for å bli kjent med klassen i tryggere omgivelser, slik at elevene er mindre utsatt for konkurranse.

4.3 Lærers gjennomførte undervisning VS elevenes opplevde undervisning

Denne delen av analysen vil gjennomgå analysemodell del 3, som vist i kapittel 3.8. Her blir elevperspektivet på undervisningen koblet opp mot lærers formål med den gjennomførte undervisningen, for å undersøke hvordan elevene erfarer friluftslivsundervisningen, hvorvidt undervisningen faller innenfor elevenes friluftslivsforståelse og hvordan elevene påvirker fremtidig undervisning. Som vist i kapittel 1.3, fant jeg ingen studier som direkte undersøkte elevers opplevelse av friluftslivsundervisning i kroppsøving da jeg gjennomførte litteraturstudiet som en del av forarbeidet til denne oppgaven. Flere studier hadde undersøkt elevers erfaring i tilknytning til generell utendørsundervisning og fysisk aktivitet i form av trening utendørs. Av den grunn fant jeg det interessant å undersøke elevers erfaring helt spesifikt tilknyttet friluftslivsundervisningen i kroppsøving, sett i lys av Goodlads læreplanforståelse, som gjengitt av Imsen (2009), og hvordan elevenes erfaringer kan være med på å endre undervisningen. Følgende forskningsspørsmål danner grunnlaget for diskusjonen: *Hvordan er samspillet mellom lærers gjennomførte undervisning og elevenes erfarte undervisning?*

4.3.1 Opplevd gjennomføring av undervisning fra elevenes side

Elevene er samstemte i sin forståelse av friluftsliv på mange punkter og det samme gjelder for hvordan de opplever undervisningen. Av den grunn vil jeg først presentere elevenes felles

meninger om undervisningen, før jeg til slutt trekker frem punkter hvor det er variasjon i elevenes opplevde undervisningen.

Sitat 27: «Da er det fokus på aktiviteten og det man gjør med kroppen og hvorfor det er bra at vi er ute. [...] Jeg synes det er artig å prøve forskjellige aktiviteter og ikke bare det samme. Det tror jeg alle legger vekt på, at vi gjør forskjellige ting. Det handler mye om variasjon, så det tror jeg læreren tar høyde for. Det vi mener.» (Elev 4)

Samtlige elever opplever det som at fokuset i friluftslivsundervisningen er på fysisk aktivitet. De legger vekt på at læreren har stor variasjon i undervisningsinnholdet og at variasjonen er noe de setter pris på. Variasjonen i undervisningen vil kunne føre til at flere elever opplever å mestre deler av undervisningen, siden det ikke er de samme øvelsene og ferdighetskravene hver uke, noe som vil øke mulighetene for at undervisningen treffer flere av elevenes interessefelt (Standal, 2015a). Som elev 1 viser til i sitat 28, så mener den at flere av elevene legger merke til naturen rundt seg når de har utendørs undervisning i kroppsøvingen. Til tross for at aktivitetene som brukes ofte er idrettsbaserte og ikke alltid er direkte tilknyttet til friluftsliv utover at undervisningen er utendørs, så er det tydelig at elevene opplever naturen også, som er en del av essensen ved friluftslivet (Øian, 2014a). Selv om fokuset i hovedsak ligger på den fysiske aktiviteten, er det flere av elevene som påpeker at det er fokus på hvorfor de er ute og hvilken gevinst de får av det.

Sitat 28: «Mange som synes det er fint der vi er ja. Det er litt fokus på natur også ja.» (Elev 1)

Det at elevene opplever at det er fokus på hvorfor de har den undervisningen de har og hva de skal sitte igjen med, er et tegn på at læreren har en god formidling av slik den tolker læreplanen, i tillegg til at dette budskapet når frem til elevene i gjennomføringen av undervisningen (Imsen, 2009). Et annet viktig punkt med formidlingen av læreplanen er fokus på hva elevene skal oppnå av kompetanse og hvordan de blir vurdert ut ifra kompetansemålene. I dette elevutvalget er det enighet om at læreren vurderer elevene ut ifra deres ferdigheter hvor den tar høyde for elevenes forutsetninger og innsats. Elev 5 trekker frem at dersom den ikke får til elementer i undervisningen, så hjelper læreren til slik at eleven får det til. Lærerens vurderingsform er tydeligvis godt kjent for de fleste elevene og det faller inn under elevenes egen forståelse av at friluftsliv handler om å delta og å ha det gøy, noe som i stor grad følger formålet for kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). For elevene handler ikke friluftsliv om å være god i noe, men heller om å være utendørs, gjennomføre aktiviteter ut ifra deres kapasitet

og å trives. Til tross for at læreren har et tydelig aktivitetsfokus, er det tydelig at læreren kommuniserer verdiene ved både friluftsliv og kroppsøving til elevene.

Sitat 29: «Det er individuelt hvilken form du er i, hvilke forutsetninger du har og hvilken bakgrunn du har for å gå på tur. Det er jo selvsagt at noen går forttere enn andre, men er du på tur, så venter du eller går i et roligere tempo slik at alle er med. [...] Læreren vurderer litt etter ferdigheter, men tar høyde for både innsats og ferdigheter, men mest innsats egentlig.» (Elev 4)

En forklaring på at elevene opplever undervisningen som friluftsliv, til tross for at undervisningen ikke tilsvarer deres egen friluftslivsforståelse, kan være det elev 5 trekker frem i sitat 30, nemlig det at den anerkjenner at det er et skille mellom friluftsliv på fritiden og friluftsliv i kroppsøvingen. Eleven gir uttrykk for at det er to ulike forståelser som ligger til grunn, og på den måten to forskjellige felt. Det ene feltet er friluftslivet på fritiden, hvor fire av elevene har en helt tradisjonell forståelse av friluftsliv og to har en mer åpen og moderne forståelse. Det andre feltet er friluftslivet i kroppsøvingen, hvor det er helt andre rammer for gjennomføring og andre krav til tilpasninger for å treffe hele elevgruppen, som nevnt i kapitlene i 4.2. Elevene må dermed forflytte seg mellom disse to feltene og gjennom sin habitus og handlingslogikk, vil de regulere atferden sin til å passe i de ulike feltene og feltenes doxa (Deer, 2014; Maton, 2014; Thomson, 2014).

Sitat 30: «Da er det mer aktivitet, men det synes jeg er greit, for da er det et skille. Gymmen innebærer mer aktivitet enn friluftsliv generelt.» (Elev 5)

Dette kan være med på å forklare hvordan seks elever som forholder seg til tradisjonelle friluftslivsaktiviteter på fritiden, aksepterer kroppsøvingens friluftslivsgrunnlag som noe annet enn deres egen forståelse. Kun to av elevene presiserte at de anerkjente skillet mellom eget friluftsliv og kroppsøvingens friluftsliv. Allikevel kan det ut ifra Matons (2014) beskrivelse av habitus argumenteres for at elevenes erfaringer fra fritidsfriluftsliv og kroppsøvingens struktur samles for å gi elevene kompetansen til å navigere kroppsøvingsfeltet. Legger vi til det at samtlige av elevene har relativt høy skole-, kroppsøvings- og friluftslivskapital, er det rimelig å anta at elevene, basert på deres posisjon i feltene, klarer å skille sin forståelse av friluftsliv fra det som er praksisen i kroppsøvingen (Moore, 2014; Thomson, 2014). Dersom det stemmer at elevene har et tydelig skille mellom feltene kan være en stor fordel dersom læreren velger å utvikle undervisningen sin i den retningen Mikael (2018) har foreslått. Nemlig det å tenke nytt rundt hvilke aktiviteter som kan praktiseres hvor og hvor lang tid aktivitetene trenger å ta.

Elevene har i dette tilfellet forutsetningene for å tilpasse seg slike endringer på en god måte. På den andre siden kan det hende at slike endringer strider for mye med kroppøvingens doxa, slik det oppfattes av elevene, og på den måten ikke vil ha den samme gjennomslagskraften som vist i studiet til Mikael (2018). Slik beskrevet i kapittel 4.2.2 kan endringene i læreplanen spille inn i denne sammenheng, gjennom at den åpner opp kompetansemålene og bedrer muligheten for bruken av nærmiljøet og alternative aktiviteter, gitt at læreren tolker læreplanen i den retningen (Imsen, 2009).

Læreren mener selv at de har tilstrekkelig med friluftslivsturer og at de oppleggene de har ofte innebærer fysisk aktivitet i nærmiljøet i form av en idrettsaktivitet eller lek. En skulle derfor tro at elevene som går i vg3 ville forventet å ha denne typen aktiviteter i kroppøvingen når de skal ha friluftsliv. Allikevel gir samtlige elever omtrent det samme svaret når de blir spurt om hva slags undervisning de skulle hatt om læreren kom inn i klasserommet og sa at de skulle på tur dagen etter. Som sitat 31 viser, kommer elevene med eksempler som å gå en lenger tur, kanskje med overnatting. Noen har også lagt til elementer som bål og fiske. Til tross for at elevene har erfart at læreren til vanlig ikke har denne type aktiviteter, har de allikevel en forventning om at det skal skje. På en side kan dette bety at de svarer ut ifra sin egen forståelse av friluftsliv og ikke ut ifra den opplevelsen de har av lærerens friluftslivundervisning. Selv om kroppøvingfeltets struktur gir uttrykk for at det har et annet fokus enn det tradisjonelle friluftslivet, kan det være at elevene svarer på bakgrunn av sitt eget felts doxa. En indre sannhet om at friluftsliv skal foregå på en bestemt måte, selv om de møter friluftsliv i et annerledes felt (Deer, 2014; Maton, 2014; Thomson, 2014).

Sitat 31: «*Enten så tror jeg at vi skulle gått en tur, en lang tur. Eller så kan det hende vi skulle overnatta i en skog, ved et vann eller noe sånt.*» (Elev 2)

En annen mulig forklaring kan være at elevene svarer ut ifra den nasjonale forventningen til friluftslivet. Det standardiserte svaret vi nordmenn har for vane å gi når vi blir spurt om hva friluftsliv er og hvordan det praktiseres. Det er nemlig ikke slik at alle har sin egen definisjon av hva friluftsliv er for dem, selv om de har vært på tur før og vet hva friluftsliv er (Klima- og miljøverndepartementet, 2016; Köhler, Andersen & Dervo, 2014; Repp, 2015; Øian, 2014a), og elevene kan ha følt seg presset til å avgi et slikt svar i møte et nytt menneske i en ny situasjon, slik som intervjuet var. En slik forklaring kan også spille inn i argumentet om at elevene muligens har svart det de tror er det riktige å svare i en intervjusituasjon. Enten for å svare korrekt overfor meg, eller for å oppgi et svar som elevene tror at læreren og skolen vil være fornøyd med å høre i ettertid (Creswell & Creswell, 2018; Thagaard, 2013). Et slikt møte kan

ha påvirket hvordan de posisjonerte seg i feltet (Moore, 2014). En tredje forklaring kommer gjennom Goodlads begrepsapparat for læreplanforståelse – elevene vil alltid sitte igjen med sin egen opplevelse av hva som har foregått i undervisningen, uavhengig av hva læreren har planlagt og hvordan læreren selv har opplevd at timen har fungert. Læreren kan kun sette strukturen for undervisningen og formidle det budskapet den har planlagt. Læreren har ingen kontroll over hvordan elevene erfarer og tolker undervisningens gjennomføring og formål. Det vil derfor være naturlig at det er forskjell på hva læreren og elevene har erfart (Imsen, 2009).

Sitat 32 «*Ja, ja jeg vil tro det. Har aldri prøvd, men læreren er grei på sånt.*» (Elev 1)

Dersom det er slik at elevene har tydelige forventninger til hva de ønsker av friluftsliv i kroppsøvingen, ville det vært naturlig at de har gitt uttrykk for dette til læreren. Da elevene ble spurt om læreren tok imot innspill på endringer av undervisningen fra dem, svarte fire av seks elever at de tror læreren vil høre på forslag fra dem, men at de aldri har prøvd å komme med forslag, som vist i sitat 32. To av elevene har et annet syn på dette. Elev 4 trekker frem at de har halvårsvurdering av faget og læreren, og at de gjennom denne prosessen har mulighet til å fortelle hva de synes om det som blir gjennomført. Det at elevene har påvirkningskraft blir forsterket av at elev 5 gir et konkret eksempel på et undervisningsopplegg som læreren har laget på bakgrunn av elevenes forslag. Elevene hadde foreslått idéen om myrfootball i skogen, og læreren tok med seg innspillene og lagde en versjon av dette som de gjennomførte senere på året. Som vist i sitat 33, trekker elev 6 også frem at læreren er åpen for innspill, men at det er elevene som ikke tar initiativ til elevmedvirkning, noe som støttes opp av elev 1, som selv aldri har prøvd å komme med forslag om aktiviteter til læreren. Lærerens eneste innblikk i den erfarte undervisningen, vil være gjennom tilbakemeldinger fra elevene, og er derfor helt essensielt for at undervisningen skal nå sitt største potensiale. Uten innspill fra elevene, vil læreren kun basere seg på egne refleksjoner rundt undervisningen, som ikke vil gi en presis forståelse av undervisningens innvirkning, blant annet på grunn av elevmangfoldet og det faktum at elevenes habitus og kapital vil påvirke hvordan hver enkelt elev forstår omverdenen ulikt (Imsen, 2009; Maton, 2014; Moore, 2014; Standal, 2015b)

Sitat 33: «*Jeg tror læreren er åpen for forslag. Det er ikke mange som er flinke til å gjøre det, men hvis vi hadde hatt lyst, så tror jeg vi kunne påvirke mer enn vi gjør nå.*» (Elev 6)

Elevene gir ikke uttrykk for å oppleve noen form for utstyrspress tilknyttet friluftslivsundervisningen. De opplever at undervisningen har lav terskel for å delta og samtlige

av de intervjuede elevene har tilgang på friluftslivsutstyr hjemme fra. Allikevel hender det seg at de må låne ut utstyr til medelever da ikke alle har like god tilgang på turutstyr og turklær. Selv om de intervjuede elevene ikke nevnte det, kan det gjennom lærerens og rektorens forklaringer argumenteres for at økonomisk kapital er med på å påvirke undervisningen, gjennom at det skapes et sosialt press om å ha kule og moteriktige turklær på skolen, uavhengig om det skal brukes til tur eller bare som et motesymbol. Tilgang på turutstyr hos elevene vil påvirke undervisningen både i form av at noen elever kanskje ikke har mulighet til å delta, og i form av hva læreren kan planlegge innenfor rammene for gratisprinsippet (Moore, 2014; Opplæringsloven, 1998). Det at elevene ikke opplever et utstyrspress i undervisningen tyder på at både læreren og skolen legger føringer for gode holdninger og planlegger undervisning som er innenfor oppnåelige rammer for elevene. At ingen av de spurte elevene opplever utstyrspress er heller ingen klar indikasjon på at ingen elever ved skolen opplever det (Standal, 2015b).

Elev 3 opplever at de ikke blir spurt om meningene sine når det kommer til undervisningen. Eleven sier også at den har hørt fra en venn at det er en favorisering av idrettsaktive elever. Dette er en generell tilbakemelding til undervisningen som en helhet, ikke kun rettet mot friluftsliv. På en side kan den opplevde favoriseringen komme av at undervisningen har et idrettspreg. Dersom eleven som opplever en favorisering av idrettsaktive elever, kan det være fordi denne elevens forutsetninger gjør det vanskelig å lære bevegelser, har svakere motoriske ferdigheter, eller ikke har erfaringer som får like stor verdi i kroppsøvingen sammenlignet med de idrettsaktive. Slike forutsetninger vil gjøre det vanskeligere å mestre aktiviteter som av andre blir oppfattet som mindre kompliserte. Gjentatte forsøk uten å oppleve mestring kan før til at eleven mister motivasjonen og kan attribuere mangel på mestring til at undervisningen er lite tilpasset dens forutsetninger (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Standal, 2015b). Læreren er bevisst denne utfordringen og trakk frem i sitt intervju hvordan det er vanskelig å nå ut til hver enkelt elev i hver time. Løsningen den bruker er å ha variasjon som hovedmålsetting når den planlegger undervisningen sin, og på den måten prøve å nå ut til alle over et lenger tidsperspektiv. Her trekker læreren frem eksempelet om en light-versjon av friluftsliv og hvordan det kan være ypperlig for elever som ikke trives med idrettsaktiviteter, mens de idrettsaktive elevene kan reagere negativt på det, som trukket frem i kapittel 4.2.2 (Lauten, 2018). En annen forklaring på utfordringen kan være at personer med lignende kapitaler har en tendens til å trekke sammen og innta lignende posisjoner i et felt. Læreren har høy kapital innenfor idrett og trening og kan ubevisst inkludere et fokus på dette. Elever med lav tilsvarende

lav kapital kan oppleve å ikke bli inkludert i kroppsøvingen, dersom slike kapitalformer blir verdsatt mest (Moore, 2014; Thomson, 2014)

Sitat 34: «*Er friluftsliv et kompetansemål?*» (Elev 6)

For elev 6 var det ukjent at friluftsliv er en del av kompetansemålene i kroppsøving. På en side kan det bety at det er lite fokus på mål for undervisningen og at det heller ikke er tydelig for alle elevene hvordan de vurderes innenfor dette området. Mangel på tydelige signaler fra læreren om målsetting, formål og vurderingsform, vil svekke kommunikasjonen fra den oppfattede og gjennomførte delen av læreplanen til den erfarte delen (Imsen, 2009). Et slikt tilfelle vil gjøre det vanskelig for elevene å oppnå målene læreren setter for dem. I møte med elevene vil skolens forventninger om innsats og mestring påvirke læringen og elevens tro på egen mestring (Utdanningsdirektoratet, 2017). I dette møte er det derfor viktig at målsettinger konkretiseres og formidles til elevene, slik at de er bevisst hva som skjer i undervisningen og hvorfor (Brattenborg & Engebretsen, 2013). På den andre siden kan det bety at det som gjennomføres som friluftsliv, ikke blir oppfattet som friluftsliv av eleven. Dette kan være svaret på hvorfor eleven har svart slik den gjorde, da denne eleven har et helt tradisjonelt syn på friluftsliv, og at den forståelsen ikke stemmer overens med det friluftslivet som blir praktisert i kroppsøvingen. Elevens habitus kan med andre ord føre til at den ikke tolker undervisningen som ordentlig friluftsliv, og heller ser på det som vanlig aktivitet eller idrett (Maton, 2014).

4.3.2 Hvordan påvirker elevene videre planlegging av undervisning?

Flere studier viser til at både lærere og undervisere i høyere utdanning tilpasser undervisningen sin for å treffe interessefeltet som majoriteten av elevene gir uttrykk for (Backman, 2011a; Dahl, Standal & Moe, 2019; Kårhus, 2010). Kårhus (2010) har undersøkt hvordan høyere utdanning har tilpasset sin kroppsøvingslærerutdanning til å appellere til et mer moderne friluftsliv, preget av fart, spenning og actionfylte aktiviteter. På en side kan slike tilpasninger være gunstige for fremtidens kroppsøvingsfag, da dette kan være med på å gi de kommende kroppsøvingslærerne en mer åpen forståelse av friluftsliv, og evnen til å se nye løsninger (Repp, 2015; Skår & Dervo, 2014). På en annen side kan slike tilpasninger være uheldige for elevene som ikke gjør så mye ut av seg i kroppsøvingstimene, da stemmen deres kanskje ikke blir hørt. På den måten er det fare for at undervisningen ikke tilpasses for dem som står i fare for å falle utenfor (Backman, 2011a; Dahl, Standal & Moe, 2019). Elevene med lite kapital står i fare for å bli dominert av elever eller grupper av elever med mye kapital, som en del av et naturlig hierarki av kapital (Crossley, 2014). For å koble dette eksempelet sammen med oppgavens empiri vil situasjonen hvor elevene ønsket å spille myrball trekkes frem. I den situasjonen var det en gruppe av

elevene som ga uttrykk for en aktivitet de ville ha, og læreren hørte på deres forslag. Her er det meningene til elever som tør å ta til orde som kommer frem, og i tillegg er aktiviteten en adaptasjon av fotball. Som nevnt i 4.3.1 har en av elevene hørt fra en venn at den opplever favorisering av idrettsaktive elever, en opplevelse som kan forsterkes av situasjoner slik som den med myr fotballen.

Det at elevgruppen er sammensatt av elever som reagerer ulikt på de tiltakene læreren gjør, er en av de store utfordringene med tilpasset undervisning. Selv om flere elever ønsket seg myr fotball og trives med det, så er det stor sannsynlighet for at én eller flere elever ikke hadde samme reaksjon. I situasjoner med elevmedvirkning er det derfor viktig at læreren aktivt følger med på hvordan de ulike elevene reagerer på undervisningsopplegget og bruker sin relasjon til elevene for å undersøke hvorfor de eventuelt ikke trivdes med undervisningen, dersom noen elever gir verbale eller nonverbale uttrykk for at de misliker undervisningen (Stray & Stray, 2014). Ved å ha en god relasjon til elevene kan det være lettere å prate med de av elevene som ikke ønsker å ytre meningene sine foran hele klassen ved en senere anledning og på den måten få tilpasset undervisningen for dem også. Slike tiltak har læreren satt inn, slik som halvårsvurdering og i form av at læreren spør elevene aktivt om de har noen ønsker. Halvårsvurderingen gir elevene mulighet til å skrive ned hva de liker og misliker, i tillegg til forslag til endringer, uten at de må uttrykke det muntlig. Ved å gjøre det skriftlig kan det være med på å ufarliggjøre situasjonen for elever som ikke liker å stå foran andre (Stray & Stray, 2014). Store tilpasninger slik som aktivitetsvalg og tema for undervisningen kan være vanskelig å tilpasse for hver enkelt elev i hver enkelt time. Tilpasninger ut ifra elevenes forutsetninger og evner er på den andre siden noe læreren skal tilrettelegge for (Standal, 2015b). I det arbeidet vil det være nødvendig for læreren å ha kunnskap om elevenes kroppsøvings- og friluftslivskapital for å være i stand til å tilpasse enkeltelementer fra undervisningen til elevenes behov (Moore, 2014).

Sitat 35: «Jeg spør bestandig i starten av undervisningen om de har noen ønsker og sånne ting. [...] De er jo med og påvirker litt, men så er det jeg som styrer med tanke på rammer. Oppvarming og sånne ting får de som regel være med på å påvirke innenfor rammene.» (Lærer)

Ut ifra hvordan elevene beskriver læreren i intervjuene, har læreren en god kommunikasjon med elevene og lytter til hva de sier. På grunn at det kan elevenes friluftslivsforståelse og kroppsøvings- og friluftslivskapital påvirke undervisningen på flere ulike måter, til tross for at elevene selv mener at de ikke er så flinke til å gi uttrykk for hvordan de vil endre

undervisningen. Ved å ha en god relasjon til elevene vil læreren ha tilgang til den erfarte delen av læreplanen, gjennom samtaler med elevene før, under og etter kroppsøvingstimene (Imsen, 2009). Basert på hvor åpen læreren var for nye ideer i intervjuet, er det god grunn til å tro at læreren er åpen for forslag og ideer fra elevene også. Slike ideer kan komme fra nettopp helt uformelle samtaler før, under og etter undervisningen, uten at elevene selv er bevisst at de kommer med forslag til endringer. I slike samtaler kan det være at elevene gir uttrykk for egne interesser, opplevelse av undervisningen, elementer som var for utfordrende eller som ikke falt i smak (Stray & Stray, 2014). Jeg hadde dessverre ikke lagt til spørsmål i intervjuguidene angående denne formen for kommunikasjon og oppdaget relevansen da det var for sent å gjennomføre flere intervjuer. På grunn av elevene selv ikke opplever at de er flinke til å ytre sin mening om undervisningen, kan det argumenteres for at en slik form for kommunikasjon vil være sentral i lærerens arbeid med å utvikle undervisningen. Som Imsen (2009) beskriver, er elevenes opplevelse av undervisningen på mange måter det som er fasiten på hvordan undervisningen fungerer, og nettopp på grunn av det er elevene nøkkelen i å utvikle kvaliteten i undervisningen. Med utgangspunkt i hvor positive elevene er til læreren og måten de ordlegger seg angående måten læreren motiverer dem gjennom variert og engasjerende undervisning, kan det tenkes at læreren har en god relasjon til elevene og får informasjon av dem angående hvordan de opplever undervisningen. Det er nettopp slik informasjon jeg kunne fått bekreftet eller avkreftet i oppfølgingsintervjuer.

Kapittel 5 Sammenfatning av analyse

Innledningsvis i oppgaven problematiserte jeg friluftslivets plass i kroppsøvfingsfaget ved å trekke frem hvordan idrettsaktiviteter, gjennom en form for «sportifisering», trekker fokuset vekk fra andre aktivitetsformer. Eksemplene på at dette skjer er mange, både i media og spesielt i den tidligere forskningen som omhandler friluftsliv i kroppsøvingen. Det at idrett tar styringen i kroppsøvfingsfaget er et problem. Det er et problem, siden det da overskygger verdiene i friluftslivet slik de er kulturelt forankret i Norge. Enda viktigere, så er det et problem, da et fokus på idrett kan virke negativt på motivasjonen og bevegelsesgleden hos elever som selv ikke deltar i organisert idrett på fritiden. I tilfeller hvor det skjer, kan det sies at «sportifiseringen» kan være med på å svekke selve formålet med kroppsøvingen. I de foregående kapitlene har vi sett at det kan være mer nyansert enn dette, og at en alternativ gjennomføring av friluftslivet kan gjennomføres på en god måte innenfor kroppsøvingens rammer. I kapitlene som kommer vil analysen oppsummeres for å svare samlet på problemstillingen. Til slutt vil oppgavens profesjonsrelevans og betydning for videre arbeidsadresseres. Problemstillingen som besvares er som følger: *Hvordan blir friluftsliv forstått av skolens aktører og hvordan reguleres gjennomføringen av friluftslivsundervisningen i skolen, sett i lys av Bourdieus feltteori og Goodlads læreplanforståelse?*

5.1 Samspillet mellom friluftslivsforståelsen til skolens aktører, friluftslivsundervisningen og ytre rammer

Elevenes friluftslivsforståelse er i stor grad preget av erfaringer de har fått gjennom turer med familie og på egne turer. Fire av elevene faller inn under en tradisjonell forståelse av friluftsliv, preget av tradisjonelle aktiviteter, gjerne i natur som er et stykke fra bebyggelse. Deres beskrivelser av friluftsliv og betydningen det har for dem, sammenfaller i stor grad med beskrivelsen gitt av Øian (2014a) av det tradisjonsrike friluftslivet. De to andre elevene har en mer moderne og åpen forståelse av friluftslivet. I denne sammenheng vil det si at elevene driver med tradisjonelle aktiviteter, men er åpne for at friluftsliv kan praktiseres i alternative og mer bynære områder. Denne forståelsen åpner opp for at friluftsliv kan praktiseres på andre måter enn før, på andre lokasjoner, som gjerne er mer tilgjengelige for alle. Forståelsen betegnes som moderne, siden den bærer preg av de endringene som skjer i dagens samfunn i møte med friluftslivet og det moderne og travle mennesket (Skår, 2014). Flere av elevene uttrykker seg på en slik måte at det er tydelig at de anerkjenner at friluftsliv i skolen er noe annet enn friluftslivet de kjenner fra fritiden. Elevene som ikke presiserer dette i løpet av intervjuet, gir allikevel uttrykk for at de anerkjenner den gjennomførte undervisningen som friluftsliv, til tross

for at den gjennomførte undervisningen i stor grad ikke gjennomføres som tradisjonelt friluftsliv. Dette tyder på at elevene, gjennom sin habitus, har utviklet en forståelse for hvordan friluftsliv blir praktisert i kroppsøvingen og at de tilpasser sin forståelse i de situasjonene (Maton, 2014).

Med tanke på dette, var det interessant å koble lærerens og rektorens forståelse opp mot elevenes, siden rektoren og læreren begge har en tradisjonell forståelse av sitt private friluftsliv, i tillegg til at de har en moderne og åpen forståelse av friluftslivet som kan, og bør gjennomføres i skolen. Forståelsen til rektoren og læreren går nemlig ut på at friluftslivet som gjennomføres i kroppsøvingen må gjennomføres innenfor tydelige rammer, hvor de i tillegg må ta hensyn til forutsetningene til en stor elevgruppe (Standal, 2015b). En ser derfor flere likheter mellom aktørenes friluftslivsforståelse, gjennom det at flere av aktørene har tilpasset sin forståelse i møte med rammene i kroppsøvingen. I tillegg til at friluftslivsforståelsen er formet av aktørenes habitus og kapital, blir det også tydelig hvordan feltet kroppsøving påvirker hvordan aktørene anvender sin forståelse, som er i tråd med hvordan praksis, eller handlinger i felt, blir beskrevet i Grenfell (2014; Maton, 2014; Moore, 2014; Thomson, 2014).

Forholdet mellom de ulike nivåene av læreplanen kommer tydelig frem i undersøkelsene av friluftslivet. Spesielt forholdet mellom den formelle, den oppfattede og den gjennomførte blir tydelige når en ser hvordan læreren bruker læreplanen i sitt arbeid og tolker den ut ifra sin friluftslivsforståelse, i tillegg til at den må ta en vurdering elevgruppens forutsetninger og forståelse, for så å tilpasse undervisningsinnholdet deretter (Imsen, 2009). Læreren mener selv at økonomi ikke er en begrensende rammefaktor for den undervisningen som planlegges, og at undervisningen i hovedsak styres av læreplanene, tidsrammen til kroppsøvingsfaget og hensyn til elevene. Som både rektoren og læreren presiserer, fungerer læreplanen som et rammeverk med relativt frie tøyler. Læreren tolker læreplanen ut ifra dens egen forståelse av friluftsliv. Det er her lærerens habitus kommer inn og fungerer som et regulerende verktøy med tanke på hva læreren oppfatter som mulig å gjennomføre i undervisningen. På samme måte kan habitus virke som en begrensende faktor, dersom læreren ikke har erfaring innenfor ulike elementer, slik som nærtur eller fjelltur (Maton, 2014; Øian, 2014a). Som vi så hos denne læreren, hadde den ikke vurdert det som mulig å gjennomføre tradisjonelt friluftsliv innenfor kroppsøvingens tidsramme. På grunn av denne forståelsen, følte læreren seg avhengig av å låne timer fra andre lærere, for å få nok tid til å gjennomføre «skikkelig» friluftsliv. Noe som har resultert i at læreren bruker relativt lite tradisjonelt friluftsliv i sin undervisning, og heller tyr til adaptasjoner av idrettsaktiviteter og lek i skog og mark. Slik sett kan det argumenteres for at lærerens

forståelse, i dette tilfellet, har større innvirkning på den gjennomførte undervisningen enn de ytre rammene. Lærerens gjennomføring faller inn under de samme tendensene som diskursene i den tidligere forskningen viser til (Backman, 2008; 2011a; 2011b; Martin & McCullagh, 2011; Mikael, 2018 Sutherland & Legge, 2016).

Noen tilpasninger av undervisningen kommer som direkte følge av at elevene har kommet med forslag. Elevene legger selv vekt på at de færreste av dem kommer med endringsforslag til læreren, men at læreren er flink til å variere undervisningen og legge til rette for dem på den måten. De fleste tilpasningene av undervisningen kommer tilsynelatende av at læreren snakker med elevene før, under og etter undervisningen og på den måten gjør en vurdering av deres interesser og forutsetninger (Imsen, 2009). Det trekkes frem et eksempel på at aktiviteten myr fotball ble gjennomført på etterspørsel fra noen elever. Ved å være åpen for innspill fra elevene, åpner læreren opp for at de elevene som tør å dele sine ønsker foran klassen, som ofte er et kjennetegn ved elever med høy kapital (Stray & Stray, 2014). konsekvensen av dette kan være at elevene med lavere kapital opplever at undervisningen ikke er like godt tilpasset dem. Basert på utsagn fra elevintervjuene har læreren en god kommunikasjon med svært mange av elevene og på den måten er det større sannsynlighet for at den også kommer i kontakt med elevene som ikke tar til orde foran klassen. På denne måten skaper læreren kobling mellom den oppfattede og den erfarte læreplanen, og muligheten for at elevene kan bidra med å utvikle den videre undervisningen (Imsen, 2009). Læreren er tilsynelatende åpen for innspill som kan videreutvikle undervisningspraksisen dens, basert på måten den tok imot idéen om å gjennomføre en light-versjon av friluftsliv for å ha mer fokus på naturopplevelse og friluftslivets kjerneverdier. Allerede i intervjuet var læreren i gang med å reflektere rundt muligheter for at den kunne gjennomføre aktiviteter fra sin tradisjonelle forståelse på en alternativ måte slik at det kunne brukes i kroppsøvingen. For å bruke friluftsliv innenfor kroppsøvingens rammer er det på denne skolen tydelig at det må gjøres en bevisst og nødvendig tilpasning av friluftslivets praksis.

Innledningsvis i oppgaven trakk jeg frem flere studier som viste til at en idrettspreget kroppsøving var med på å viske ut verdiene til friluftslivet. Som det har kommet frem her, har også denne læreren et fokus på fysisk aktivitet og bruker gjerne idretts- og lekpregede aktiviteter i sin undervisning. Dette er aktiviteter som gjennomføres utendørs, i variert terreng og gjerne i skogen. Når en ser dette opp mot kompetansemålene for videregående skole, kan det argumenteres for at aktiviteter slik som snølek, myr fotball og orientering er med på å dekke opp kompetansemålene for både vg1 og vg2 når det kommer til friluftsliv. Definisjonen av

friluftsliv, som skrevet av Natur- og miljøverndepartementet (2016), presiserer at friluftsliv handler om opphold og fysisk aktivitet i friluft, med mål om miljøforandring og naturopplevelse. Gjennom å tilpasse måten en forstår friluftsliv på, slik at det passer inn i de ytre rammene til kroppsøvningsfaget, så åpner det opp muligheten for å gjennomføre mer friluftsliv. Selv om fokuset ligger på den fysiske aktiviteten, slik undervisningen er i dag, så uttrykker flere av elevene at de indirekte får med seg naturopplevelsen ved at de tar i bruk varierte miljøer.

5.2 Profesjonsrelevans og veien videre

Friluftsliv i skolen er på langt nær utforsket i sin helhet og vil absolutt være interessant å jobbe videre med ved en annen anledning. Det ville vært nyttig å stille flere spørsmål til elevene angående hvordan de opplever undervisningen, både kroppsøving generelt og i friluftslivundervisningen, for å avdekke en dypere forståelse for hvordan elevene opplever undervisningen, slik at datamaterialet i større grad kunne blitt brukt for å vurdere hvordan elevenes opplevelse av undervisningen samsvarer eller ikke med lærerens planlagte og opplevde gjennomføring, og i hvilken grad dette påvirker fremtidig gjennomføring av undervisningen. I den sammenheng ville det også vært spennende å gjennomføre observasjoner av denne undervisningen, for å undersøke et større bilde av situasjonen i og rundt undervisningen. Det samme gjelder å undersøke skoler fra forskjellige miljøer, byskoler i forhold til bygdeskoler, små skoler i forhold til store skoler. Ved å sammenligne skoler fra flere områder, og i det hele tatt sammenligne skoler, vil en helt ny dimensjon legges til og åpne muligheter for å få en helt annen innsikt i friluftslivspraksisen i kroppsøvingen. Gitt at jeg hadde visst det jeg gjør nå, før jeg startet med denne oppgaven, ville jeg definitivt brukt flere skoler.

Denne oppgaven vil ha stor betydning for mitt videre arbeid, enten det er som lærer eller innenfor et av forvaltningsorganene som jobber for kvalitet i utdanning eller en interesseorganisasjon for friluftsliv i arbeidet med å formidle friluftslivets gleder til de av oss som ønsker å oppleve mer av det. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg en ny innsikt i hvordan personers varierte bakgrunn og erfaringer er med på å påvirke hvordan de opplever verden og hvordan alle individer har en unik forståelse av friluftsliv. Forhåpentligvis har dette arbeidet gjort meg bedre i stand til å kommunisere friluftsliv til andre, på deres premisser. Intervjuet av læreren hadde tilsynelatende innvirkning på den og refleksjonene rundt hvordan den kunne teste ut nye idéer i undervisningen ble nevnt allerede i intervjuet. Det virker som at spesielt perspektivene til Mikael (2018) inspirerte den til å tenke annerledes rundt hvilke aktiviteter som kan gjennomføres innenfor kroppsøvingen tidsrom. Dette vil jeg snakke mer

med læreren om neste gang jeg møter den. Etter planen skal jeg tilbake til skolen til høsten for å snakke om funnene mine med de som deltok i prosjektet.

Litteraturliste

Aamli, K. (2019) En sekser i kroppsøving krever at du er god i idrett. Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/-en-sekser-i-kroppsoving-krever-at-du-er-god-i-idrett/>

Arnesen, T. E., Nilsen, A-K. & Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»: vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *FoU i praksis*, 7, 9-32.

Backman, E. (2008). What Is Valued in "Friluftsliv" within PE Teacher Education? Swedish PE Teacher Educators' Thoughts about "Friluftsliv" Analysed through the Perspective of Pierre Bourdieu. *Sport, Education and Society*, 13 (1), 61-76.

Backman, E. (2011a). "Friluftsliv": A Contribution to Equity and Democracy in Swedish Physical Education? An Analysis of Codes in Swedish Physical Education Curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (2), 269-288.

Backman, E. (2011b). What Controls the Teaching of "Friluftsliv"? Analysing a Pedagogic Discourse within Swedish Physical Education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11 (1), 51-65.

Borgen, J. S., Gjølme, E. G., Hallås, B. O., Løndal, K. & Moen, K. M. (2017) Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet». Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/kroppsoving-mer-enn-fysisk-aktivitet/>

Borgen, J. S. & Leirhaug, P. E. (2012). Altfor mange hater kroppsøving. Hentet fra:

<https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spor/altfor-mange-hater-kroppsoving/>

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg.) Oslo: Cappelen Damm

Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Creswell, J. W. (2008). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (3. utg.). New Jersey: Pearson Education.

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg.). Los Angeles, California: Sage Publications.

- Dahl, L., Standal, Ø. F. & Moe, V. F. (2019). Norwegian Teachers' Safety Strategies for "Friluftsliv" Excursions: Implications for Inclusive Education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19 (3), 256-268.
- Dale, E. L. (2009). Læreplan – i et forskningsperspektiv. I Dale, E. L. (Red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv* (1. utg., s. 11-22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Deer, C. (2014). Doxa. I Grenfell, M. (Red.), *Pierre Bourdieu. Key concepts* (2. utg, s. 114-125). Oxfordshire, England: Routledge.
- Folkehelseloven (2011). Lov om folkehelsearbeid (LOV-2011-06-24-29) Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Folstad, E. E. H. (2018, 24.01) Brev til politikerne fra en sliten kroppsøvingsutøver. *Aftenposten Si;D*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/A23Apn/brev-til-politikerne-fra-en-sliten-kroppsoevingsutoever-ellen-elise-h-folstad?>
- Friluftsløven (1957). Lov om friluftslivet (LOV-1957-06-28-16) Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1957-06-28-16>
- Grenfell, M. (2014). *Pierre Bourdieu: Key concepts* (2. utg, Red.). Oxfordshire, England: Routledge.
- Imsen, G. (2009) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalvø, A. (2018). *Hyttebok frå helvete* (1. utg.). Oslo: Kagge forlag.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (1. utg., s. 23-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klima- og miljødepartementet. (2016). *Friluftsliv — Natur som kilde til helse og livskvalitet* (Meld. St. 18 (2015–2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Kvello, Ø. (2013). Bioøkologisk teori. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. (Red.), *Læring – Utvikling – Læringsmiljø* (1. utg., s. 139-160). Trondheim: Akademika forlag

- Köhler, B., Andersen, O. & Dervo, B. K. (2014). Deltakelse i friluftslivet siden 2001. I Dervo, B. K (Red.), *Friluftsliv i Norge anno 2014 – status og utfordringer* (NINA Rapport 1073, kapittel 2). Trondheim: Norsk Institutt for Naturforskning.
- Kårhus, S. (2010). Physical Education Teacher Education on the Education Market--Who's Defining What Physical Education Teachers Need to Know? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15 (3), 227-241.
- Lauten, B. (2018) *Suksesshistorien om en inkluderende kroppsøving* (Bacheloroppgave) Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Martin, P. & McCullagh, J. (2011). Physical Education & Outdoor Education: Complementary but Discrete Disciplines. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2 (1), 67-78.
- Maton, K. (2014). Habitus. I Grenfell, M. (Red.), *Pierre Bourdieu. Key concepts* (2. utg, s. 48-64). Oxfordshire, England: Routledge.
- Mikaels, J. (2018). Becoming a Place-Responsive Practitioner: Exploration of an Alternative Conception of "Friluftsliv" in the Swedish Physical Education and Health Curriculum. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 10 (1), 3-19.
- Miljøverndepartementet. (2001). *Friluftsliv - Ein veg til høgare livskvalitet* (St.meld. nr. 39 (2000-2001)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2000-2001-/id194963/>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018) *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1). Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Moore, R. (2014). Capital. I Grenfell, M. (Red.), *Pierre Bourdieu. Key concepts* (2. utg, s. 98-113). Oxfordshire, England: Routledge.
- Nardi, P. (2014). *Doing survey research: A guide to quantitative methods* (3. utg.). Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Nerhus, K. A., Anderssen, S. A., Lerkelund, H. E., & Kolle, E. (2011). Sentrale begreper relatert til fysisk aktivitet: Forslag til bruk og forståelse. *Norsk Epidemiologi*, 20(2). <https://doi.org/10.5324/nje.v20i2.1335>

- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Repp, G (2015). Friluftsliv. I Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J. E. (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg., s. 94-106). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*(3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skår, M. & Dervo, B. K. (2014). Innledning. I Dervo, B. K (Red.), *Friluftsliv i Norge anno 2014 – status og utfordringer* (NINA Rapport 1073, kapittel 1). Trondheim: Norsk Institutt for Naturforskning.
- Skår, M. (2014). Urbanisering og friluftsliv i nærmiljøet. I Dervo, B. K (Red.), *Friluftsliv i Norge anno 2014 – status og utfordringer* (NINA Rapport 1073, kapittel 5). Trondheim: Norsk Institutt for Naturforskning.
- Standal, Ø. F. (2015a) Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (1. utg, s. 9-23). Oslo: Cappelen Damm AS
- Standal, Ø. F. (2015b) Evner og føresetnadar i kroppsøving. I Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (1. utg, s. 121-135). Oslo: Cappelen Damm AS
- Statistisk sentralbyrå. (2019) *Idrett og friluftsliv, levekårsundersøkelsen*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/statistikker/fritid/hvert-3-aar>
- Stray, T. & Stray, I. E. (2014) Alle elever har behov for å bli forstått. Tilpasset opplæring sett I et differensiert relasjonsperspektiv. I Bunting, M. (Red.), *Tilpasset opplæring – I forskning og praksis* (1. utg., s. 56-80). Oslo: Cappelen Damm AS
- Sutherland, S. & Legge, Maureen (2016). The Possibilities of "Doing" Outdoor and/or Adventure Education in Physical Education/Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35 (4),299-312.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Thomson, P. (2014). Field. I Grenfell, M. (Red.), *Pierre Bourdieu. Key concepts* (2. utg, s. 65-82). Oxfordshire, England: Routledge.
- Utdanningsdirektoratet (2015a). Læreplan i kroppsøving (KR01-04) – Føremål. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). Endringer i faget kroppsøving Udir–8–2012. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet (2017). Overordna del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringa. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=kro01-05&lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i kroppsøving (KR001-05). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Vistad, O. I. (2014). Friluftslivets folkehelsepotensial. I Dervo, B. K (Red.), *Friluftsliv i Norge anno 2014 – status og utfordringer* (NINA Rapport 1073, kapittel 6). Trondheim: Norsk Institutt for Naturforskning.
- Øian, H. (2014a). Friluftsliv – norsk kulturarv og nasjonal identitet. I Dervo, B. K (Red.), *Friluftsliv i Norge anno 2014 – status og utfordringer* (NINA Rapport 1073, kapittel 4). Trondheim: Norsk Institutt for Naturforskning.
- Øian, H. (2014b). Samfunnsmessige endringer av betydning for friluftslivet. I Dervo, B. K (Red.), *Friluftsliv i Norge anno 2014 – status og utfordringer* (NINA Rapport 1073, kapittel 3). Trondheim: Norsk Institutt for Naturforskning.

Vedlegg 1 – Presentasjon av hovedtrekk fra litteraturstudiet

Litteratursøket blir kort presentert innledningsvis og blir derfor supplert med denne tabellen.

Her er det informasjon om formål, metode, teori og funn i alle åtte artikler som er brukt.

Tabell 1: Tabellen er en utfyllende representasjon av resultatene i litteraturstudiet, beskrevet med formål, utvalg og metode, teori og hovedfunn.

Forfatter	Formål	Utvalg/Metode	Teori	Funn
Backman (2008), Sverige	Analysere verdiene som blir uttrykt i konseptet friluftsliv, gjennom å utforske forholdet mellom friluftsliv og idrett i den svenske kroppsøvingslærerutdanningen. Bakgrunnen for å analysere dette er på grunn av at definisjonen til friluftsliv er basert på dens forskjell fra idrett. Et annet mål er å avdekke de mest dominerende og verdsatte posisjonene i det sosiale feltet.	Kvalitative intervju av 17 (12 menn og fem kvinner) kroppsøvingslærer undervisere som jobbet hos åtte ulike institusjoner for høyere utdanning. Varighet på intervjuene var 60-90 minutter, gjennomført som private samtaler. Det ble gjort lydopptak.	Pierre Bourdieu sin sosiokulturelle teori brukes for å forsøke å utforske pedagogiske problemer knyttet opp mot formålet. Bourdieus sosiale felt blir brukt aktivt i artikkelen. Bruker Norges definisjon på friluftsliv fra st. melding i 1972, med tilpasninger fra Henderson (2001) for å koble det opp mot skolen.	Opplevelse VS konkurranse: De fleste mente at opplevelse av naturen var viktigere enn å konkurrere, men ikke alle var like overbevist om at det var viktig å skille de to fra hverandre. Ordinært VS eksklusivt: Her var det både brede, generelle beskrivelser og smale, avgrensede beskrivelser. Noen mente at friluftsliv kunne foregå på rolige måter, både i bynære og urørte naturområder. Andre var mer på at friluftsliv måtte inneholde en del aktivitet, samt kun foregikk i urørt natur. Genuint VS nytt: her kobles det genuine friluftsliv opp mot det som over ble forstått som det eksklusive. Tradisjonelle oppfattelser opp mot nyere. Respondentene gir uttrykk for at det nyere friluftslivet er preget av en «idrettifisering» hvor fokuset er på aktivitet i stedet for naturen. Teoretisk VS praktisk: praktisk friluftsliv ble vektlagt som det viktigste, selv om det ble lagt frem at en teoretisk forståelse ville være et viktig grunnlag. Friluftsliv som sosialt felt: Verdiene i friluftslivet som felt vil variere ut ifra hvilken posisjon man utforsker feltet ut ifra.
Forfatter	Formål	Utvalg/Metode	Teori	Funn
Kårhus (2010), Norge	Artikkelen problematiserer det at kroppsøvingslærerutdanninger konkurrerer i et marked for å få studenter til å velge deres utdanning. Kårhus ser på	Gjennom fire kollegaer fra ulike universiteter som tilbyr kroppsøvingslærerutdanning har Kårhus samlet styringsdokumenter, pensum og	Basil Bernsteins teoretiske rammeverk for analyse av hvordan kunnskap er konstruert og kommunisert i aktive diskursene i politikk for høyere utdanning.	Analysen viser at utdanningsinstitusjonene har en tendens til å jobbe mot å møte kommende studenters interesser og valg, og lar dette påvirke det faglige innholdet i stor grad. Finansieringssystemet for høyere utdanning er lagt opp slik at universitetene må

	<p>hvordan dette er med på å strukturere utdanningsløpet og innholdet i undervisningen. Han stiller også spørsmål rundt hvorvidt dette gjør at utdanningen er mest egnet for å overleve i utdanningsmarkedet, eller om den er rettet mot å utdanne de beste kroppsøvingslærerne.</p>	<p>universiteters institusjonelle utdanningspolicier.</p>	<p>Bernstein foreslår at pedagogiske diskurser er produsert og reproduert på tvers av tre felt hvor spesifikke agenter og byråer kontrollerer prosessen: det første feltet distribuerer regler for produksjonen av diskursen; det andre feltet evaluerer reglene og reproducerer diskursen; det tredje feltet rekontekstualiserer diskursen.</p>	<p>kjempe om å få studentene og til å få dem til å bli værende. Studien trekker frem hvordan politikken i høyere utdanning er påvirket av liberal individualisme som utfordrer tradisjoner for profesjonelle kvalifikasjoner når det kommer til kroppsøving og kroppsøvingsutdanningen. Ansatte i denne utdanningssektoren opplever at deres krav om kvalitet i utdanningen kan bli undertrykt i kampen om å få flere studenter til studiene, og popularitets-tilnærmingen som har oppstått.</p>
Forfatter	Formål	Utvalg/Metode	Teori	Funn
<p>Martin & McCullagh (2011), Australia</p>	<p>Paperens formål er å tydeliggjøre forholdet mellom outdoor education og physical education i Australia. Bakgrunnen til dette er at det i Australia undervises som to ulike fag, men at det i hovedsak er lærere utdannet innen physical education som holder undervisningen i begge fag, noe som kan ses som et problem når en ser fagenes egenart opp mot hverandre.</p>	<p>NA</p>	<p>Paperen baserer seg på dokumenter gitt ut av ulike departement og interesseorganisasjoner som har bidratt til endringer i PE og OE siden 1980. Støttes opp av diverse forskning på feltet fra Australia.</p>	<p>Hovedfunnene deres er at majoriteten av lærere som underviser i OE har sin spesialisering i PE. Fra 2001 til 2007 er det en marginal økning av antall OE spesialiserte lærere som de attribuerer til det faktum at flere høyere utdanningsinstitusjoner tilbyr denne spesialiseringen. Videre legger de frem at OE lærere med spesialiseringen sin i PE, ikke vektlegger kjerneverdiene i OE på samme måte som de som er spesialisert innen OE. Dette vil være med å svekke faget som et selvstendig fag. Det er enda lite forskning som støtter opp dette. Til slutt trekker de frem at OE og PE er fag som er basert rundt lignende kunnskapsgrunnlag, men at undervisningsmetodene og kjerneverdiene er annerledes. De mener at det blir særdeles viktig i tiden fremover å holde fast ved verdiene til fagene, siden det arbeides med nye nasjonale læreplaner, hvor fagene brått kan bli slått sammen.</p>
Forfatter	Formål	Utvalg/Metode	Teori	Funn
<p>Backman (2011a)</p>	<p>Problematisere utfordringene rundt gjennomføringen av utendørs aktivitet/friluftsliv i kroppsøvningen,</p>	<p>Kvalitative intervju av 12 (syv menn og fire kvinner) kroppsøvingslærere fra grunnskolen i Sverige. Varighet på</p>	<p>Basil Bersteins teori om identifisering av pedagogiske diskurser. Bruker det svenske miljødirektoratets</p>	<p>Backman kom frem til fire hovedtematikker: vanskeligheter rundt tolkning av målene til læreplanen knyttet til friluftsliv, stor variasjon i tilgang på utstyr,</p>

	gjennom å analysere kroppsøvlingslæreres meninger opp mot konstitusjonen av den pedagogiske diskursen rundt friluftsliv.	intervjuene var 45-70 minutter, gjennomført som private samtaler. Det ble gjort lydopptak.	definisjon på friluftsliv. Bruker det svenske utdanningsdirektoratets definisjon på hva friluftsliv i kroppsøving skal være.	tildeling av tid og finansiering av friluftslivstimer. Delt syn på hvilken betydning skolens beliggenhet i forhold til naturen, gir uttrykk for en splittet diskurs knyttet til hva friluftsliv er og hvordan det skal praktiseres. Problematikk rundt å engasjere flere lærere til å delta i planleggingen, da friluftslivsprosjekter gjerne krever samarbeid med andre fag for å f.eks. få nok tid.
Forfatter	Formål	Utvalg/Metode	Teori	Funn
Backman (2011b), Sverige	Ulik forskning viser til at undervisning i friluftsliv eller «outdoor education» bidrar til sosial utvikling, engasjement i klima og bidrar til likhet blant alle elever. I denne artikkelen prøver Backman å undersøke friluftslivets potensiale for å skape likhet mellom elever. Dette vil han undersøke gjennom en dokumentanalyse av læreplanverket for kroppsøving, nasjonalt og lokalt.	Dokumentanalyse av det svenske læreplanverket for kroppsøving som var gjeldende i 2011, og læreplanene fra 1955, 1957, 1962, 1969, 1980 og 1994. I tillegg ble det analysert 31 lokale årsplaner analysert. Det blir god redegjort for hvordan analysen er gjennomført ved å bruke retningslinjer fra både Silverman (2003) og Hodder (2003).	Bruker perspektivene til Basil Bernstein, og teoriene hans for reproduksjon og endring i skolen. Videre har Backman tatt i bruk Bernsteins analytiske tilnærming i form av koder og klassifiseringer. Koder blir sett på som mening og prinsipper vi tilskriver ting uten å være klar over det. Backman bruker også Evans & Davies (2006) for å forstå hvordan sosiale ulikheter reproduksjon i kroppsøving.	Backman finner at friluftsliv har en svak klassifisering i kroppsøvlingsfaget, sett relativt til andre praksiser innad i faget, slik som idrettsaktiviteter. Når Bernsteins teori kobles inn vil dette betyr at idrettsaktiviteter som har tydelige definisjoner og en klar klassifisering vil kunne overkjøre et mindre definert tema som friluftsliv er. Et eksempel som trekkes frem er hvordan orientering i flere årsplaner ble brukt i stedet for friluftsliv eller som en substitusjon. Backman går videre til å hevde at på bakgrunn av disse funnene, så har ikke friluftsliv, per dags dato, den positive effekten knyttet til å skape mer likestilling mellom svake og sterke elevgrupper. Når friluftslivet blir vannet ut av tradisjonelle former for kroppsøving og idrett, så vil fremdeles de elevene som allerede liker kroppsøving være de som snakker høyest og trives best.
Forfatter	Formål	Utvalg/Metode	Teori	Funn
Sutherland & Legge (2016), UK, Australia, New Zealand, USA og Skandinavia.	(<i>OAE = outdoor adventure education</i>) Utforske og kritisk vurdere en rekke nasjonale og internasjonale perspektiver på modeller basert på praksiser gjennomført i outdoor and/or adventure education i kroppsøvlingslærer-	Systematisk litteraturstudie av litteratur tilknyttet ett hovedspørsmål: «How is OAE experienced in or through physical education and physical education teacher education?». Prosessen er godt dokumentert og transparent.	Historisk sett er John Dewey sin erfaringsbaserte læring blitt brukt i forskning på OAE. Denne legger vekt på viktigheten av erfaringer og opplevelse, koblet sammen med refleksjon for å skape læring. Den som skal lære, står i fokus for prosessen.	Artikkelen kommer frem til at eksterne elementer påvirker hvordan OAE praktiseres i ulike land. I størst grad er det de nasjonale rammeplanene og læreplanene som påvirker gjennomføringen. Internasjonalt sett er det forskjell på hvor OAE plasseres i skolen. Noen land har det som et eget fag, mens i andre er det underlagt kroppsøving. Måten nasjonale

	utdanning; utfordre undervisningsmetoder i OAE i kroppsøvningslærerutdanning; og komme med forslag til fremtidig praksis og forskning.	Resultatet ble 37 artikler som passet deres inklusjonskriterier.	Nylig har denne tilnærmingen blitt kritisert for å ha for stort fokus på erfaringer og refleksjon, i stedet for å fokusere på en lokasjons-basert tilnærming til OAE.	rammeplaner påvirker fagets egenart blir sett på som både en begrensning og en forsterker av læreres muligheter. Kun i Skandinavia fant de en tydelig definert beskrivelse av OAE, nemlig friluftsliv, som er forankret i tradisjoner. I de andre landene fantes ikke slikt og det resulterte i en mengde ulike praksiser når det kom til OAE. De foreslår derfor å bruke en konkret modell, adventure based learning (ABL), for å skape en felles forståelse og felles praksis, da dette vil bidra til å styrke faget.
Forfatter	Formål	Utvalg/Metode	Teori	Funn
Mikaels (2018), Sverige	Ønsker å utforske hvordan en place-responsive tilnærming vil kunne gjøre slik at lærere åpner opp for å adressere de overordnede perspektivene som preger diskursen rundt friluftslivet i skolen.	Et strategisk utvalg på åtte kroppsøvningslærere ble valgt ut (to kvinner og seks menn) som jobbet på syvende til niende trinn (elever i alderen 13-15 år). Studien er en longitudinell studie med varighet på ett år. Det empiriske materialet består av åtte preworkshop intervjuer, fire oppfølgingsintervjuer, 11 individuelle workshop-refleksjoner og en forskningsjournal. Intervjuene står for majoriteten av analysematerialet.	<i>Place responsiveness</i> av Deleuze & Guatarri (1987), er en teori som omhandler betydningen av sted og hvordan mennesker oppfatter, velger og gir uttrykk for sted, i tillegg til at kraften bak valgene blir vektlagt. <i>Becoming</i> av Deleuze & Guatarri (1987), handler om å stille spørsmål rundt kulturelle hierarkier, makt og majoritetene. I artikkelen sin kobler Mikaels begrepene sammen i <i>becoming-place</i> . Hele filosofien til Deleuze & Guatarri handler om at konsepter får betydning når de blir sett i relasjon til andre og Mikaels bruker konseptene rhizome og deterritorialization for å utforske artikkelens formål.	Det mest sentrale funnet er hvordan flere av lærerne som deltok i studiet rapporterte at de gjennom å bruke en place-responsive approach har blitt i stand til å endre måten de tenker rundt friluftsliv i kroppsøving på. De hadde begynt å få til gode 50 minutters økter med friluftsliv gjennom å tenke på friluftsliv som noe mer enn bare å gå utrolig lange turer eller å overnatte ute. Nå så de f.eks. på det som å lære nye ferdigheter som kan brukes i tilknytting til friluftsliv, og de hadde begynt å ta i bruk nærområdene på en helt ny måte.
Forfatter	Formål	Utvalg/Metode	Teori	Funn
Dahl, Standal & Moe (2019), Norge	Formålet var å undersøke hvordan kroppsøvningslæreres sikkerhetsstrategier tilknyttet friluftsliv påvirket inkludering og ekskludering av videregående elever i friluftsliv.	Strategisk utvalg fra sør-, vest-, midt- og nord-Norge. Seks videregående skoler ble valgt ut, hvor alle hadde 250-300 elever hver. Totalt deltok 41 kroppsøvnings og friluftslivslærere i	Studiet bruker Evans forståelse av evne som noe som ikke kun kan knyttes til eleven, men at evne er noe som skapes i samspill mellom eleven og læreren gjennom lærerens verdier,	Flere av lærerne har måtte tilpasse sin undervisning for å være mer egnet for nye generasjoner med elever, som er i dårligere fysisk form og som har mindre erfaring med friluftsliv. Hovedendringen er at de bytter lokasjon til mer lokale og kjente områder, i

		<p>alderen 27 til 61 (17 kvinner og 24 menn). Det ble satt sammen seks fokusgrupper med deltagere fra alle skolene. Det ble gjennomført seks fokusgruppeintervjuer på cirka 1,5 timer hver.</p>	<p>praksiser og kulturelle fortolkning av eleven.</p>	<p>tillegg til at de tar i bruk de delene av friluftslivet som har blitt «tatt for gitt» tidligere. Disse lærerne øker inkludering i sin undervisning og tar høyde for sosiokulturelle forskjeller. Andre lærere, som ikke ser på friluftsliv som et sosialt fenomen i like stor grad, opprettholder sin undervisning av det tradisjonelle friluftslivet. Det harde, vanskelige og det som er lokalisert langt unna bebyggelse.</p>
--	--	---	---	---

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Det som følger er informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen som ble gitt til læreren i forkant av datainnsamlingen. Det ble laget egne skriv til rektor og til elevene, da det var behov for enkelte tilpasninger på grunn av personvernshensyn og utvalgsgrupper.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Friluftsliv i kroppsøving?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forståelse av friluftsliv og faktorer som er med på å styrke og svekke bruken av friluftsliv i kroppsøving. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektets formål er å undersøke hvordan elever, én lærer og én rektor forstår friluftsliv, hvordan det gjennomføres i kroppsøvingen og hvordan de forholder seg til ulike diskurser som er sentrale i det tilhørende forskningsfeltet. Ved å intervjuere elever, lærer og rektor er håpet å undersøke skolen som en helhetlig institusjon og ikke bare én av de involverte partene.

Foreløpige problemstillinger er: hvordan påvirker tilgang på utstyr bruken av friluftsliv, hvordan oppleves skillet mellom tradisjonelt friluftsliv og idrettsaktiviteter, og hvordan kan en gjennom place-responsive approach påvirke mulighetene til å gjennomføre friluftsliv i kroppsøving?

Prosjektet er en del av min masteroppgave innenfor feltet idrettsvitenskap og vil utgjøre oppgavens datagrunnlag.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til prosjektet er valgt ut på bakgrunn av at de hører til denne skolen og min tidligere kontakt med skolen. Prosjektet har som målsetting at én rektor, én lærer og seks elever skal delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg mellom 20 og 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine meninger tilknyttet friluftsliv og hvordan det brukes i skolen. Med ditt samtykke vil det gjøres lydopptak av

intervjuet. Lydopptaket blir transkribert, anonymisert med og deretter slettet. Det innebærer også at du samtykker til observasjon av kroppsøvingstimer hvor jeg observerer timen og gjennomfører enkelte feltsamtaler. Jeg vil ta noen notater av hva som skjer underveis i timen, men det er ingen personopplysninger involvert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene om deg vil kun jeg, Brage Lauten, og min veileder, Jan Erik Ingebrigtsen, ha tilgang på. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, i tillegg til at all informasjon vil bli anonymisert gjennom å bruke en kode. Skolen deres vil ikke bli nevnt med navn eller geografisk plassering. Den eneste typen opplysning som vil bli publisert er meningene knyttet til friluftsliv.

Opplysningene du avgir i intervjuet kan bli brukt i masteroppgaven i form av sitat fra dine utsagn.

På grunn av din posisjon i skolen vil det være vanskeligere å anonymisere deg helt, siden det ikke er flere med samme stilling. Skolen i seg selv vil kun bli nevnt som en skole i Trøndelag, og jeg håper derfor at identiteten deres kan skjules på den måten.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 06.06.2020. Ved prosjektslutt vil alt datamateriale bli slettet. All data som er brukt i prosjektet skal bli anonymisert.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Brage Lauten, mobil: 48068085, mail: bragel@stud.ntnu.no.
- Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved Jan Erik Ingebrigtsen, tlf. [73591767](tel:73591767), mail: jan.ingebriqtsen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Veileder

Student

Jan Erik Ingebrigtsen

Brage Lauten

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet friluftsliv i kroppsøving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes på grunn av skolens størrelse og min posisjon i skolen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, i slutten av mai 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Spørreundersøkelsen til studentene

Det som følger er spørreundersøkelsen som ble gitt ut til 1. og 3. årsstudentene ved lektorutdanningen for kroppsøving og idrettsfag ved NTNU.

Spørreskjema om forståelse og opplevelse av friluftsliv

1. Liker du å være utendørs?

	Ja	Nei
Vår		
Sommer		
Høst		
Vinter		

2. Hvilken utendørsaktivitet liker du mest?

3. Hvilken utendørsaktivitet liker du minst?

4. Hvor ofte er du gjennomsnittlig på tur?

	Mindre enn én gang i måneden	Én gang i måneden	Flere ganger i måneden	Én gang i uka	Flere ganger i uka
Vår					
Sommer					
Høst					
Vinter					

5. Har været stor påvirkning på om du går tur eller ikke?

	Ja	Nei
Vår		
Sommer		

Høst		
Vinter		

6. I hvilken grad oppfatter du dette som friluftsliv?				
	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig
Sole seg i park/hage				
Å gå tur i byen				
Å gå tur i en park				
Å gå på ski i preparerte spor				
Å gå på ski utenfor preparerte spor				
Å gå på tursti i nærområdet				
Å gå på tursti i fjellet				
Å gå på tur i skog og fjell utenfor oppmerkede stier				
Å løpe i en park				
Å løpe i skogen				
Brenne bål, sette opp telt, bruke kompass				
Padle kano				
Ro båt				
Å sove utendørs				

7. I hvilken grad er du enig i følgende påstander?				
	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig
Friluftsliv må foregå i urørt natur				
Friluftsliv handler om spenning/ekstreme aktiviteter				
Friluftsliv handler om rekreasjon				
Friluftsliv bidrar til å skape sosial likhet				
Friluftsliv er egnet for alle				
Friluftsliv er tidkrevende				
Friluftsliv er resurskrevende				
Friluftsliv forsterker sosioøkonomiske forskjeller				

Mye utstyr og reising gjør friluftsliv lite bærekraftig				
I friluftsliv er naturopplevelse er viktigere enn aktivitet				
Friluftsliv handler om ferdighetsutvikling				
Det finnes ikke dårlig vær, bare dårlige klær				
Man må reise langt for å komme til naturen				
Nærtur er bedre enn turer langt unna				
Friluftslivsturer trenger en viss varighet for å kunne kalles en friluftslivstur				

Vedlegg 4 – Intervjuguider

Her presenteres intervjuguidene som er brukt i datainnsamlingen. Intervjuguidene er presentert i følgende rekkefølge: elever, lærer, rektor.

Intervjuguide for elever

Kartlegging av kapital

Skole:

1. Hvilket studieprogram går du på?
2. Hvor godt trives du på skolen?
3. Trives du med teoretiske fag?
4. Jobber du hardt med fagene?
5. Er du glad når du får være borte fra skolen?
6. Synes du skolearbeidet er lett?

Kroppsøving:

7. Hva synes du om kroppsøving?
8. Trives du i kroppsøving?
9. Trives du på trening eller i aktivitet?
10. Hvor mange dager i uka er du så aktiv at du blir andpusten eller svett?
11. Er det viktig for deg å være flink i kroppsøving?
12. Er det viktig for deg å holde deg i god form?
13. Er du flink i kroppsøving?

Friluftsliv:

14. Liker du å være utendørs?
15. Hvilket forhold har du til friluftsliv?
 - a. Hva betyr begrepet friluftsliv for deg?
16. Hva er din favorittaktivitet utendørs?
17. Hvilken utendørs aktivitet liker du minst?
18. Hvor ofte går du tur?
19. Hvilken årstid er du oftest på tur?
 - a. Hvorfor?
20. Har været stor påvirkning på om du går tur eller ikke?

21. Hvilken aktivitet har du valgt for aktivitetsdagen neste uke?

- a. Hva gjorde at du valgte det?
- b. Valgte du det pga. interesse for aktiviteten, tidsbruk, tilgjengelig utstyr, venner eller lignende?

Nærme VS lenger reise

1. Påstander om hva friluftsliv er for deg, svar ja/nei eventuelt utdyp: (for å undersøke om intervjuobjektet mener at friluftsliv er å gjøre følgende påstander).

- a. Sole seg i hagen/en park.
- b. Å gå tur i byen.
- c. Å gå på tursti i nærområdet.

1. Har du vært med på en friluftslivstur på vgs.?

1. Hvis ja, hvor gikk den til?
2. Hvilken årstid var det?
3. Hvordan var været?
4. Hvis nei, har dere ikke hatt utendørs kroppsøving?

2. Ville du foretrukket å dra på en kort eller lang tur?

1. Hva opplever du som positivt med kort/lang tur?
2. Hva opplever du som negativt med kort/lang tur?

Krav til utstyr

1. Opplever du at det er krav til å ha mye utstyr eller klær når dere skal på tur?
2. Har du opplevd å ikke ha det utstyret eller klærne som kreves?
3. Er det et press blant elevene om å ha «det riktige» utstyret eller «de riktige» klærne?
4. Får dere låne utstyr eller klær av skolen hvis dere mangler?
5. Får dere låne utstyr eller klær av andre hvis dere mangler?
 - a. I så fall hvem?
6. Hvordan oppleves det å låne utstyr eller klær?
7. Har du måtte droppe en tur fordi du manglet det riktige utstyret eller klærne som er nødvendige?

Økonomisk

1. Har dere friluftslivsturer hvor dere må legge ut egenandel?
 - a. Hvis ja: hva synes du om dette?

2. Fører turer og kroppsøving til at du må kjøpe nye ting?
3. Har du eller familien din mye utstyr eller klær til å være på tur?
 - a. Hvis ja: Opplever du at det er bærekraftig å ha så mye utstyr eller klær?

Tradisjonelt VS idrett og spenning

1. Hvis læreren kom inn og sa at det blir friluftstur i morgen, hva hadde du da tenkt at dere skulle gjøre?
2. Hvilke aktiviteter pleier dere å ha når dere har friluftsliv?
3. Handler friluftsliv om å være god i noe?
4. Er det fokus på natur eller aktivitet når dere har friluftsliv?
5. Får dere være med å påvirke de aktivitetene?
 - a. Hvis ja, hvordan pleier dere å påvirke det?
6. Spør læreren dere om hva slags friluftslivsaktiviteter dere liker eller kunne vært interessert i?
7. Har dere evalueringer av timer hvor dere får si hva dere syntes om timen?
 - a. Hvis ja: opplever du at læreren endrer på ting i etterkant av dette?
8. Hvordan opplever du at læreren vurderer dere i friluftsliv?
 - a. Er det lignende som i vanlig kroppsøving?

Intervjuguide for lærer

Innledende spørsmål

8. Liker du å være utendørs?
9. Hvor ofte er du på tur?
10. Hvilken årstid er du oftest på tur?
 - c. Hvorfor?
11. Har været stor påvirkning på om du går tur eller ikke?
12. Er det noen faktorer/elementer du opplever som begrensende for bruken av friluftsliv i skolen?
13. Og på den andre siden, er det noen faktorer/elementer du opplever at muliggjør eller tilrettelegger for bruken av friluftsliv i skolen?
 - a. Opplever du at ledelsen støtter friluftslivsundervisning?
14. Hva danner grunnlaget for hvordan du planlegger friluftslivsundervisning?

- a. Er det dine tidligere erfaringer?
- b. Tidligere erfaringer med elever?
- c. Dine forventninger til hvordan noe vil fungere?
- d. Faktiske observasjoner av elevenes ferdigheter?

Nærme VS lenger reise

1. Hva betyr begrepet friluftsliv for deg?
 - a. Påstander om hva friluftsliv er for deg, svar ja/nei eventuelt utdyp: (for å undersøke om intervjuobjektet mener at friluftsliv er å gjøre følgende påstander).
 - i. Sole seg i hagen/en park.
 - ii. Å gå tur i byen.
 - iii. Å gå på tursti i nærområdet.
2. Når var den siste friluftsturen/utendørsturen du holdt for en klasse?
 - a. Hvor gikk den til?
 - b. Hvilken årstid var det?
 - c. Hvordan var været?
 - d. Hvordan tilbakemeldinger kom elevene med?
3. Hvor ofte pleier du å ha friluftslivsturer med klassene?
4. Foretrekker du å planlegge lange eller korte turer?
 - a. Hvorfor?
 - b. Er det utfordringer med korte turer?
 - c. Er det utfordringer med lange turer?
5. Hvordan forholder du deg til læreplanen for kroppsøving når det kommer til friluftsliv?
 - a. Tolker du den slik at den åpner for muligheter, eller er den begrensende?
6. Opplever du at dere gjennomfører en tilstrekkelig mengde friluftslivsundervisning?
7. Hvor lang må en undervisningsøkt være for at du kan ha friluftslivsundervisning?
8. Opplever du at det er lav terskel for dere å holde friluftslivsundervisning på grunn av skolens plassering?
9. Hvis du jobbet på en skole i byen, tror du at du hadde hatt mer eller mindre friluftslivsundervisning der?
 - a. Hvorfor?

Krav til utstyr

1. Er det noen utfordringer knyttet til det å bruke friluftsliv i kroppsøvingen slik du ser det?
2. Opplever du at det er krav til å ha mye utstyr eller klær når dere skal på tur?
3. Er det et press blant elevene om å ha «det riktige» utstyret eller «de riktige» klærne?
4. Får elevene låne utstyr eller klær av skolen hvis dere mangler?
5. Får elevene låne utstyr eller klær av andre hvis dere mangler?
 - a. I så fall hvem?
6. Hvordan tror du det oppleves for elevene å låne utstyr eller klær?
7. Har du måtte avlyse turer fordi elever har manglet det riktige utstyret eller klærne som er nødvendige?
 - a. Gjør dere noen konkrete tiltak for å unngå at elever mangler utstyr?
 - i. Som tilpasning av årstid, sted, varighet, vær.
8. Påvirker sosioøkonomiske ulikheter gjennomføringsmuligheten av friluftsliv?
 - a. Hvis ja, hvordan?

Økonomisk

1. Koster det mye å ha friluftsliv i kroppsøvingen?
2. Er skolens økonomi en begrensning for din bruk av friluftsliv i kroppsøvingen?
 - a. Hvis ja: ser du noen løsninger på dette hvor kompetansemålene i friluftsliv fortsatt kan bli nådd, uten at det koster mye?
3. Får dere signaler fra skoleeier angående bruken av friluftsliv?
 - a. Er det noe som skal prioriteres eller unngås?
 - b. Har skoleeier påvirket hvordan du underviser friluftsliv?
 - c. Hvordan samsvarer læreplanen med rammer og retningslinjer fra ledelse og skoleeier?
4. Har dere friluftslivsturer hvor elevene må legge ut egenandel?
 - a. Hvis ja: hvordan reagerer elevene på dette?
5. Fører turer og kroppsøving til at elevene må kjøpe nye ting?
6. Har du mye utstyr eller klær til å være på tur?
 - a. Hvis ja: Opplever du at det er bærekraftig å ha så mye utstyr eller klær?
 - b. Kunne det vært aktuelt å endre noe for å ha mindre behov for utstyr?

7. Hvis det er utfordringer knyttet til økonomi når det kommer til friluftsliv i skolen, hvordan påvirker dette fremtidig planlegging av nye turer.
 - a. Har dere endret tilnærming?

Tradisjonelt VS idrett og spenning

1. Hvis du skulle hatt en friluftstur i morgen, hva hadde du planlagt da?
2. Hvilke aktiviteter pleier dere å ha når dere har friluftsliv?
 - a. Er det helt tradisjonelle friluftslivsaktiviteter?
 - b. Eller er det mer idrettslig preget, som for eksempel orientering?
3. Hva handler friluftsliv i kroppsøving om i dine øyne?
 - a. Handler friluftsliv om å være god i noe?
 - b. Er det fokus på natur eller aktivitet når dere har friluftsliv?
 - c. Er rekreasjon eller spenning viktigst for deg når du er på tur?
4. Opplever du at rekreasjon eller spenning er viktigst for elevene?
5. Får elevene være med å påvirke de aktivitetene?
 - b. Hvis ja, hvordan pleier de å påvirke det?
 - c. Hvilke aktiviteter tenker du at de helst vil ha?
9. Hva vurderer du elevene på i friluftslivsundervisningen?
10. I neste uke skal det være utedag for skolen, her har dere satt opp alpindag, langrenn og kanskje isfiske:
 - a. Hva avgjør hvilke aktiviteter dere velger?
 - b. Har skolen noe utstyr de låner ut denne dagen?
 - c. Har dere alternativer i tilfelle dårlig vær?
 - d. Har dere alternative aktiviteter for elever som ikke ønsker eller ikke kan delta?

Intervjuguide for rektor

Innledende spørsmål

1. Liker du å være utendørs?
2. Hvilken årstid er du oftest på tur?
 - a. Hvorfor?
3. Har været stor påvirkning på om du går tur eller ikke?
4. Er det noen elementer du opplever som begrensende for bruken av friluftsliv i skolen?

5. Er det noen elementer du opplever at muliggjør eller tilrettelegger for bruken av friluftsliv i skolen?
6. Hvordan opplever du at skolen forholder seg til læreplanen når det kommer til friluftsliv og utendørs undervisning?

Nærme VS lenger reise

1. Hva betyr begrepet friluftsliv for deg?
 - a. Påstander om hva friluftsliv er for deg, svar ja/nei eventuelt utdyp: (for å undersøke om intervjuobjektet mener at friluftsliv er å gjøre følgende påstander).
 - i. Sole seg i hagen/en park.
 - ii. Å gå tur i byen.
 - iii. Å gå på tursti i nærområdet.
2. Hvor ofte pleier dere å ha friluftslivsturer?
 - a. Er det lange eller korte turer?
 - b. Opplever du at det er lav terskel for dere å holde friluftslivsundervisning på grunn av skolens plassering?
3. Hvilke rammer har skolen for å gjennomføre friluftslivsturer?

Krav til utstyr

1. Er det noen utfordringer knyttet til det å bruke friluftsliv i kroppsøvingen slik du ser det?
2. Opplever du at det er krav til å ha mye utstyr eller klær når dere skal på tur?
3. Er det et press blant elevene om å ha «det riktige» utstyret eller «de riktige» klærne?
4. Får elevene låne utstyr eller klær av skolen hvis dere mangler?
5. Får elevene låne utstyr eller klær av andre hvis dere mangler?
 - a. I så fall hvem?
6. Hvordan tror du det oppleves for elevene å låne utstyr eller klær?
 - a. Kan det føre til at noen velger å unngå disse timene?
7. Har dere måtte avlyse turer fordi elever har manglet det riktige utstyret eller klærne som er nødvendige?
 - a. Gjør dere noen konkrete tiltak for å unngå at elever mangler utstyr?
 - i. Som tilpasning av årstid, sted, varighet.
8. Påvirker sosioøkonomiske ulikheter gjennomføringsmuligheten av friluftsliv?

Økonomisk

1. Koster det mye å ha friluftsliv i kroppsøvingen?
2. Er friluftslivsturer noe dere velger å sette av penger til?
3. Får dere signaler fra skoleeier angående bruken av friluftsliv?
 - a. Er det noe som skal prioriteres eller unngås?
 - b. Har skoleeier påvirket hvordan dere kan undervise i friluftsliv?
4. Er skolens økonomi en begrensning for lærernes bruk av friluftsliv i undervisningen?
 - a. Hvis ja: ser du noen løsninger på dette hvor kompetansemålene i friluftsliv fortsatt kan bli nådd, uten at det koster mye?
 - b. Eller er tid en større utfordring? Koordinering i forhold til andre timer og lignende problemer.
5. Har dere friluftslivsturer hvor elevene må legge ut egenandel?
 - a. Hvis ja: hvordan reagerer elevene på dette?
6. Fører turer og kroppsøving til at elevene må kjøpe nye ting?

Tradisjonelt VS idrett og spenning

1. Hvis du skulle hatt en friluftstur i morgen, hva hadde du planlagt da?
2. Handler friluftsliv om å være god i noe?
3. Mener du at det er fokus på natur eller aktivitet i friluftsliv?
4. Opplever du at rekreasjon eller spenning er viktigst for elevene?
5. I neste uke skal det være utedag for skolen, her har dere satt opp alpindag, langrenn og kanskje isfiske:
 - a. Hva avgjør hvilke aktiviteter dere velger?
 - b. Har skolen noe utstyr de låner ut denne dagen?
 - c. Har dere alternativer i tilfelle dårlig vær?
 - d. Har dere alternative aktiviteter for elever som ikke ønsker eller ikke kan delta?

Vedlegg 5 – Koding og kategorisering av intervju

Kodingen, temaene og kategoriene?

Elev 1

Forståelse av friluftsliv		
Erfaringer	Utdanning	Familiær habitus
Fiske	Gratis turer med skolen	Hytte
Tradisjonelle aktiviteter	Lav terskel for tur	Vokst opp med friluftsliv
Påvirkes av været	Ikke utstyrspress mellom elever	Fiske
Lengde betyr mindre enn lokasjon		
Åpen forståelse av friluftsliv		
Påvirkes av tid		
Har tilstrekkelig med utstyr		
Fordel med godt utstyr, ikke nødvendig		

Kapital		
Skole	Kroppsøving	Friluftsliv
Høy trivsel	Høy trivsel	Glad i å være ute
Realfag	Samarbeid	Vokst opp med det
Gode karakterer	Aktiv 3 dager i uka	Fiske
Motivert for studier	Trener for helsa	Tradisjonelle aktiviteter
Trives best på skolen	Viktigst å ha det gøy	Sommer – tilgjengelighet
Jobber hardt		Liker ikke dårlig vær

Gjennomføring
Opplevd gjennomføring elev
Gratisprinsipp
Lav terskel
Utendørsaktiviteter med idrettspreg
Orientering
Aktivitetsfokus
Lærerstyrt
Påvirkning gjennom egentreningsperiode
Ikke prøvd å påvirke undervisningen, men tror læreren hører på deres forslag
Vurderes på samarbeid og kunnskap i fri.liv.

Forståelse av friluftsliv		
Erfaringer	Utdanning	Familiær habitus
Bør være aktivitet i natur	Husker ikke turer fra vgs	Vokst opp med det
Liker godvær, men finner gleden i regn også	Friluftsliv valgfag ungdomsskole	Mye på tur med familie
Langtur	Ikke utstyrspress	Tilstrekkelig med utstyr
Mest mulig tid i naturen	Gratis turer	
Ikke bærekraftig med mye utstyr, men friluftsliv krever en del nødvendig utstyr		
Handler om å være utendørs og å trives		

Kapital		
Skole	Kroppsøving	Friluftsliv
Høy trivsel	Favorittfag	Liker frisk luft
Samfunnsøkonomi	Liker aktivitet	Artig, jakt, fiske
Motivert for studier	Veldig aktiv	Tradisjonelle aktiviteter
Jobber godt	Ikke viktig å være god	Nærjakt
Misliker fravær	Men er god	Fra soling til jakt, artig
	Trener for helsen	Bevegelse og sol
		Spenningsorientert

Gjennomføring
Opplevd gjennomføring elev
Hvis de skulle på tur: gått en lang tur eller overnattet i skog
Lekbasert
Handler om å være utendørs og å trives
Evne og kunnskap
Ikke utstyrspress
Påvirkning gjennom egentreningsperiode

Elev 3

Forståelse av friluftsliv		
Erfaringer	Utdanning	Familiær habitus
Tradisjonelt syn på fri.liv.	Ikke deltatt på fri.liv på vgs.	Mye nytt utstyr, påvirket av familie
Langtur – frihet og ro	Ikke press blant elevene	
Rekreasjon	Tradisjonelt syn på forventet aktivitet i krø.	
Handler om grunnleggende form og kunnskap		

Kapital		
Skole	Kroppsøving	Friluftsliv
Trives	Trives	Trives ute
Best med teoretiske fag	Ser frem til krø.	Vokst opp med det
Matte/økonomi	Bevegelse og godt miljø	Fjelltur, jakt, fiske
Jobber mindre enn før	Realfag/samfunnsfag samlet	Veldig glad i fri.liv., men anstrengt forhold pga. mistet en person som stod den nært
Glad for å være borte	Liker aktivitet	Mer påvirket av vær enn den ønsker
Tar lett på skole	Spiller håndball	
Veldig sosial	Ikke viktig å være god, betydde mer før	

Gjennomføring
Opplevd gjennomføring elev
Tradisjonelt syn på forventet aktivitet i krø.
Fokus på aktivitet
Handler om grunnleggende form og kunnskap
Lite fokus på opplevelse
Blir ikke spurt om meninger
Favorisering av idrettsaktive
Urettferdig for de som ikke er idrettsaktive

Elev 4

Forståelse av friluftsliv		
Erfaringer	Utdanning	Familiær habitus
Glad i å være aktiv	Forstår fri.liv som en blanding av tradisjonell aktivitet og idrettsaktivitet	Oppvokst med å være ute
Blanding av naturopplevelse og aktivitet	Tradisjonelt syn på forventet aktivitet i krø.	Har ikke mer utstyr enn nødvendig, har ikke behovet for de nyeste tingene
Trives ute – rekreasjonsperspektiv		
Foretrekker turtempo		
Kort tur – liker å komme hjem etter dagsturer		
Litt krav til nødvendig utstyr		

Kapital		
Skole	Kroppsøving	Friluftsliv
Trives, liten skole, tett oppfølging	Favorittfag	Glad i å være aktiv
Studiespesialisering	Glad i å være aktiv	Trives ute – rekreasjonsperspektiv
Jobber hardt med fag	Trives	Oppvokst med å være ute
Viktig med gode karakterer	Velreflektert rundt betydning av fag	Blanding av naturopplevelse og aktivitet
Godt med fritimer, da det krever mye å jobbe med skole	Idrettsaktiv	Sommer er favoritt – tilgang, bedre vær
Merkbart tyngre fag vg3	Helseperspektiv	Påvirkes av vær
	Aktiv fritid	Foretrekker turtempo
	Vil være god i krø.	

Gjennomføring
Opplevd gjennomføring elev
Forstår fri.liv som en blanding av tradisjonell aktivitet og idrettsaktivitet
Tradisjonelt syn på forventet aktivitet i krø.
Blir vurdert litt etter ferdigheter og innsats, tar høyde for forutsetninger. Ferdigheter, innsats, fair play
Aktivitetsfokus
Har påvirkning gjennom elevstyrte timer
Har halvårsvurdering av faget og læreren, kan komme med innspill
Variasjon blir vektlagt

Elev 5

Forståelse av friluftsliv		
Erfaringer	Utdanning	Familiær habitus
Fiske, tur, rekreasjon	Ikke utstyrspress blant elever	Vokst opp med friluftsliv
Frihet, utforskning, opplevelser		Mye på tur med Pappa
Relativt åpen forståelse av friluftsliv		En del nødvendig utstyr – bruker det man har – gjenbruk
Handler om fysisk aktivitet og opplevelser, mest opplevelse		Fokus på naturopplevelse – tradisjonell forståelse
Kort tur - tidsperspektiv		
En del nødvendig utstyr – bruker det man har – gjenbruk		
Fokus på naturopplevelse – tradisjonell forståelse		

Kapital		
Skole	Kroppsøving	Friluftsliv
Trives	Et greit fag	Trives ute
Samfunnsfag	Trives	Vokst opp med friluftsliv
Glad i teori	God tilrettelegging og variasjon	Mye på tur med Pappa
Skal studere i utlandet	Lite treningsinteresse	Naturlig å være på tur
Jobber godt	Viktig å være flink	Fiske, tur, rekreasjon
Godt med fri, men ønsker ikke å være borte	Vil få til faget	Frihet, utforskning, opplevelser
	Lærer om kropp og bevegelse	Relativt åpen forståelse av friluftsliv
	Helsegevinster	Handler om fysisk aktivitet og opplevelser, mest opplevelse
		En del nødvendig utstyr – bruker det man har – gjenbruk

Gjennomføring
Opplevd gjennomføring elev
Pleier å ha orientering, ski
Mer tradisjonelle krø.aktiviteter utendørs
Ser på orientering som krø.

Fokus på aktivitet i krø. – opplever dette som greit da det er et skille mellom krø. og fri.liv.
Elever aktivt med å påvirke – eks. myrfotball
Vurderes på prestasjon, teori, kunnskap, innsats – får man ikke til får man hjelp av lærer

Elev 6

Forståelse av friluftsliv		
Erfaringer	Utdanning	Familiær habitus
Liker idrettspregede aktiviteter	Ikke press om utstyr blant elevene	Vokst opp med
Tur med hund		Tur med hund
Påvirkes av været – sol er best		Har nødvendig utstyr - arver
Tradisjonell forståelse av fri.liv. – ute, aktivitet og avstand		
Kort tur, lett og trygt		
Har nødvendig utstyr - arver		

Kapital		
Skole	Kroppsøving	Friluftsliv
Trives – godt miljø	Trives	Liker
Samfunnsfag	Glad i gym	Vokst opp med
Engelsk	Konkurransinstinkt	Liker idrettspregede aktiviteter
Ok med teoretiske fag	Middels aktiv	Tur med hund
Ønsker ikke fravær	Er aktiv for helsen	Påvirkes av været – sol er best
	Vil ha god karakter	Tradisjonell forståelse av fri.liv. – ute, aktivitet og avstand
	Har god innsats	Kort tur, lett og trygt
		Har nødvendig utstyr - arver

Gjennomføring
Opplevd gjennomføring elev
Ikke press om utstyr blant elevene
Forventer ski eller gåtur på spørsmål om hva læreren kunne funnet på
Pleier å ha vintersportsdager, er ute i skogen og har tradisjonelle krø.aktiviteter der
Hovedfokus på aktivitet, men naturopplevelsen kommer automatisk med at man er ute
Eleven visste ikke at friluftsliv var en del av kompetansemålene
Vurderes på bakgrunn av engasjement
Læreren er åpen for forslag, men elevene tar ikke initiativ til elevmedvirkning

Lærer

Kapital		
Fysisk aktivitet	Friluftsliv	Kroppsøving
Veldig aktiv trening	Mye erfaring	Mener man må bruke kroppen når de er i kroppsøving
Liker å trene ute	Få ganger per år	Aktivitets og idrettspreget
Alene, frihet, ro – rekreasjon?	Randonee og fjelltur	Mye variasjon
Påvirkes av vær – liker sol bedre, men trener alltid ute	Alene, frihet, ro – rekreasjon?	Individuell tilpasning
	Påvirkes av vær – liker sol bedre, men trener alltid ute	

Forståelse av friluftsliv	
Erfaringer	Utdanning
Tradisjonelt syn	Alternativt kroppsøving syn
Fjell, fiske, overnatting	Utendørs aktivitet i nærmiljø, skog og mark
Lever i naturen	Kunnskapsdeling i nærmiljø
Mindre gjennomførbar i skolen	Gjennomførbar i skolen
Tidkrevende	Orientering og utendørs lek
«Umulig i skolen»	Fokus på gjennomføring av aktivitet, naturen kommer indirekte gjennom lokasjon
Hvis man har vært i aktivitet i naturen, vil soling i naturen være friluftsliv	Vektlegger at det finner andre tolkninger av friluftsliv
Det meste av aktivitet eller opphold i naturen	I kroppsøving må det inneholde en viss aktivitet
Naturopplevelsen viktigere enn aktivitet	Vektlegger alternative forståelser, f.eks. i tilfeller med handikap
	Friluftsliv må inneholde aktivitet, langtur er gjerne å gå fire timer, gjøre opp bål, slappe av og gå fire timer tilbake. I rolig tempo, alle skal med. Aktiviteten er mer rekreasjon

Planlegging
Basert på egne erfaringer for hva som finnes i nærmiljøet og hva den tenker er gjennomførbart
For fjelltur er det læreplanmålene som legger føringer for rammene
Følger læreplanen med at vg1 og vg2 har aktiviteter i nærmiljøet, mens på vg3 blir det fjelltur av typen dagstur
Er alltid ute frem til høstferien – da med et bredt utvalg aktiviteter og idretter
Tolker læreplanen som at det som står om nærmiljø, da er de ute og springer i skogen
Lav terskel på turene, lite krav til utstyr, oppfordres til å låne
Følger gratisprinsippet

Friluftsliv må inneholde aktivitet, langtur er gjerne å gå fire timer, gjøre opp bål, slappe av og gå fire timer tilbake. I rolig tempo, alle skal med. Aktiviteten er mer rekreasjon
Vurdering
Vurderer elevene basert på gjennomføring og kunnskap
Hvordan elevene har tenkt rundt å løse oppgaver de får
Gjennomføring
Orientering i nærmiljøet, skog og mark, ukjente steder med kart
Utendørs lek og aktivitet – aking, snøfotball/rugby, myrfotball, intervaller i skogen, vinteraktivitetsdag
Tverrfaglige aktiviteter samtidig som det gjennomføres tur – sopptur, orientering med poster fra andre fag, faglige quizer på langtur – har gjennomført før, sjeldent
Fokus på gjennomføring av aktivitet, naturen kommer indirekte gjennom lokasjon
Kunnskapsdeling i nærmiljø
Ser opprinnelig ikke for seg at tradisjonelt friluftsliv kan gjennomføres på 90 minutter
Det er sosioøkonomiske forskjeller når det kommer til utstyr, men læreren antar at forskjellen er større på storbyskoler

Rammer	
Muligheter	Begrensninger
Frihet i læreplanen	Tid
To busser til disposisjon	Koordinering med andre lærere
Skoleeier har ingen retningslinjer	2 timers fag – en hel dag krø. vil medføre at de neste fire ukene brukes til å gi tilbake timer til andre fag
Skoleledelsen sier det er opp til hver enkelt lærer	Lærers syn på friluftsliv
Skolens beliggenhet	Begrensningene oppleves å være knyttet til friluftsliv i tradisjonell forstand
	Har ikke tenkt på mulighetene for light-versjon av friluftsliv
	Ila. intervjuet tenker læreren over om dens innstilling til aktivitet begrenser friluftslivbruken, og at aktiviteten kanskje ikke skal stå i fokus hele tiden
	Sammenslåtte klasser, i krø. er det kanskje samfunnsfag, realfag og påbygg i en klasse. Vanskelig å låne timer fra tre andre lærere som må gis tilbake

Hva mener elevene?
Elevene opplever utendørs lek som gøy
Enkelte har feil skotøy/klær og blir negativt påvirket av været
Dersom læreren gjennomfører light-versjon av friluftsliv:
Noen elever vil synes det er helt topp!

Andre elever kunne reagert «Er dette kroppsøving, det her er vel ikke noen gym?»
Læreren tenker at rekreasjon er viktigst for elevene
Mange av elevene er aktivt ute på fritiden med forskjellige hobbyer

Videre planlegging/utvikling
Tenkte tanken under intervjuet, om å gå 30 min. fyre opp et lite bål og gå tilbake igjen
Lage oppgaver knyttet til å fyre opp bål, finne frem og andre praktiske oppgaver knyttet til friluftsliv
Når læreren tenker på skolens lokasjon og de nye tankene om friluftsliv i krø., så tenker den at det kan være mulig med en light-versjon av friluftsliv i krø.
Elevene får være med på påvirke
Læreren setter rammene, tar i mot innspill fra elevene om de har noen, og lar som regel elevene påvirke oppvarming og andre små ting innenfor rammene

Rektor

Kapital		
Fysisk aktivitet	Friluftsliv	Kroppsøving
Aktiv	Trives ute	
Fysisk aktivitet utendørs	Jakter	
Vokst opp med det	Vokst opp med det	
Vær påvirker forberedelser, ikke gjennomføring	Vær påvirker forberedelser, ikke gjennomføring	
Aktiv på ski	Aktiv friluftslivsperson	
	Prisgitt naturlige fenomener	
	Sesongbetont mengde friluftsliv	

Forståelse av friluftsliv	
Uavhengig av hvilken sammenheng: Setter prioritet på opplevelse, men aktivitet ligger til grunne for å få den opplevelsen. Om noen kommer tilbake fra tur og har en god følelse, da er det klart at aktiviteten har vært god også	
Om aktiviteten havner i fokus kan det komme på bekostning av opplevelsen	
Erfaringer	Utdanning
Opplevelse er prioritet, aktivitet er nødvendig for å oppnå opplevelsen	Opp til hver enkelt lærer
Tradisjonelt syn på friluftsliv	Stor frihet i læreplanen
Rekreasjon	Muligheter for tverrfaglighet
Tilnærme seg naturens premisser, respekt, bruke muligheter, være ute i vær og vind	Er klar over ulike forutsetninger og at friluftslivet må tilpasses skolens målgruppe
For å være friluftsliv må det være: romslighet, vegetasjon, frihet	Turer avholdes på vår og høst pga. mer krav til utstyr om vinteren
Prisgitt naturlige fenomener	Lav terskel, lite krav til utstyr
Fisking på en kai kan være helt i skillett til friluftsliv	Alle skal få mulighet til å delta
Fokus på trygghet, sikkerhet og tilpasning	

Rammer	
Har en økonomisk ramme de skal drifte skole for – forholder seg til lovverk og læreplan – ellers stort handlingsrom	
Muligheter	Begrensninger
Opp til hver enkelt lærer, hvilke holdninger den har, hvordan den tolker læreplanen og hvordan den bruker nærmiljøet	Opplever egentlig ikke noen ting som begrensende for bruk av friluftsliv i skolen
Læreplanen styrer, men den åpner mange muligheter	Lærer som er umotivert til å bruke nærmiljøet, vil virke begrensende

Lærer motivert for å ta i bruk nærmiljøet, vil gjøre det mulig.	Har du en negativ holdning til det, finner du lettere unnskyldninger for å unngå det
Hvis du er positiv til det, finner du lettere argumenter for å gjøre det	Lokasjon (kan være)
Lokasjon (kan være)	Økonomi kan være en begrensning – kunne gjennomført flere aktiviteter og hatt mer utstyr om økonomi ikke var et spørsmål
Lav terskel for å gjennomføre pga. lokasjon	
Har ikke store økonomiske ressurser, men litt fellesutstyr	
Har valgt å investere i litt felt og aktivitetsutstyr for utendørsbruk: lavvoer, fiskeutstyr, fangstutstyr	
Ingen signaler fra skoleeier, skoleledelse og lærer står helt frie	

Opplevelse av skolens bruk av friluftsliv
Har lærere som bruker miljøet rundt skolen, både skog, fjell og sjø
Lærerne finner mulighetene til å implementere innholdet i læreplanene, og undervisningsplanene, slik at elevene får ta del i det
Noen tverrfaglige prosjekter, ikke uvanlig
Bevilget nødvendige midler, ellers faller det på den enkelte lærer
Tverrfaglige prosjekter ofte nødvendige for å gjennomføre dagsturer
Ikke direkte utstyrspress blant elevene knyttet til friluftsliv, MEN ekspedisjonstøy og turtøy er blitt mote – mange er nok bevisste de klærne de kjøper
På tur er det stor forskjell på utstyret elevene har
Har ikke avlyst turer pga. at elever mangler utstyr, men har hendt at enkelte elever ikke kunne delta pga. mangel på nødvendig utstyr – sikkerhet og slikt
Merker sosioøkonomiske forskjeller – med friluftsliv som med idrett, inngangsbilletten er i ferd med å bli veldig høy
Skolen har gratisprinsipp, men det er klart at elever ikke har de samme utgangspunktene – selv om skolen har noe utstyr, så er mye utstyr knyttet til friluftsliv personlig – skolen får derfor ikke korrigeret for alle ulikhetene blant elevenes utgangspunkt
Gratisprinsipp – for vinterakt. dagen som skal avholdes denne vinteren har skolen betalt for oppkjøring av skispor, buss til og fra sted, heiskort til de som vil i alpinbakke og eventuelt tilrettelagt for aking

Hva mener elevene?
Tror ikke elevene tenker over rekreasjon i den forstand voksne bruker den
Elevene er nok med på friluftsliv på fritiden pga. at det er et opplegg rundt det
Gjennom skolen er det nok fordi det er en del av opplæringen de må ta del i
Personlig tanke: Allikevel merker jeg meg at elevene har uttrykt seg på en slik måte at det faller inn under definisjonen på rekreasjon, selv om de ikke bruker det ordet

