

Tuva Sines

Friluftsskolen

En etnografisk tilnærming til barns læring og trivsel

Masteroppgave i Idrettsvitenskap

Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen

Juni 2023

Tuva Sines

Friluftsskolen

En etnografisk tilnærming til barns læring og trivsel

Masteroppgave i Idrettsvitenskap
Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen
Juni 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

FRILUFTSSKOLEN

En etnografisk tilnærming til barns læring og trivsel

Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag

Masteroppgave i idrettsvitenskap

NTNU

Tuva Sines

Trondheim, våren 2023



Sammendrag

Årlig deltar et betydelig antall barn på friluftsskoler arrangert av Friluftsrådernes Landsforbund og Den Norske Turistforeningen. Formålet er å gi barn en lystbetont introduksjon til det grunnleggende friluftslivet. Videre er det ønskelig å tenne en friluftsgnist hos barna, slik at de i fremtiden ønsker å utøve friluftsliv på egenhånd (Norsk friluftsliv, 2016). For å sikre at friluftsskolene oppnår sine målsettinger, er kunnskap om barns friluftsliv av stor betydning. Med dette som utgangspunkt har jeg undersøkt barns læring og trivsel på friluftsskoler, med det formål å besvare følgende problemstilling: Er trivsel nødvendig for læring i friluftsliv?

Ved hjelp av en etnografisk tilnærming har det blitt samlet inn data om barns læring og trivsel på fire friluftsskoler arrangert av Friluftsrådet Sør. Valget om å bruke denne tilnærmingen baserte seg på et ønske om å forklare barns læring og trivsel i friluftsliv ved å analysere deres faktiske utsagn og handlinger. Dette gjennom deltakelse i deres opplevelser og observasjon av deres spontane reaksjoner (Atkinson, 2015). Studien omfatter totalt 44 deltakere i alderen 10 til 13 år. Studiens teorigrunnlag er hovedsakelig basert på «The experience of flow» utviklet av Csikszentmihalyi (1975), da teorien tar for seg både læring og trivsel.

Studiens funn antyder at trivsel **kan** være nødvendig for læring i friluftsliv, da læring og trivsel har en gjensidig forbindelse. Trivsel kan bidra til læring, og læring kan fremme trivsel. Analysen viser at trivsel ofte oppstår som en reaksjon på læring, samtidig som trivsel spiller en viktig rolle i barns motivasjon for å lære. Videre indikerer analysen at læring i stor grad skjer når barna befinner seg i en modus med høy grad av involvering, og at trivsel ofte er knyttet til barnas grad av involvering i en aktivitet. Barna trives også bedre i situasjoner med frihet sammenliknet med lederstyrte læringsopplegg. Det kan også være like mye, om ikke mer, læring i lek og frie aktiviteter. Selv om læring i og gjennom lek ikke alltid er like synlig, kan barnas erfaringer i naturen ha betydelige konsekvenser for deres læring. Denne type læring antas å fremme engasjement, motivasjon og positive naturopplevelser hos barna. Dette antyder at trivsel er viktig for barnas læring, og at det ikke alltid er nødvendig å fokusere på læring for at barna skal lære.

Samlet sett kan trivsel være en nødvendig faktor for læring i friluftsliv, men trivsel kan også tenkes å være like viktig som læring i en læringsprosess som har som mål å gi barna en grunnleggende innføring og skape et ønske om videre deltakelse i friluftsliv.

Nøkkelord: Læring, trivsel, barn, friluftsliv, frilek, naturerfaringer

Abstract

Annually, many children participate in outdoor schools organized by “Friluftsrådernes Landsforbund” and “Den Norske Turistforeningen”. The purpose is to provide children with an enjoyable introduction to basic outdoor activities. Furthermore, the aim is to ignite a passion for outdoor life in children, so that they will engage in outdoor activities independently in the future (Norsk friluftsliv, 2016). To ensure that the outdoor schools achieve their goal, knowledge about children's outdoor experiences is crucial. Based on this I have investigated children's learning and well-being in outdoor schools, and tried to answer the following question: Is well-being necessary for learning in outdoor activities?

Using an ethnographic approach, data on children's learning and well-being were collected from four outdoor schools organized by “Friluftsrådet Sør”. The choice of approach was based on the desire to explain children's learning and well-being by analyzing their actual statements and actions through participation in their experiences and observation of their spontaneous reactions (Atkinson, 2015). The study included a total of 44 participants aged 10 to 13 years. The theoretical framework of the study is primarily based on Csikszentmihalyi's (1975) theory “The experience of flow”, as this theory addresses both learning and well-being.

The findings of the study suggest that well-being may be necessary for learning in outdoor activities, as there is a reciprocal connection between learning and well-being. Well-being can contribute to learning, and learning can promote well-being. Well-being often arises as a response to learning but can also be crucial for children's motivation to learn. The analysis indicates that learning mostly occurs when children are in a state of high involvement, and well-being is often linked to their level of engagement in an activity. Children also likes situations that offer freedom better than structured learning activities. There can also be just as much, and maybe more learning in play and free activities. This type of learning is believed to foster engagement, motivation, and positive experiences for children. These findings suggest that well-being is important for children's learning, and that it's not always necessary to focus on learning for children to acquire skills and knowledge.

Overall, well-being can be a necessary factor for learning in outdoor activities, but it can also be considered equally important as learning in a learning process aimed at providing children with a basic understanding and create a desire for further participation in outdoor pursuits.

Keywords: Learning, well-being, children, outdoor life, free play, nature experiences

Forord

Kjære leser,

Endelig er sommeren her, og det er med stor glede at jeg skriver dette forordet for å takke alle som har bidratt til gjennomføringen av mitt prosjekt. Det har vært en spennende og lærerik reise, og jeg vil gjerne uttrykke takknemlighet overfor de som har støttet meg gjennom hele prosessen.

Først og fremst vil jeg takke Friluftsrådet Sør for deres samarbeid og tillit. Dere har gjort det mulig for meg å samle inn verdifulle data, og jeg er takknemlig for all hjelp dere har bidratt med underveis i prosjektet. En spesiell takk går også til alle barna som har deltatt på friluftsskolen. Det var en fryd å få være på tur med dere. Jeg vil også rette en takk til min veileder, Jan Erik Ingebrigtsen, for gode innspill og faglige samtaler gjennom prosessen.

Takk til Per Ivar, som har hatt troen på meg, og for alle de fine skiturene som har bidratt til både inspirasjon og avkobling. Og til slutt, takk til min trofaste lunsjpartner, Adelheid. Ditt selskap og våre (til tider litt for lange) lunsjer har gjort arbeidsdagene morsomme og motiverende. Sammen kom vi i mål!

Jeg håper at resultatene og funnene oppnådd gjennom dette prosjektet vil bidra til å berike kunnskapsfeltet og øke bevisstheten blant ledere som arbeider med barn. Jeg håper oppgaven kan være en inspirasjonskilde for fremtidig arbeid med friluftsskoler og liknende arrangementer.

Med denne takkens ord ønsker jeg dere alle en god lesning og håper dere vil finne prosjektet like spennende og interessant som jeg har gjort.

Med vennlig hilsen,

Tuva Sines

Trondheim, juni 2023

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|------------|
| Sammendrag | II |
| Abstract | III |
| Forord | IV |
| | |
| 1 Innledning | 1 |
| 2 Barns utvikling | 4 |
| 3 Fagfelt | 6 |
| 3.1 Barn i friluft | 6 |
| 3.1.1 Lek, frilek og naturen som lekearena..... | 6 |
| 3.1.2 Naturerfaringer..... | 7 |
| 3.2 Læring..... | 8 |
| 3.3 Trivsel..... | 9 |
| 3.4 Sammenheng mellom læring og trivsel..... | 12 |
| 3.4.1 Barns læring og trivsel..... | 15 |
| 4 Metode | 17 |
| 4.1 Etnografisk tilnærming | 17 |
| 4.2 Eget ståsted | 18 |
| 4.3 Friluftsskolen | 19 |
| 4.3.1 Utvalg..... | 20 |
| 4.4 Datainnsamling | 21 |
| 4.4.1 Gjennomføring av datainnsamling..... | 22 |
| 4.4.2 Resultater fra spørreskjema..... | 23 |
| 4.5 Analyse | 23 |
| 4.6 Forskningens kvalitet..... | 25 |
| 4.6.1 Gyldighet..... | 25 |
| 4.6.2 Pålitelighet | 25 |

| | |
|---|-----------|
| 4.6.3 Generaliserbarhet | 27 |
| 4.7 Ethiske betraktninger | 27 |
| 5 Analyse | 29 |
| 5.1 Verbale læringsopplegg | 29 |
| 5.1.1 Abstrakt kunnskap og aldersbetinget konsentrasjon | 30 |
| 5.1.2 Trivsel som reaksjon på læring | 34 |
| 5.2 Kroppslige læringsopplegg | 35 |
| 5.2.1 Sosial kompetanse og lærelyst | 36 |
| 5.2.2 Trivsel som reaksjon på læring | 38 |
| 5.3 Balanse mellom læring og trivsel | 39 |
| 5.3.1 «Hvorfor det? Vi koser oss jo» - læring i veien for trivsel | 40 |
| 5.4 Læring fri fra leder | 42 |
| 5.4.1 Trivsel og kreativitet i leken | 43 |
| 5.4.2 Kjedsomhet i lederstyrt læring | 45 |
| 5.4.3 Læring i og gjennom leken | 46 |
| 6 Avrunding | 49 |
| Litteraturliste..... | 52 |
| Figur- og tabelloversikt..... | 56 |
| Vedlegg | 57 |

1 Innledning

Friluftsliv og natur har lange og sterke tradisjoner i norsk kultur, og lek i natur anses av mange som en sentral del av en sunn og god oppvekst. Tradisjonelt har friluftsliv vært en vanlig familieaktivitet, der kunnskap og ferdigheter har blitt videreført fra generasjon til generasjon. Generalsekretæren i Norsk Friluftsliv, Bente Lier (2020), mener at naturen er vår viktigste rekreasjonsarena og at den har stor innvirkning på vår fysiske og mentale helse. Derfor er det viktig at vi tar vare på naturen og lærer barn og unge hvordan de kan bruke den. For friluftslivsferdigheter kommer ikke helt av seg selv, da det kan sies å være en kulturell kompetanse som faktisk må læres. Dessverre har ikke alle muligheten til å lære dette fra foreldre eller besteforeldre (Lier, 2020).

Våren 2020 gjennomførte Statistisk Sentralbyrå en undersøkelse med sikte på å kartlegge omfanget av fysisk aktivitet og friluftsliv blant barn og unge i Norge. Resultatene avslørte at flertallet av barn mellom 6 og 15 år utøver en form for friluftsliv. Den mest populære aktiviteten blant barna var korte fotturer på fjellet, i skog eller mark, og hele 92% av barna hadde deltatt på en slik tur i løpet av 2020. Resultatene viser også at en betydelig andel av barna hadde deltatt på lengre fotturer, da 69% oppgav å ha utført dette. Videre var sykling en velkjent og populær aktivitet, som hele 80% av barna hadde utført i naturen i løpet av det siste året. Over halvparten av barna hadde også gjennomført korte skiturer, og 45% hadde deltatt på lengre skiturer. Disse aktivitetene var de mest fremtredende blant barn og unge, etterfulgt av alpint og skøyter (SSB, 2021).

Resultatene fra Statistisk Sentralbyrås (2021) undersøkelse avslører at flere barn deltar i friluftslivsaktiviteter i løpet av et år, men det er likevel en andel som ikke gjør det. Det er verdt å merke seg at tallene fra undersøkelsen kun gir informasjon om aktiviteter i løpet av det siste året og representerer ikke nødvendigvis et langsiktig og korrekt mønster. Det er mulig at aktivitetsnivået var høyere i 2020 på grunn av begrensninger i andre fritidsaktiviteter som følge av COVID-19 pandemien. Det er derfor viktig å tolke disse resultatene med forsiktighet. Annen forskning viser imidlertid at barn i Norge, i likhet med barn i resten av den vestlige verden, stadig får færre muligheter til å oppholde seg ute i naturen på egenhånd (Gundersen et al., 2016). Dette understreker viktigheten av å fortsette arbeidet med å fremme barns tilgang til og deltakelse i friluftsliv. Det rettes derfor stadig mer fokus på friluftsliv og natur i både det offentlige og private. Målet er at alle barn og unge skal introduseres for friluftslivet, uten av det avhenger av familiens friluftslivsinteresse (Amdam, 2020).

I 2015 ble Friluftslivets år arrangert for tredje gang. Dette er et omfattende tiltaksprosjekt, med mål om økt oppmerksomhet rettet mot friluftsliv. Barn var en av prosjektets prioriterte målgrupper, og den målgruppen prosjektet lyktes best med å nå ut til. Et av prosjektene som ble prioritert var videreutvikling av det allerede eksisterende tilbudet om friluftsskoler. DNT hadde arrangert 15 liknende tilbud tidligere, og Friluftsrådets Landsforbund hadde i 2014 gjennomført hele 25 friluftsskoler som pilotforsøk. Prosjektet Friluftslivets år 2015 gjorde det mulig å tilby gratis deltakelse, i tillegg til å bidra til økt oppmerksomhet rundt konseptet friluftsskoler. I løpet av året ble det arrangert hele 102 friluftsskoler, og fra 2015 til 2016 økte antallet ytterligere til 160 gjennomførte friluftsskoler fordelt på 3500 barn (Øian & Andersen, 2016). Målet med friluftsskolene er å gi så mange barn som mulig anledning til å få en grunnleggende innføring i friluftsliv. Barna skal først og fremst få en morsom uke, som de kan ta med seg verdifull læring fra, da alle barn trenger å tilegne seg litt grunnleggende kunnskap om det å ferdes ute i naturen. Kristin Oftedal, fagsjef i DNT, mener friluftsskolen åpner opp for nye brukergrupper. Tradisjonelle fjell-leirer med overnattinger ute er flott, men for barn som ikke kommer fra friluftsvante familier kan det kanskje være både krevende og dyrt sammenliknet med friluftsskolen. Målet er å senke terskelen, slik at flere barn blir introdusert for friluftslivet, samt at friluftsskolen kan være med å tenne en friluftsgnist i barn rundt om i landet. Slik at de i neste omgang kanskje får lyst til å bli med høyere til fjells eller drar på turer i nærområdet på egenhånd (Norsk friluftsliv, 2016).

For at friluftsskolene skal oppnå sine målsettinger kan kunnskap om barns friluftsliv være betydningsfull. Funn fra forskningslitteraturen antyder at naturkontakt og utøvelse av friluftsliv er avgjørende for barns motivasjon til å fortsette med friluftsliv gjennom ungdomsårene og ut i voksenlivet (Cheng & Monroe, 2012; Thompson et al., 2008). Med utgangspunkt i dette ønsker jeg å undersøke barns læring og trivsel på friluftsskoler, og håper oppgaven kan bidra til å rette oppmerksomhet mot barns læring og trivsel i friluftsliv. Problemstillingen som er formulert for oppgaven er som følger:

Er trivsel nødvendig for læring i friluftsliv?

Det er ved hjelp av en etnografisk tilnærming samlet inn data om barns læring og trivsel på fire friluftsskoler arrangert av Friluftsrådet Sør. Dette empiriske datamaterialet blir benyttet for å besvare oppgavens problemstilling. I lys av relevant teori, med vekt på Csikszentmihalyi (1975) sin teori om "The experience of flow", som omhandler både læring og trivsel, har oppgaven som mål å oppnå forståelse om barns læring og trivsel i friluftsliv. Oppgaven

begynner med en kort beskrivelse av barns utvikling, da barna i prosjektet befinner seg i en fase av livet hvor det skjer store forandringer og forskjellene kan være store. Videre beskrives oppgavens fagfelt, hvor det redegjøres for fagstoff og tidligere forskning om barn i friluft, og de utvalgte teoriene om læring og trivsel. Deretter presenteres et metodekapittel hvor det redegjøres for den etnografiske tilnærmingen som er benyttet i prosjektet. Her reflekteres det over egen rolle som forsker i feltet, pekes på sterke og svake sider ved valg som er gjort, og gjøres noen betraktninger rundt prosjektets kvalitet. Videre vil resultatene presenteres og analyseres i lys av prosjektets fagfelt. Hensikten med analysen er å bidra til en dypere innsikt i forskningsområdet og gi en mer omfattende forståelse av barns læring og trivsel i friluftsliv. I oppgavens avrundning svares det på oppgavens problemstilling og gjøres noen refleksjoner rundt veien videre og hva som kan være viktig å tenke på som leder på friluftsskoler.

2 Barns utvikling

Barn i alderen 10 til 13 år befinner seg i en fase av livet hvor det skjer store forandringer. For å danne en oversikt over hvilke forandringer barna i prosjektet gjennomgår vil det kort redegjøres for barnas utvikling i denne aldersgruppen.

Fysisk utvikling

Barn i alderen 10 til 13 år gjennomgår en viktig fase av fysisk utvikling, preget av økende vekst og modning i kroppen. Denne perioden innebærer betydelig endring, særlig blant jenter, med en tydelig vekstspurt som ofte varer lengre enn hos gutter. Økning i høyde er bare en del av det som skjer; barn i denne aldersgruppen vil også erfare økt muskelmasse og redusert kroppsfett. Hormonelle endringer spiller en rolle i disse endringene. Puberteten, med utvikling av kjønnsorganer og endring i hormonnivåer, starter typisk rundt 11-12 år for jenter og 12-14 år for gutter (Coleman & Hendry, 1990). Disse fysiologiske forandringene legger grunnlaget for videre fysisk og kognitiv utvikling. Det er viktig å være klar over at disse endringene ikke skjer samtidig eller i samme grad hos alle barn, og at det kan være store individuelle forskjeller. Det er derfor viktig for foreldre og omsorgspersoner å være oppmerksomme på barnets individuelle behov og støtte dem gjennom denne perioden med økt fysisk utvikling (Malina et al., 2004).

Psykososial utvikling

Teorien om psykososiale stadier ble introdusert av Erik H. Erikson (2000). Han har inndelt personlighetsutvikling i åtte faser, kalt menneskets åtte aldre, alle fasene er tilknyttet bestemte aldersgrupper. I fasene om barn er Erikson (2000) spesielt opptatt av barnets sosiale- og følelsesmessige utvikling, samt viktigheten av barnets oppvekstmiljø. Samspillet som utvikles mellom barnets behov og miljøet som omgir barnet vektlegges.

Fase fire omfatter barn i alderen 6 til 12 år, og har fått navnet «arbeidsevne versus mindreverdsfølelse». I denne fasen blir venner stadig viktigere for barnet, og det lærer seg å vinne sosial anerkjennelse. I fasen sammenlikner barnet seg hele tiden med andre barn, og blir dermed stadig mer kritisk til egne prestasjoner og evner. For å oppnå tro på egne prestasjoner har barnet behov for positive tilbakemeldinger og anerkjennelse. Da andres reaksjon på det barnet gjør er avgjørende for om barnet føler at han eller hun ikke strekker til, eller opplever seg selv som flink. At barna får oppgaver de har forutsetninger for å mestre er derfor avgjørende. Da opplevelsen av nederlag og det å ikke strekke til kan gi barnet følelsen av

mindreverdigheit. Ved å bygge opp under barnets sterke sider kan barnet utvikle tro på seg selv og arbeidsevne (Erikson & Krogh, 2000).

Fase fem omfatter ungdom, og har fått navnet «identitet eller rolleforvirring». Denne fasen byr på store forandringer og utfordringer. De unge skal i denne fasen finne ut hvem de er og hva de står for, og må samtidig klare å akseptere seg selv for å ha det bra. Det forventes at de unge stadig skal ta større ansvar for eget liv. Det er derfor viktig at ansvaret og oppgavene som forventes av ungdommene øker i takt med deres utvikling og modning. Stilles det for høye krav og forventninger i forhold til de unges utviklingsnivå og tanker om seg selv, kan dette føre til identitetsproblemer og rolleforvirring. Det samme gjelder hvis kravene og forventningene som stilles er for lite krevende i forhold til ungdommens utviklingsnivå. Positive tilbakemeldinger og skryt fra de rundt bidrar til å danne et godt grunnlag for en positiv identitetsutvikling (Erikson & Krogh, 2000).

Nevrologisk utvikling

Barns nevrologiske utvikling i alderen 10 til 13 år kan beskrives som en fortsettelse av tidligere utviklingsfaser, med fortsatt omorganisering og spesialisering av hjernen. Dette er en periode hvor hjernens struktur og funksjon er i stadig utvikling, og dette kan ha konsekvenser for kognitive, emosjonelle og atferdsmessige funksjoner (Hjelle & Monrad-Hansen, 2018). En av de største endringene i hjernen i denne aldersgruppen er økningen av myelin, som er en isolerende substans som dekker nervefibrene og øker hastigheten på signaloverføringen. Dette fører til økt effektivitet og hastighet i kommunikasjonen mellom ulike deler av hjernen, og kan bidra til økt kognitiv funksjon og evne til å prosessere informasjon. Samtidig vil hjernen fortsette å modnes og spesialisere seg i denne aldersgruppen, og dette kan føre til økt evne til abstrakt tenkning og problemløsning. Dette skyldes også økt nevralt aktivitet og økt kapasitet til å danne nye nevralt koblinger og nettverk (Plessen & Kabicheva, 2010). Det er viktig å merke seg at hjernens utvikling vil være påvirket av en rekke faktorer, og vil variere mellom ulike barn. Det er derfor viktig for foreldre og omsorgspersoner å tilby et trygt og støttende miljø for barnet, slik at det kan utvikle seg og utforske sin egen identitet på en positiv måte (Hjelle & Monrad-Hansen, 2018).

3 Fagfelt

I det følgende kapittelet beskrives oppgavens fagfelt. Fagfeltet består av fagstoff, tidligere forskning og teori som har relevans for å belyse oppgavens problemstilling. Da det finnes lite litteratur som direkte belyser barns læring og trivsel i friluftsliv, er det inkludert eksisterende litteratur som kan ha tematisk overføringsverdi, for eksempel forskning på barns lek i naturen, naturopplevelser og utendørsaktiviteter i barnehager og skoler. Hensikten med å inkludere denne typen litteratur er å danne en bredere forståelse av barns læring og trivsel i friluftsliv. Samlet sett danner fagfeltet en bakgrunn for oppgaven og bidrar til å plassere den i en større kontekst.

3.1 Barn i friluft

Forskningslitteratur viser at friluftsliv og natur har en rekke positive effekter for barn. En studie av Tillmann m.fl. (2019) påpeker at direkte kontakt med naturen gjennom friluftsliv, særlig fri lek, er betydningsfullt for barns personlige utvikling. Videre hevder Turnnidge m.fl. (2014) at naturkontakt ikke bare har en positiv effekt på barnas fysiske utvikling, men også på deres emosjonelle, kognitive og sosiale utvikling. Generelt viser forskningslitteraturen at naturkontakt, og spesielt fri lek i natur, kan bidra til å gi barna bedre selvtilit og økt livskvalitet (Turnnidge et al., 2014). Basert på dette presenteres det her tidligere forskning om naturkontakt og lek i naturen.

3.1.1 Lek, frilek og naturen som lekearena

Lek er en sentral del av barns liv. Fra barnas perspektiv er lek frivillig, morsomt og noe de gjør fordi de liker det, ikke fordi de må eller bør oppnå noe (Wiltz & Fein, 2015). Fri lek er lek som ikke er organisert eller voksenstyrt, og gir ifølge Sundsdal og Øksnes (2015) umiddelbar lykke, glede, velbehag og fornøyelse. Fri lek har derfor stor betydning for barnas trivsel. For at lek og fri lek skal forekomme, trenger barna et miljø å leke i. Fjørtoft og Reiten (2003) argumenterer for at naturen er en optimal lekeplass, da lek i et naturlig miljø inspirerer fantasien og kreativiteten. Fjørtoft og Sageie (2000) mener det uvanlige, uforutsigbare, overraskende, uprøvde og oppdagende er elementer som appellerer til barn i et lekelandskap. Naturen anses derfor som den beste lekeplassen for barn, da barn i naturen får oppleve et levende og dynamisk lekemiljø. Fjørtoft og Reiten (2003) stiller spørsmål ved hvor ellers barn kan skaffe seg kunnskap, holdninger og forståelse for livet i naturen.

Fasting (2013) argumenterer for at fri lek i naturen har spesielle kvaliteter fordi det ikke er formet etter menneskelige intensjoner, i motsetning til en lekeplass. Gjennom fri lek bruker

barn naturen basert på egne erfaringer og perspektiver, og gjør på den måten naturen til «sin egen» (Chawla, 1992).

I en kvalitativ undersøkelse om utendørsaktiviteter uten tilsyn for barn i alderen 10 til 13 år, ble 105 Canadiske barn intervjuet om sine utendørsaktiviteter. Analysen avdekket to sentrale temaer; barnas trygghetsfølelse og «det å ha ting å gjøre». Dette inkluderer tilgang til naturen, muligheter for utfordringer og spenning, samtidig som de føler seg trygge og sikre. Basert på analysen, hevdes det at utendørsaktiviteter uten tilsyn er avgjørende for barnas trivsel (Brussoni et al., 2020).

I et forskningsprosjekt utført av Howard og McInnes (2013), ble betydningen av barns opplevelse av en aktivitet som lek studert. Ved å bruke barnas nøkkelord for å skille mellom hva som er lek og hva som ikke er det, ble det gjennomført to aktivitetsøkter. En økt ble presentert som lek, mens den andre ikke ble det. Aktiviteten var den samme. Resultatene indikerer at opplevelsen av en aktivitet som lek er avgjørende for barnas læring fra aktiviteten. I tillegg er barns trivsel høyere når de deltar i lek sammenliknet med voksenstyrte aktiviteter, til tross for at aktiviteten er den samme.

Resultatene av en feltstudie gjennomført i Barnas Turlag (Dervo et al., 2014) indikerer at tilstedeværelsen av voksne har en negativ påvirkning på samspillet mellom barna. Dersom voksne inntar en «tilbaketrukket» rolle, øker både samspill og lek mellom barna. Videre blir naturen mer aktivt brukt når barna får anledning til å utforske den selv. Dervo m.fl. (2014) konkluderer med at det å gi barna tilstrekkelig tid til å bli kjent med både stedet og hverandre er avgjørende for at de skal kunne ta i bruk naturen på egne premisser. Imidlertid vil overdreven planlegging av aktiviteter og stadig bevegelse fra sted til sted føre til at den sensoriske og fysiske kontakten med naturen forsvinner, og naturen blir dermed mer en ramme for aktiviteten som er planlagt.

Sandseter m.fl (2013) anbefaler at barn deltar i ustrukturerte aktiviteter som legger til rette for kreativitet, da slike aktiviteter lar barn bli bevisste på egne preferanser og takle utfordringer som passer deres individuelle nivå. Fri aktivitet og lek kan også være en gunstig arena for å lære å samhandle med andre individer og påvirke deres fysiske og psykososiale evner.

3.1.2 Naturerfaringer

Friluftsliv gir barn muligheten til å sanse og erfare seg selv og naturen kroppslig, ved å berøre, lukte, se, høre og smake. Dette kan for eksempel innebære opplevelser som lukten av

furutrær, eller en frossen, sulten og sliten kropp. Alle turer gir dermed mulighet for både velvære og ubehag, og Gurholt (2010) hevder at man aldri er helt den samme etter en tur.

Becker (2004) påpeker at friluftsliv legger til rette for både erfaringer og eventyrlige opplevelser, ettersom opphold i naturen åpner opp for strukturer som kan tilby barn og unge frihet og handlingsrom, da friluftsliv bryter med hverdagens vaner. Opphold i naturen gir mulighet for at barn kan skape forandring, utforske og mestre både seg selv og omgivelsene, forme egne liv og relasjoner, oppdage egenskaper og evner som man ikke visste man hadde, samt stole på egen dømmekraft, kropp og erfaringer. Gurholt (2010) hevder at turer i naturen kan lære barna å ta livet som det kommer. Basert på dette kan friluftsliv sies å være både opplevelsesskapende og erfaringsdannende på måter som imøtekommer barnas behov for å leve eventyrlig, bli sett og tatt på alvor. Friluftsliv kan gi barna mulighet til å utforske spennet mellom ansvar, frihet, krav og muligheter, samt balansen mellom trygghet og uforutsigbarhet.

3.2 Læring

Det eksisterer mange ulike oppfatninger av hva læring er, og det finnes mange teoretiske tilnærminger til læring. Ingen enkeltstående teori gir en fullstendig sannhet, og det er nødvendig å orientere seg blant flere teorier for å oppnå en helhetlig forståelse av hvordan læring foregår. Det finnes ingen universell læringsprosess eller overordnet læringsteori, ettersom læring involverer ulike prosesser avhengig av lærestoffet og aktiviteten som er involvert (Imsen, 2005). I denne sammenheng vil det derfor kort presenteres noen utvalgte læringsteorier, som har aktivitet i sentrum, og derfor anses som relevante for oppgaven. Hensikten er å kunne bruke teoriene til å belyse hvordan barn lærer i friluftsliv.

Erfaringsbasert læringsteori

Begrepet erfaring henviser til den måten mennesker endrer seg, formes og utvikler seg gjennom interaksjon med verden. Erfaring kan derfor betraktes som et uttrykk for ferdigheter, kunnskap og visdom som oppnås gjennom utforskning, søken, og spørsmål. Mennesker må med andre ord leve seg til erfaring, ettersom det er gjennom deltakelse og kroppslige handlinger i ulike kontekster og situasjoner at mennesker blir erfarne (Gurholt, 2010).

En teori som tar for seg læring som en konsekvens av individuell utforskning er John Deweys (1966) filosofiske teori angående læring gjennom erfaringer og aktivitet. Ifølge denne teorien betraktes læring som en aktiv prosess der individet konstruerer kunnskap basert på personlige erfaringer. Ved å gjøre nye erfaringer endrer og utvikler individet sin kunnskap. Dermed blir

læring en kontinuerlig prosess (Imsen, 2005). Ifølge Dewey (1966) forekommer læring gjennom konkrete erfaringer og aktive handlinger, samt refleksjon over disse erfaringene. Individet må derfor aktivt bidra til sin egen læring gjennom handling og aktivitet. Dewey (1966) argumenterer for at læring ikke oppstår utelukkende gjennom ytre stimuli, men gjennom aktiv utførelse av handlinger og refleksjon over de erfaringene som oppstår som følge av disse handlingene. Erfaring kan dermed betraktes som et samspill mellom handlingens utførelse og refleksjon over dens resultat. Når individet oppnår forståelse av denne sammenhengen, skjer det læring (Imsen, 2005).

Virksomhetsteori

Virksomhetsteori kan betegnes som en samfunnsvitenskapelig teori som fokuserer på menneskets utvikling og læring gjennom virksomhet. Sentralt i virksomhetsteorien er samspillet mellom individet og omgivelsene, hvor utvikling og læring finner sted (Imsen, 2005). En betydningsfull teoretiker innenfor virksomhetsteorien er Leontjev (1981), som hevder at aktiviteten, og ikke abstrakte konstruksjoner som begreper og ferdigheter, er det vi må ta utgangspunkt i for å forstå eller undersøke læring. Poenget er at det foregår en gjensidig prosess, der omgivelsene påvirker individet, samtidig som individet gjennom ulike former for aktivitet former og påvirker omverdenen (Leontjev, 1981). Dermed kan det argumenteres for at virksomhetsteorien synliggjør tosidigheten som er viktig i en læringsprosess, hvor «det ytre» blir til «det indre» og slik forvandler individet seg. Samtidig har individet mulighet og evner til å bruke sine egne kvalifikasjoner til å påvirke og endre omgivelsene. I henhold til virksomhetsteorien er mennesket både skapende og handlende, og må betraktes i lys av miljøet og omgivelsene. Teorien kan derfor sies å representere en helhetlig forståelse av mennesket og samfunnet (Imsen, 2005).

3.3 Trivsel

Begrepet “Subjective well-being” refererer til hvordan mennesker opplever og evaluerer eget liv og er den vitenskapelige betegnelsen for livstilfredshet og lykke (Helsedirektoratet, 2015). I norsk forskning benyttes flere ulike begreper for å beskrive denne opplevelsen av å ha et godt liv eller føle seg vel. Trivsel, livskvalitet, livstilfredshet, velvære, velbefinnende, lykke, subjektivt velvære og mestring er eksempler på slike begreper. Selv om det engelske begrepet «well-being» direkte oversettes til velvære på norsk, så forbinder man i Norge vanligvis velvære med aktiviteter som gir nytelse og behag. Livstilfredshet benyttes som en helhetlig vurdering av livet i forskning, men er ikke et begrep som er vanlig på folkemunne. Lykke

forbindes ofte med flaks, og begreper som lykkebringende og lykketreff gir assosiasjoner til enkelthendelser og fanger dermed ikke opp den generelle følelsen av å ha det bra. Begrepet velbefinnende kan relateres til behag og velvære, men kan oppfattes som litt gammelmodig og benyttes sjeldent i dagligtale (Helsedirektoratet, 2015).

I norsk sammenheng benyttes ofte begrepet «trivsel» når man omtaler «subjective well-being». Begrepet er vanlig på folkemunne, og det brukes både i nasjonale styringsdokumenter og i forskning som omhandler folkehelse og barn og unge i en helse- og skolekontekst (Helsedirektoratet, 2015). Trivsel kan sies å omfatte både tilfredshet og positive følelser, sosiale relasjoner, og en følelse av utvikling og muligheter. Dermed kan trivsel gi en mer helhetlig vurdering av hvordan livet eller spesifikke situasjoner oppleves, sammenlignet med flere av de andre begrepene som brukes i denne sammenhengen. På bakgrunn av dette anbefaler Helsedirektoratet (2015) at trivselsbegrepet benyttes for å formidle innholdet som tradisjonelt sett inngår i begrepet «subjective well-being».

I henhold til Kunnskapsforlaget (2014) er trivselsbegrepet en sammensetning av flere dimensjoner, som velvære, behag, muligheter, fremgang, utfoldelse, vekstvilkår, det å like seg selv og å finne seg til rette. «Å finne seg til rette» viser til et sosialt aspekt ved trivselsbegrepet, mens «å like seg» gjenspeiler positive emosjoner som å være tilfreds og fornøyd med livet. Definisjonens fokus på muligheter, fremgang, utfoldelse og vekstvilkår fremhever en følelse av personlig vekst. Trivselsbegrepet favner dermed flere dimensjoner sammenlignet med andre begreper som brukes om det gode liv, og rommer i større grad kompleksiteten som inngår i begrepet «subjective well-being».

For å tydelig definere hva trivsel er, og hva det tolkes som i oppgaven, har jeg valgt å inkludere en teori innenfor positiv psykologi som plasserer trivsel i sentrum. Dette er Seligman (2011) sin “Well-being theory”.

“Well-being theory”

Martin Seligman anses som en av de fremste grunnleggerne av positiv psykologi, og er kjent for sin teori «Well-being» (Seligman, 2011). Teorien er en videreutvikling av hans tidligere teori kalt «Authentic Happiness». «Authentic Happiness» tok for seg positiv psykologi som lykke i tre ulike forkledninger; positive emosjoner, engasjement og mening. Etter ti års undervisning, refleksjon og testing av teorien, besluttet Seligman å videreutvikle teorien, da

hans syn på hva positiv psykologi innebærer, hva som burde være målet, og hvilke elementer som inngår, hadde utviklet seg over tid (Seligman, 2011).

«Well-being theory» er i hovedsak en teori om frie valg. Seligman (2011) beskriver teoriens mål på følgende måte; *“to increase flourishing by increasing positive emotion, engagement, meaning, positive relationships and accomplishment”*.

I henhold til Seligman (2011) er den beste måten å måle trivsel på ved å se på blomstring, og at målet med positiv psykologi er å øke blomstringen. Boka «Flourish» starter med at Seligman lover lesere at boka vil «increase your well being – and it will help you flourish» (Seligman, 2011).

Seligman (2011) argumenterer for at trivsel er et fenomen som består av fem unike og gjensidig påvirkende elementer. Disse elementene representerer det som frie individer velger for sin egen skyld. Utvelgelsen av disse elementene er basert på tre kriterier: de må bidra til trivsel, være noe som frie mennesker søker for sin egen skyld og de må kunne identifiseres og måles uavhengig av andre elementer. I følge Seligman (2011) er det fem elementer som overholder kriteriene over. Disse elementene er positive emosjoner, engasjement, mening, positive relasjoner og prestasjoner. Samlet utgjør disse elementene teorien om «well-being».

Positive emosjoner. Det første elementet i teorien er positive emosjoner. Dette innebærer å se på hva vi føler, og består av to funksjoner – en funksjonelle og en emosjonell. Den emosjonelle funksjonen baserer seg på at positive emosjoner, som glede og nytelse, gir en god følelse og har derfor egenverdi. Seligman (2011) refererer til et liv med høy grad av emosjonelt velvære som «det behagelige liv».

Engasjement. Teoriens andre element, engasjement, har røtter i Csikszentmihalyi (1975) sin teori om «Experience of flow», og beskriver engasjerte individer. Engasjement er knyttet til flyt, en opplevelse av å være i ett med en aktivitet, der tiden stopper opp og oppmerksomheten fokuseres helt på oppgaven. Seligman (2011) refererer til et liv med mange flytopplevelser som det «engasjerte liv». Engasjement står i motsetning til positive emosjoner, da mennesker i flytsonen vanligvis ikke tenker eller føler på så mye. Seligman (2011) mener oppmerksomheten som flytsonen krever bruker opp alle de emosjonelle og kognitive ressursene som trengs for å vekke tanker og følelser.

Mening. Det tredje elementet handler om meningen med livet. Jakten på engasjement og nytelse kan være ensom og slitsom. Selv om mennesker går inn i en flyt under for eksempel

utøvelse av sport, er det mange som etter kampen kan se seg i speilet og lure på om dette er alt? Alle mennesker ønsker et meningsfullt liv. Seligman (2011) refererer til det å tilhøre eller tjene noe som er større enn seg selv som det «meningsfulle liv». Dette kan for eksempel være politiske partier, en religion, ulike organisasjoner eller familien.

Positive relasjoner. Det fjerde elementet handler om andre mennesker. En av positiv psykologis grunnleggere, Christopher Peterson, beskrev positiv psykologi med de to ordene «Other people» (Seligman, 2011). Seligman (2011) argumenterer for at svært lite av det som er positivt kan oppleves alene, og at andre mennesker er den beste motgiften mot livets utfordringer. Han mener at når mennesker får spørsmål om øyeblikk hvor de har opplevd lykke eller glede, vil det trolig ha skjedd rundt andre mennesker, ettersom samvær med andre ofte er en kilde til positive følelser

Prestasjoner. Det siste elementet handler om suksess og er inkludert i teorien da mange mennesker etterstreber prestasjoner kun for sin egen skyld. Mennesker som lever et såkalt «presterende liv» er oppslukt av det de holder på med, og jakter nytelser og positive følelser gjennom prestasjoner. Elementet bidrar til å ta teorien et skritt nærmere en fullstendig redegjørelse av hva folk velger for sin egen skyld, da positiv psykologi skal beskrive hva folk faktisk gjør for å oppnå trivsel (Seligman, 2011). I denne sammenhengen kan Seligman (2011) sin teori anses som en helhetlig tilnærming til menneskers trivsel.

Ingen av de fem elementene alene definerer begrepet «well-being», men hvert enkelt element bidrar til en helhetlig forståelse. Mens enkelte aspekter ved elementet måles subjektivt, har andre både subjektive og objektive komponenter. For eksempel er positive emosjoner en subjektiv variabel, mens engasjement, mening, positive relasjoner og prestasjoner har både subjektive og objektive aspekter. Dermed kan trivsel ikke bare eksistere i ens eget sinn, men er en kombinasjon av å føle seg bra og å ha gode relasjoner, meningsfylte aktiviteter og oppnådd suksess (Seligman, 2011). Seligman (2011) argumenterer for at det er ved å maksimere alle disse elementene at enkeltpersoner kan velge kurs i sitt eget liv.

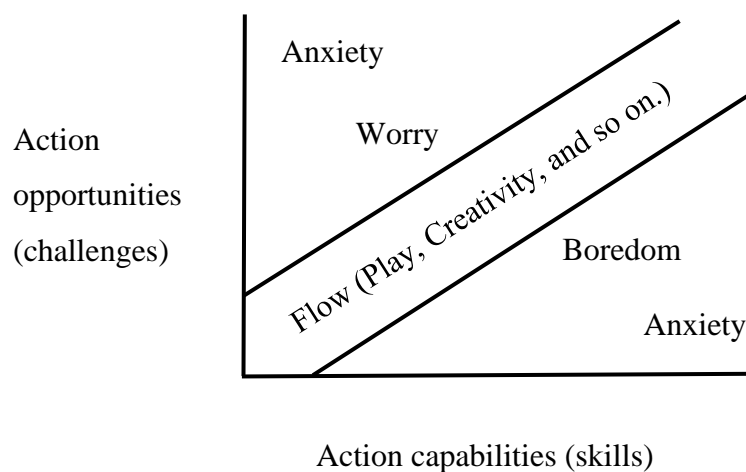
3.4 Sammenheng mellom læring og trivsel

En optimal balanse mellom utfordringer og ferdigheter har vist seg å kunne fremme engasjement, læring og trivsel. I denne sammenheng kan Csikszentmihalyi (1975) sin teori om «The experience of flow» bidra til å forklare hvordan læring og trivsel kan være sammenvevet. Teorien påstår at når en person opplever flyt, det vil si en tilstand av fullstendig fordypelse og engasjement i en aktivitet, oppstår det en optimal læringskontekst hvor

personen har muligheten til å forbedre og utvikle sine kunnskaper og ferdigheter. Det vil derfor her redegjøres for «The experience of flow».

«The experience of flow»

«The experience of flow» ble første gang introdusert av Csikszentmihalyi i boken “Beyond Boredom and Anxiety” fra 1975 (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1975). Teorien tar for seg tilstanden «flow», hvor individet er fullstendig oppslukt av en aktivitet og opplever en tilstand av intenst fokus, engasjement og konsentrasjon. Csikszentmihalyi (2000) definerer “flow” på følgende vis; “a concentrated action in which the individuals is aware of his actions but not aware of his awareness”.



Figur 1: Model of the Flow State (Csikszentmihalyi, 2000, s. 49)

Flyt kan betraktes som en læringstilstand, som karakteriseres av fordypelse i en oppgave og indre motivasjon. For å havne i flytsonen er sammenhengen mellom ferdigheter og utfordringer avgjørende. For høye ferdigheter i forhold til utfordringer kan føre til kjedsomhet og manglende engasjement, mens for lave ferdigheter i forhold til utfordringer kan resultere i nervøsitet og ubehag. Flyt oppnås når man har tilstrekkelige ferdigheter for å mestre oppgaven, samtidig som utfordringen er tilstrekkelig interessant og viktig. Dette resulterer i at tvil om egne ferdigheter, negative tanker og bekymringer frigjøres. Samtidig som man beveger seg utenfor den helt trygge tilstanden og inn i utfordringer hvor det er rom for utvikling (Andreassen et al., 1989).

Eksempelvis kan en person ha lave ferdigheter og være i flytsonen, hvis utfordringene er tilpasset personens nivå. Hvis personens ferdigheter forbedres kreves det dermed større utfordringer enn tidligere for å komme i flytsonen. Det som tidligere følte som «flow» kan

bli til kjedsomhet hvis ikke utfordringene øker. Alternativt kan det som tidligere ble oppfattet som flytopplevelser resultere i angst og bekymring dersom utfordringene øker uten at individets ferdigheter følger samme utvikling. Dersom en person opplever angst og bekymring i forbindelse med en utfordring, er det derfor nødvendig å øke ferdighetene eller tilpasse utfordringene slik at personen kan komme i flytsonen (Csikszentmihalyi, 2000).

Csikszentmihalyi (2000) hevder at tilstanden av "flow" er den mest optimale sinnstilstanden alle mennesker kan befinne seg i. Ikke bare i forbindelse med fysisk aktivitet og sport, men i alle situasjoner som innebærer balanse mellom ferdigheter og utfordringer. De som opplever flyt, mister følelsen av tid, glemmer problemer, føler seg kompetent, har kontroll og opplever en følelse av forening og harmoni med omgivelsene. I følge Csikszentmihalyi (2000) vil en person som mestrer å oppnå «flow» i alle situasjoner som krever balanse mellom ferdigheter og utfordringer, være i harmoni med verden. Følelsen av kontroll over miljøet er det mest fremtredende elementet i flyttilstanden. For at en person skal kunne oppleve flyt, må vedkommende føle at han eller hun har tilstrekkelige ferdigheter til å møte de handlingsmulighetene som finnes. «Indre» ferdigheter og «ytre» utfordringer må være i balanse for at flyttilstanden skal kunne oppleves. Det er verdt å merke seg at både ferdigheter og utfordringer ikke er objektive enheter, men derimot fleksible og åpne for individuelle endringer og tolkninger.

En flytaktivitet kan beskrives som en aktivitet som legger til rette for flytopplevelser. Dette innebærer at aktiviteten gir personen handlingsmuligheter som er tilpasset vedkommendes ferdigheter, har tydelige mål og midler som gjør det mulig å nå disse målene, utelukker irrelevante stimuli og gir klare og konsekvente tilbakemeldinger til personen som utfører aktiviteten. I teorien er det enkelt å gjøre en hvilken som helst læringsoppgave morsom; finn ut hva individenes ferdigheter er og deres nivå, og basert på dette utforme begrensede men gradvis økende muligheter for å uttrykke disse ferdighetene (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1975). På denne måten vil læringen være indre motivert, da aktivitetene i seg selv oppleves som verdifulle og blir et mål og en belønning i seg selv. Når en person opplever denne flyttilstanden, kan det være tilstrekkelig for å motivere til handling (Csikszentmihalyi, 2002). Selv om dette kan virke enkelt, er det imidlertid en utfordring å oppnå dette i praksis.

Straume og Christensen (2005) påpeker at regulering av forholdet mellom utfordringer i en aktivitet og egen kompetanse er en avgjørende forutsetning for å oppnå flyt, og barn har ofte

en naturlig evne til å tilpasse seg dette forholdet. For å legge til rette for flytopplevelser hos barn, er det nødvendig å gi dem mulighet til å eksperimentere, utforske og prøve seg frem på egenhånd. Fri lek kan være en spesielt gunstig arena for å oppnå flyt, da barn kan bli dypt konsentrert og engasjert i leken. At samfunnet stadig stiller økte krav til effektivitet kan dermed by på utfordringer i barns hverdag når det gjelder fordypelse i en aktivitet og det å klare å holde på konsentrasjonen (Andersen, 2002).

3.4.1 Barns læring og trivsel

Laevers (2000) hevder at trivsel er en avgjørende faktor for barns læringsnivå, da trivsel ofte korrelerer med graden av barns involvering i en aktivitet. En høy grad av involvering kjennetegnes av at barnet viser utholdenhet, konsentrasjon, fasinasjon, indre motivasjon og en åpenhet for stimuli. Disse faktorene kan påvirke barns læring positivt (Laevers, 1997). I sitt prosjekt beskriver Laevers (2000) hvordan læring oppstår når et barn er i en tilstand med høy grad av involvering. Dette understreker betydningen av å opprettholde et høyt involveringsnivå i barns lek og aktiviteter for å oppnå optimale lærings situasjoner.

Ved hjelp av intervjuer og samtaler med 8-15 år gamle barn konstaterte Fattore, Mason og Watson (2009) at deltakelse i aktiviteter og lek som gir barn mulighet til å oppleve glede, frihet og utvikle egne ferdigheter var avgjørende for deres trivsel. Videre viste det seg at et miljø som tillot barna å være frie til å engasjere seg aktivt fremmet en følelse av trivsel.

I en studie om organiserte friluftslivstilbud for barn og ungdom i aldersgruppen 6 til 19 år, utførte Wold m.fl. (2020) 13 dager med feltarbeid på ulike friluftslivstilbud. Resultatene antyder at varierte aktiviteter og nye, spennende leker og aktiviteter engasjerer barna.

Aktiviteter som padling og klatring ser ut til å gi barna positive opplevelser. Resultatene viser at for stramme programmer kan ha en negativ effekt på deltakernes trivsel, da de ikke får anledning til å fullføre de aktivitetene eller lekene som oppleves som lystbetonte. Resultatene viser at læring blir vektlagt forskjellig i de ulike tilbudene. Likevel argumenterer Wold m.fl. (2020) for at alle tilbudene, uansett vektlegging av læring, inneholder mye læring på grunn av de praktiske erfaringene deltakerne får ved å tilbringe tid i naturen.

I en studie om hva som bidrar til langvarig deltakelse og positive opplevelser i friluftsliv, utførte Wold m.fl. (2022) feltarbeid på tre organiserte friluftslivstilbud for unge i aldersgruppen 10 til 18 år. Resultatene indikerer at trivsel blant deltakerne er nært knyttet til trygget, både sosialt og i form av opplevelsen av naturen som et trygt oppholdssted.

Resultatene viser også at mange friluftslivsferdigheter kan læres gjennom kontinuerlig

praktisering for å oppnå mestring. Wold m.fl. (2022) understreker at i tilbud som har som formål å gi deltakerne gode friluftslivsopplevelser og en introduksjon til friluftslivet, bør hovedfokuset være på trivsel og enkle, men gode praktiske erfaringer. På den måten kan deltakerne utvikle interesse, lyst og ønske om gjentakelse, noe som igjen kan føre til at de etter hvert mestrer friluftslivsferdigheter. For å oppnå mestring og glede i friluftslivet, bør derfor fokuset ligge på å skape interesse ved å tilrettelegge for glede, trygghet, mestring og nysgjerrighet. Wold m.fl.(2022) hevder det er mulig å skape trivsel ute i naturen for alle barn, så lenge aktivitetene tilpasses det enkelte barnet.

4 Metode

En sentral del av alle forskningsprosjekt er redegjørelsen for fremgangsmåten som er brukt i forbindelse med datainnsamling og tolkning av det empiriske materiale. I følgende kapittel redegjøres det derfor for valgt metode, reflekteres over egen rolle som forsker, pekes på sterke og svake sider ved valg som er gjort, og det gjøres noen betraktninger rundt prosjektets kvalitet.

4.1 Etnografisk tilnærming

Formålet med prosjektet er å se nærmere på barns læring og trivsel i friluftsliv, og jeg mener en etnografisk tilnærming kan være egnet for å oppnå dette. Da jeg gjennom deltakende observasjon kan få innsikt i hva barna gjør og sier, samt stille spørsmål som kan bidra til å besvare oppgavens problemstilling. Observasjonsarbeid gir meg også mulighet til å oppleve barnas opplevelser og spontane reaksjoner underveis i situasjoner. Noe som er gunstig for å kunne si noe om hva barna faktisk gjør og uttrykker, og ikke bare hva de sier at de gjør.

Etnografi er en kvalitativ forskningsmetode, hvor datainnsamlingen skjer ved at forsker tilbringer tid i det aktuelle studiefeltet. Metoden karakteriseres ved lengre observasjonsstudier, hvor det brukes mye tid i feltet som studeres. Forskningsmetoden handler om å studere menneskelige møter, situasjoner, steder og respons mellom mennesker. Paul Atkinson er en sentral talsperson for etnografien, og i hans definisjon av metoden understrekes betydningen av å utforske fenomenene i det miljøet der de faktisk skjer. Tilstedeværelse i feltet medfører at forsker får med seg hva som blir sagt og gjort, noe som muliggjør å forstå sosiale fenomener i deres naturlige kontekst (Atkinson, 2015).

Observasjon og intervju er to vanlige kvalitative metoder som benyttes innenfor etnografisk forskning. Kusenbach (2003) beskriver etnografisk forskning som en kombinasjon av disse metodene. Imidlertid hevder Atkinson (2015) at mange studier som blir kalt etnografiske ikke er det, da de ofte bare baserer seg på intervjuer og ikke på deltakende observasjon. Atkinson (2015) argumenterer for en mer tradisjonell tilnærming til etnografisk forskning, hvor deltakende observasjon i feltet er en nøkkelkomponent for å kunne forstå kompleksiteten og gjøre dataen meningsfull og forståelig. Atkinson (2015) påpeker at hans bok, «For Ethnography» blir feilaktig fremstilt som en kritikk av intervju som en metode for datainnsamling. Snarere argumenterer han for å avskrive intervju som hovedmetode, og istedenfor fokusere på data som ikke er forhåndsfortolket. Han mener observasjon er den mest passende metoden for å forstå sosiale situasjoner. Da observasjonsstudier kan generere en

betydelig mengde interessant data som aldri ville blitt avdekket ved bruk av kun intervju. Dette skyldes at en etnografisk tilnærming gjør det mulig å forstå en sosial aktivitet der den faktisk skjer, og observasjonsarbeidet kan gi innsikt i situasjoner som ikke har blitt tolket av de involverte. Dermed kan observasjon være en hensiktsmessig metode for å undersøke hva mennesker faktisk gjør (Atkinson, 2015).

Formålet med etnografi som forskningsmetode er å innhente data som kan besvare forskningsspørsmålet i prosjektet. Dette oppnås ved at forskeren tilbringer betydelig tid i feltet og observerer, lytter og registrerer hva som blir sagt og gjort. Ved å benytte en åpen observasjonsrolle kan forskeren stille spørsmål underveis som kan bidra til å besvare forskningsspørsmålet (Atkinson, 2015). I følge Atkinson (2015) er det å investere tid og engasjement i feltarbeidet et sentralt aspekt ved etnografien. Forskerens lengre opphold i feltet kan gi en nærhet til datamaterialet som ikke ville vært oppnådd ved kortere opphold.

Observasjon som forskningsmetode kan anvendes på forskjellige måter, og valg av observasjonstype avhenger av feltet som studeres. I henhold til Creswell (2009) kan en observatør være deltakende eller ikke-deltakende, og observasjonsarbeidet kan være åpent eller skjult, og graden av strukturering kan variere. I noen studier kan observatøren være tilskuer og observere feltet utenfra, mens andre ganger kan observatøren være aktør og en del av feltet som observeres. For eksempel kan et skjult deltakende observasjonsarbeid bety å infiltrere et utvalgt miljø og på bakgrunn av dette få innsyn i hva som foregår bak fasaden. I motsetning til dette, innebærer et åpent observasjonsarbeid at de som blir observert er kjent med prosjektet og hva som undersøkes. Uansett observasjonstype medfører alltid et etnografisk feltarbeid en form for deltakelse i feltet som studeres (Atkinson, 2015).

I dette forskningsprosjektet ble en åpen observasjonsrolle benyttet, der informanter og foresatte ble forhåndsinformert om prosjektets hensikt og formål. En slik tilnærming tillot forsker å stille spørsmål til deltakerne underveis i observasjonsarbeidet, med sikte på å besvare forskningsspørsmålet.

4.2 Eget ståsted

Engasjement for temaet og feltet som undersøkes er normalt, og tilfelle i dette prosjektet. Redegjørelse for eget ståsted og hvordan dette kan påvirke prosjektet er dermed avgjørende for prosjektets kvalitet. Da forskning i stor grad handler om å presentere troverdige resultater (Hammersley & Atkinson, 1996). Fullstendig objektiv observasjon er tilnærmet umulig å oppnå, da jeg som forsker befinner meg i feltet og har innvirkning på observasjoner og

tolkninger som blir gjort. Da egne erfaringer og forkunnskaper danner grunnlaget for hvordan vi forstår det som observeres (Kusenbach, 2003). Å være åpen for endring av egne forutforståelser er derfor viktig. Til tross for at eget engasjement kan tenkes å ha en negativ innvirkning på prosjektet, er det grunn til å tro at engasjement for temaet og feltet som studeres først og fremst er en resurs (Hammersley & Atkinson, 1996). Da kjennskap til miljøet som observeres kan gjøre det enklere å forstå hva som faktisk skjer, samt gjør prosjektet interessant og motiverende. Det kan dermed være krevende å finne en balanse mellom distanse og involvering i forskningsprosjektet. Åpenhet, bevissthet og diskusjon rundt forskers effekt på prosjektet er dermed viktig (Macphail, 2004).

Valg av tema og forskningsfelt har bakgrunn i egen interesse for friluftsliv, samt arbeidserfaring med friluftsliv og barn gjennom Friluftsrådet Sør sine friluftsskoler. Jeg har vokst opp i en aktiv familie, og har alltid vært glad i tur og natur. I tillegg har arbeidet som leder på friluftsskoler ført til en interesse og nysgjerrighet for barns friluftsliv. Egen interesse og erfaringer kan dermed tenkes å påvirke min forforståelse. Eksempelvis kan det at mine følelser og tanker rundt friluftsliv er positive medføre at jeg opplever det vanskelig å forstå de som har motsatte eller andre tanker rundt friluftslivet. Forhåpentligvis har prosjektet bidratt til å utvikle meg som leder på friluftsskolen, samt som kommende lærer. Da det har gitt meg unike og verdifulle erfaringer jeg ønsker å ta med meg videre inn i arbeidslivet og i møte med barn.

4.3 Friluftsskolen

Friluftsrådet Sør er tilsluttet Friluftsrådernes Landsforbund, og er et interkommunalt samarbeid som arbeider for å fremme friluftsliv. Organisasjonens hovedsatsing er aktivitet- og informasjonstiltak rettet mot barn og ungdom, og hver sommer arrangeres det i regi av Friluftsrådet Sør 16 friluftsskoler for barn i alderen 10 til 13 år. Friluftsskolen består av to dagsopplegg og en overnattingstur fylt med friluftslivsaktiviteter. Deltakelse er gratis og skjer i barnas egen hjemkommune. Målet er å gi deltakerne en lystbetont introduksjon til det enkle og grunnleggende friluftslivet, samt noen utvalgte friluftslivsaktiviteter som kanopadling. I løpet av uka skal det formidles kunnskap om fire obligatoriske tema; allemannsrett og naturferdsel, kartforståelse, rast- og leirplass og tur eller ekspedisjon. Likevel skal hovedfokuset være på trivsel, lek og naturglede (Friluftsrådet Sør, 2022).

En typisk dag på friluftsskolen starter med registrering av barna og litt felles leking for å komme i gang med dagen. Det er vanlig at barna i løpet av dagen skal gjennom to

hovedbolker med aktivitet, en før og en etter lunsj. De får utdelt oppgaver tilknyttet et tema og arbeider sammen for å løse dem. All læring og alle aktiviteter finner sted utendørs, uansett vær og vind.

I løpet av en uke på friluftsskolen skal barna gjennom mange aktiviteter og læringsopplegg med åpenlyse læringsformål. Blant annet skal barna tilegne seg ferdigheter og kunnskap ved å aktivt utføre praktiske oppgaver eller aktiviteter. Eksempelvis gjennomføres det hver uke et undervisningsopplegg i kanopadling, samt et leksopplegg om allemannsretten og naturferdsel. Læringsoppleggene starter ofte med en introduksjon. Introduksjonen er alltid kort, og inneholder kun overordnet informasjon om sikkerhet, regler eller annen nødvendig informasjon for å kunne gjennomføre aktiviteten. For eksempel blir det i forkant av kanopadlingen gjennomgått regler for bruk av vest, oppførsel i kano og tegn for samling. Utenom dette består aktiviteten i stor grad av øving på praktiske ferdigheter som blir gjennomgått og vist av leder.

Friluftsskolen inneholder også enkelte læringsopplegg med formål om at deltakerne skal tilegne seg kunnskap ved å følge med på lederne som forteller og forklarer. Det gjennomføres ikke så mange slike læringsopplegg i løpet av en uke med friluftsskole, men hver uke skal barna gjennom et opplegg om kart og kartforståelse. Denne aktiviteten begynner alltid med en gjennomgang om bruk av kart, fargene på kartet, karttegn og målestokk. Videre får deltakerne i oppgave å finne ut hvor de befinner seg på kartet, hvor dagens turmål er og basert på dette planlegge en turrute. Etter gjennomført gjennomgang legger gruppen ut på tur.

Både under, mellom, før og etter aktiviteter setter det av mye tid til frilek. Det innebærer at barna deltar i aktiviteter de selv styrer. Eksempelvis blir det hver uke satt av tid til frilek i kano. Deltakerne kan da gjøre hva de vil, forbeholdt at de holder seg i kanoene. Hensikten er at deltakerne skal få mulighet til å på egenhånd skaffe seg naturerfaringer og naturopplevelser, lære av hverandre og få utfolde seg på egenhånd i naturen.

4.3.1 Utvalg

Utvalget i studien består av totalt 44 deltakere i alderen 10 til 13 år. Hver uke ble to deltakere tilfeldig utvalgt blant deltakerne på friluftsskolen. Så langt det lot seg gjøre ble det valgt ut en av de yngste og en av de eldste deltakerne hver uke, dette for å muliggjøre sammenlikning av ulike aldersgrupper. De utvalgte deltakerne ble observert og fulgt i ulike aktiviteter gjennom hele uka på friluftsskolen. Det ble gjennomført fire uker med friluftsskoler, og det er dermed totalt åtte deltakere som er observert og fulgt i aktivitet. Deltakerne er anonymisert, og er ikke

mulig å identifisere i hverken oppgaven eller i datamaterialet. Bakgrunnen for valget om å kun observere to deltakere hver uke har sammenheng med min jobb som leder på friluftsskolen. Jobben innebærer ansvar for alle deltakerne, og ikke bare de observerte. Ved å avgrense til to deltakere hver uke, var målet å ikke ta bort for mye oppmerksomhet fra resten av gruppen, samtidig som nødvendig data til forskningsprosjektet ble samlet inn. I tillegg til de åtte som er observert, svarte alle deltakerne på friluftsskolen på spørsmål om erfaring, trivsel og læring etter å ha gjennomført utvalgte aktiviteter.

4.4 Datainnsamling

Da friluftsskolene arrangeres på sommerstid, foregikk prosjektets datainnsamling tidlig i forskningsprosessen. Dette medførte at feltarbeidet ble åpent og lite strukturert, da det enda var uvisst hva som skulle være oppgavens hovedfokus. Likevel ble det i forkant av datainnsamlingen utarbeidet et observasjonsskjema, for å forenkle registrering av data (vedlegg 3). Som leder på friluftsskolen står man relativt fritt til å fylle dagene med de aktiviteter man ønsker, men det stilles som nevnt krav til formidling av kunnskap om fire utvalgte temaer. På bakgrunn av disse temaene ble fire aktiviteter utvalgt til å være aktiviteter som skulle observeres; kart, kanopadling, utendørs matlaging og et leksopplegg om allemannsretten og naturferdsel. Aktivitetene ble i forkant inndelt i faser, dette for å gjøre observasjonsarbeidet noe mer oversiktlig (vedlegg 2).

Det ble på forhånd av datainnsamlingen, inkludert pilotstudien, utsendt et informasjonsskriv til Friluftsrådet Sør, som videreformidlet dette til foreldre. Her ble det informert om prosjektet og dets hensikt, samt utgitt kontaktinformasjon dersom noen hadde spørsmål. Foreldre fikk også mulighet til å reservere eget barn fra å delta i prosjektet (vedlegg 1).

I forkant av selve datainnsamlingen ble det utført en pilotstudie hvor en deltaker ble observert gjennom en uke med friluftsskole. De siste to dagen i pilotstudien ble antall observerte endret til to. Formålet var å teste ut hvor mange deltakere som var overkommelig å observere i kombinasjonen som både forsker og leder. I løpet av pilotstudien ble det også undersøkt om observasjonsskjema fungerte i sin hensikt. Etter fullført pilotstudie ble antall observerte deltakere hver uke justert til to, da det opplevdes overkommelig å observere to deltakere mot slutten av pilotstudien. Pilotstudien er på lik linje med resten av feltarbeidene en del av studien.

4.4.1 Gjennomføring av datainnsamling

Etter gjennomført pilotuke, gjensto det tre uker med friluftsskoler. Jeg var deltakende observatør under gjennomføringen, da jeg som en av lederne på friluftsskolene til enhver tid var engasjert i de observerte aktivitetene. Hver uke besto av 3 ledere fordelt på 8 til 20 deltakere. Grunnet uforutsette situasjoner var det ikke alltid jeg hadde mulighet til å følge de observerte deltakerne tett. Da jeg som leder var ansvarlig for alle deltakerne og måtte bidra der det var behov. Registrering av observasjoner i observasjonsskjema skjedde derfor noen ganger underveis, men oftest etter gjennomført aktivitet. Avhengig av hva situasjonen tillot.

Etter å ha gjennomført utvalgte aktiviteter svarte alle deltakerne på spørsmål om deres opplevde trivsel og læring i situasjonen. Dette foregikk ved at deltakerne fikk utdelt et skjema med fire spørsmål. Deltakerne utarbeidet selv en kode som de benyttet gjennom hele uka, dette gjorde det mulig å sammenlikne deltakernes svar fra de ulike situasjonene, samtidig som deltakerne forble anonymiserte. Skjemaene ble samlet inn etter hver aktivitet. Formålet med bruk av spørreskjema i datainnsamlingen var å samle inn informasjon som er standardisert og som gjør det mulig å sammenlikne resultater (Brekke & Tiller, 2013). Deltakernes svar på spørreskjemaene muliggjør dermed sammenlikning mellom deltakernes selvopplevde læring og trivsel i ulike aktiviteter.

For å gjøre det effektivt og enklest mulig for barna å både forstå og svare på spørsmålene i spørreskjemaet, besto skjemaet i hovedsak av lukkede spørsmål med forhåndsbestemte svaralternativer. I tillegg til et åpent spørsmål, som barna besvart hvis de hadde lyst. For å tilpasse spørsmålene til målgruppen ble det ikke valgt en tallskala, men spørsmål med svaralternativer i form av ord. Da det kan tenkes å være utfordrende for barn å forstå og vurdere egen erfaring, trivsel og læring med tall. Det ble utarbeidet et spørreskjema for hver av de utvalgte aktivitetene, slik at spørsmålene var tilpasset aktiviteten barna nettopp hadde gjennomført. Deltakerne ble bedt om å sette kryss ved de svaralternativene som passet best for dem. Temaene det ble fokusert på i spørreskjemaet var deltakernes trivsel og læring i aktiviteten, samt om deres erfaringer med liknende aktiviteter fra tidligere (vedlegg 4-7).

Formålet med spørreskjemaet var å undersøke hvordan ulike aktiviteter og læringsopplegg påvirket deltakernes subjektive opplevelse av læring og trivsel. Det er viktig å poengtere at deltakerne kun svarte på spørreskjema etter lederstyrte aktiviteter. Resultatene fra spørreskjemaet bidrar til en kartlegging av hvilke aktiviteter som ser ut til å ha størst og minst innvirkning på barnas læring og trivsel. Disse resultatene danner et bakteppe for den videre

analysen. I tillegg benyttes deltakernes svar om selvopplevd trivsel og læring i de ulike aktivitetene som et supplement til datamaterialet som er generert gjennom observasjonsarbeidet, ved at individers svar trekkes ut i situasjonsbeskrivelsene i analysen. Dette for å kunne sammenlikne resultatene fra observasjonsarbeidet med resultatene fra spørreskjemaet. Kun deltakernes svar om trivsel og læring er inkludert i resultatene fra spørreskjema, da det er disse variablene som er relevante for analysen.

4.4.2 Resultater fra spørreskjema

Tabell 1: Deskriptiv statistikk

| | TRIVSEL | | | | | LÆRING | | | | |
|-------------------------------|---------|----------|---------|-----|-----|--------|----------|---------|-----|-----|
| | N | Gj.snitt | Std.av. | Min | Max | N | Gj.snitt | Std.av. | Min | Max |
| Kart | 44 | 3,29 | 0,98 | 1 | 5 | 44 | 1,90 | 0,70 | 1 | 4 |
| Kano | 36 | 4,39 | 0,66 | 3 | 5 | 36 | 1,82 | 0,64 | 1 | 3 |
| Allemannsrett og naturferdsel | 42 | 4,0 | 0,74 | 2 | 5 | 42 | 2,05 | 0,60 | 1 | 4 |
| Mat i det fri | 42 | 3,77 | 0,87 | 2 | 5 | 42 | 1,62 | 0,54 | 1 | 3 |

Tabell 1 viser en oppsummering av deltakernes svar på spørsmål om deres egen opplevde trivsel og læring etter å ha gjennomført ulike lederstyrte læringsopplegg og aktiviteter. Tabellen tar for seg de ulike aktivitetenes gjennomsnittsvar, maksimums- og minimumsverdier, samt standardavvik og antall deltakere som har svart på spørsmålet. Resultatene indikerer at deltakernes selvopplevde trivsel var høyest under kanopadling, etterfulgt av læringsopplegget om allemannsretten og naturferdsel. Disse aktivitetene kjennetegnes av mye fysisk aktivitet og frihet, noe som indikerer at barna foretrekker de fysiske og frie aktivitetene. Kartaktiviteten var den mest stillestillende og verbale aktiviteten, og den aktiviteten med lavest score på trivsel. Samtidig scoret kartaktiviteten høyt på læring, sammen med læringsopplegget om allemannsretten og naturferdsel. Disse to aktivitetene hadde klare læringsmål og var også de aktiviteten med høyest fokus på læring.

4.5 Analyse

Analyseprosessen er ikke en adskilt del av forskningsprosessen. I feltarbeid begynner analysearbeidet allerede før feltarbeidet starter, i arbeidet med definering og formulering av problemstillinger og fortsetter ut skriveprosessen (Hammersley & Atkinson, 1996). Det er vanlig at etnografer arbeider med «ustrukturerte» data. Det betyr at datamaterialet ikke er strukturert i fastsatte analytiske kategorier, da det er vanlig med åpne beskrivelser fra for

eksempel feltnotater. Dermed utvikles det kategorier parallelt med analyseprosessen. Det er vanlig å bruke disse kategoriene til å lage forklaringer og/eller beskrivelser på de tilfellene som undersøkes. Noen forskere arbeider videre og utvikler typologier (Hammersley & Atkinson, 1996). I dette prosjektet brukes kategoriene til å danne beskrivelser om tilfellene som er undersøkt.

Det finnes ulike måter å tilnærme seg denne analyseprosessen, og som forsker må man selv finne en passende analyseform for sitt prosjekt. I dette prosjektet har jeg valgt å benytte en deskriptiv analyse. Analyseformen har som hensikt å redusere volumet og finne kjernen i det empiriske datamaterialet. Dette gjøres ved at datamaterialet nøye gjennomleses og tildeles empirinære koder. Det er vanlig å kalle analyser som inneholder koding etterfulgt av kategorisering for deskriptiv analyse (Postholm, 2005).

Analyseprosessen pågår i løpet av datainnsamlingen og etter endt datainnsamling. Underveis i datainnsamlingen ble det derfor nedskrevet temaer og begreper som kunne forbindes med de observerte aktivitetene. Det første skrittet i analyseprosessen, etter endt datainnsamling, var nøye gjennomlesing av datamaterialet. Hensikten var å bli godt kjent med datamaterialet, samt forsøke å identifisere interessante mønstre. Er noe overraskende eller rart? Er det slik jeg forventet det skulle være basert på tidligere forskning og teorier? Hvilket mønster man er ute etter å identifisere avhenger av perspektiver og teorier man har valgt for forskningsprosjektet (Hammersley & Atkinson, 1996). Begrepene læring og trivsel står sentralt i oppgaven, og observasjonsskjema ble utarbeidet på bakgrunn av begrepene. Dermed ble deler av analysegrunnlaget lagt allerede under forarbeidet. Det er vanlig at etnografer samler inn store mengder data, for deretter å forsøke å finne en sammenheng på tvers av hele datamaterialet. Hensikten er å kunne identifisere hovedtrekk ved å sammenlikne det som skjer til ulik tid og på ulike steder (Hammersley & Atkinson, 1996) Dette er tilfelle også i dette prosjektet.

Etter å ha kodet datamaterialet ble kodene kategorisert ved å stille spørsmål og sammenlikne de ulike delene av datamaterialet. Dette resulterte i 4 kategorier som danner utgangspunktet for analysen: verbale læringsopplegg, kroppslige læringsopplegg, balanse mellom læring og trivsel og læring fri fra leder. I analysen presenteres situasjoner som viser hva som typisk skjedde i situasjoner som inngår i de ulike kategoriene, samt enkelte situasjoner som viser ytterpunkter, og dermed hva som av og til skjedde. Under hver kategori presenteres flere underkapitler som tar opp de sentrale funnene innenfor hver kategori.

4.6 Forskningens kvalitet

Forskning har som hovedmål å presentere pålitelige resultater (Atkinson, 2015). For å sikre en høy kvalitet på forskningsprosjektet er det viktig å gi en grundig redegjørelse og diskutere kvalitetsvurderingene som er tatt i prosjektet, samt reflektere over graden av vellykkethet. Innenfor kvalitativ forskning kan bruk av kriteriene gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet være gode indikatorer for kvaliteten på forskningsprosjektet (Creswell, 2009).

4.6.1 Gyldighet

Kriteriet gyldighet, ofte kjent som validitet, er en indikator på om det er sammenheng mellom prosjektets design og de resultater som blir presentert. Det sentrale spørsmålet her er om metoden faktisk undersøker det den har til hensikt å undersøke, da dette er avgjørende for å oppnå resultater som er meningsfulle (Postholm, 2005). Formålet med prosjektet mitt er å forstå og undersøke barns læring og trivsel i friluftsliv. Jeg anser en etnografisk tilnærming som hensiktsmessig for å oppnå dette, ettersom deltakende observasjon har gitt med innsikt i hva barna har sagt og gjort. Gjennom observasjon har jeg også hatt mulighet til å oppleve barnas opplevelser og spontane reaksjoner underveis i situasjonene.

Det er naturlig å knytte validitetskriteriet opp mot tolkningene av datamaterialet, ved å stille spørsmål til om tolkningene som er gjort er gyldige (Postholm, 2005). For å forsikre seg om gyldige resultater kan sammenlikning med tidligere forskning være løsningen. I fagfeltet er det derfor gjort rede for tidligere forskningsprosjekter med sammenlignbare temaer og metoder. I analysekapittelet trekkes det frem om funn samsvarer med tidligere forskning og teorier. Dette styrker oppgavens validitet. Validitetskriteriet handler også om fortolkninger som blir gjort er konsekvente og godt dokumenterte (Postholm, 2005). I forkant av datainnsamlingen arbeidet jeg derfor med ulike teorier og definisjoner av begrepene trivsel og læring. Relevante teorier og definisjoner er presentert i fagfeltet, og disse danner grunnlaget for hva som legges i de ulike begrepene i prosjektet. Dette har bidratt til økt bevissthet gjennom hele datainnsamlingen, og styrker oppgavens validitet (Postholm, 2005).

4.6.2 Pålitelighet

Det metodologiske kravet om pålitelighet, ofte omtalt som reliabilitet, refererer til resultatenes pålitelighet. Et vanlig kriterium på reliabilitet er at forskningsresultater skal kunne reproduseres. Dette kravet er problematisk innenfor kvalitativ forskning, da et møte mellom informant og forsker alltid er en tidsbestemt og unik situasjon (Postholm, 2005). Refleksjon

rundt forskers forkunnskaper og engasjement for det studerte feltet er derfor essensielt for å sikre pålitelige resultater, ettersom forskerens ståsted kan påvirke resultatene (Fangen, 2010). Det i oppgaven redegjort for eget ståsted, da egen interesse for friluftsliv kan ha påvirket undersøkelsens resultater. Jeg har vært oppmerksom på egne meninger, følelser og tanker om friluftsliv gjennom hele prosjektet, og har prøvd å være nøytral og åpen for endringer av mine egne forutforståelser, slik at jeg kunne fokusere på deltakerne og deres perspektiver. Selv om det ikke er mulig å oppnå fullstendig nøytralitet i kvalitativ forskning, kan forskerens engasjement også være en ressurs i prosjektet. I mitt tilfelle har min kunnskap om friluftsliv og flere års erfaring med friluftsskoler gjort det lettere å fungere som både leder og observatør samtidig. Mitt engasjement har også bidratt til å gjøre prosjektet meningsfullt og spennende.

Som både leder og observatør kan det ha oppstått utfordringer knyttet til observasjonsarbeidet. Det er en rimelig antakelse at mine observasjoner har vært grundigere og mer nøyaktige i situasjoner der jeg ikke har hatt det overordnede ansvaret for gjennomføringen av aktivitetene, i motsetning til situasjoner der jeg har hatt et delt ansvar for både gjennomføring og observasjon samtidig.

Kriteriet reliabilitet innebærer også spørsmål om prosjektet er gjennomført på en konsekvent og stabil måte over tid (Postholm, 2005). Derfor har denne oppgaven lagt vekk på å beskrive prosjektets fremgangsmåte både under datainnsamlingen og spesielt i forbindelse med analyseprosessen, slik at leseren har tilstrekkelig innsikt i hva som har blitt gjort (Creswell, 2009). Videre har situasjonsbeskrivelser blitt inkludert i analysen for å gi leseren tilgang til materialet og muligheten til å se utgangspunktet for tolkningene som er gjort.

Å reflektere rundt utvalget og eventuelle relasjoner til deltakerne er viktig for prosjektets pålitelighet, ettersom nære relasjoner mellom forsker og informanter potensielt kan påvirke observasjoner og tolkninger av datamaterialet (Postholm, 2005). Dermed er det ønskelig å unngå for nære relasjoner mellom forsker og deltakere. I dette prosjektet hadde jeg ingen forhåndskunnskap om deltakerne, og de observerte ble tilfeldig utvalgt. Samtidig tilbrakte jeg mye tid med deltakerne i løpet av en uke med friluftsskole, og det oppsto personlige forhold mellom oss. Dette kan potensielt påvirke observasjoner og tolkninger av dataene, og en mulig begrensning for reliabiliteten i denne oppgaven kan derfor være at jeg var den eneste observatøren i prosjektet. Ideelt sett ville flere forskere vært involvert for å minimere mulige politiske eller personlige påvirkninger og sikre påliteligheten til resultatene.

4.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er et viktig aspekt innenfor forskning, som refererer til om forskningsresultatene har overføringsverdi utover det spesifikke området som er undersøkt, eller om det kun har lokal relevans (Creswell, 2009). Prosjektet mitt tar utgangspunkt i noen av friluftsskolene som arrangeres av Friluftsrådet Sør. Det er dermed vanskelig å hevde at mine funn er representative for tilsvarende arrangementer i andre områder eller i for eksempel skolekontekster, uten en større studie som kan bekrefte dette. Det er verdt å påpeke at det finnes mange liknende arrangementer og at det dermed kan tenkes å være noen som vil kjenne seg igjen i funnene.

Det er utfordrende å oppnå kravene til generaliserbarhet i små forskningsprosjekter, og dermed er refleksivitet viktig. Ved å være åpen og gi detaljerte beskrivelser av forskningsprosjektet, kan leseren selv vurdere om resultatene har relevans for deres kontekst og avgjøre om prosjektet har gyldighet (Hammersley & Atkinson, 1996). På denne måten kan jeg bidra til økt tillit og troverdighet i forskningsprosjektet, selv om det ikke kan generaliseres til andre områder uten ytterligere forskning.

4.7 Etiske betraktninger

Å produsere autentiske beskrivelser av sosiale fenomener bør være målet for samfunnsforskning. Likevel bør ikke målet etterstrebtes for enhver pris, da samfunnsforskning fører med seg flere etiske problemstillinger. Som forsker har jeg et ansvar for å utføre forskningen på en etisk forsvarlig måte (Hammersley & Atkinson, 1996). Hvilke etiske hensyn som må tas er kontekstavhengig, men forskers handlinger og refleksjoner bør være basert på etiske prinsipper. Det er derfor viktig å diskutere etiske problemstillinger og være forberedt på å forsvare avgjørelser, da observasjonsarbeidet ikke skal komme noen til skade, og må kunne forklares etisk (Atkinson, 2015).

Hvor det skal observeres er avgjørende, en diskusjon om observasjonen skjer i trygge og etisk forsvarlige omgivelser er dermed viktig (Hammersley & Atkinson, 1996). Observasjonen finner her sted på friluftsskolen, som er et offentlig arrangement arrangert av Friluftsrådet Sør. Det er læringsopplegg og aktiviteter ute i naturen som observeres, og alt skjer i grupper bestående av flere deltakere og ledere. Det kan dermed argumenteres for at det hele finner sted i etisk forsvarlige omgivelser.

Hvordan datamaterialet skal oppbevares og brukes, samt hvem som har tilgang til datamaterialet, er avgjørende for om observasjonen er etisk forsvarlig (Hammersley &

Traianou, 2012). I den forbindelse ble det utarbeidet en problemstilling og en plan for observasjonsarbeidet i forkant av datainnsamlingen. På den måten ble det enklere å vite hvilken informasjon som var hensiktsmessig å registrere i feltarbeidet, samt enklere å unngå registrering av uhensiktsmessig og privat informasjon. Datamaterialet har blitt oppbevart på en ekstern harddisk, hvor det kun er jeg som har hatt tilgang.

I henhold til personopplysningsloven (2018) er ikke mitt prosjekt meldepliktig, da det kun er anonyme opplysninger som behandles i prosjektet. Ingen enkeltpersoner eller små grupper av personer kan identifiseres i datamaterialet. Før datainnsamlingen ble prosjektet godkjent av Friluftsrådet Sør, og informasjon om forskningsprosjektet og dets formål ble inkludert i informasjonsskrivet om friluftsskolen som ble sendt ut til deltakernes foresatte. Det ble gitt ut kontaktinformasjon og informasjon om meg, som både ansatt i Friluftsrådet Sør og masterstudent ved NTNU. Foreldre fikk anledning til å reservere barna sine fra prosjektet, og det ble lovet full anonymitet til informantene. Derfor ble informantenes navn byttet ut med fiktive navn og koder både i datamaterialet og i oppgaven.

Atkinson (2015) påstår at etnografi er den forskningsmetoden som er mest etisk forsvarlig. Dette skyldes i stor grad at forskeren ofte har et personlig engasjement for feltet som studeres. I motsetning til andre forskningsmetoder kan feltarbeid føre til at forskeren utvikler et personlig forhold til de som observeres. Dette er også relevant for mitt prosjekt, da jeg har tidligere erfaring som leder på friluftsskoler og dermed har en personlig tilknytning til feltet som undersøkes. I tillegg tilbringer jeg mye tid sammen med deltakerne, noe som gjør det sannsynlig at jeg utvikler et personlig forhold til de observerte deltakerne.

5 Analyse

Hensikten med dette kapittelet er å presentere en analyse av forskningsområdet som gir økt forståelse om temaet uten å måtte gjennomgå all innsamlet data. Analysen er delt inn i 4 hovedkategorier: verbale læringsopplegg, kroppslige læringsopplegg, balanse mellom læring og trivsel og læring fri fra leder. Målet med analysen er å bidra til en dypere innsikt i forskningsområdet og gi en mer omfattende forståelse av barns læring og trivsel i friluftsliv.

5.1 Verbale læringsopplegg

De delene av datamaterialet der barna deltar i lederstyrte læringsaktiviteter med tydelige læringsmål, og hvor kunnskap formidles muntlig, inkluderes i kategorien «verbale læringsopplegg». Formålet med de verbale oppleggene er at deltakerne skal oppnå kunnskap ved å lytte til og følge med på lederne som formidler kunnskap og gir forklaringer. I syv av de åtte observerte situasjonene under kategorien «verbale læringsopplegg» var stillesitting, mye snakk og informasjon fra de voksnes side, samt redusert konsentrasjon, kjedsomhet og lite interesse blant deltakerne etter hvert som læringssituasjonen dro ut i tid en gjenganger. Her er et eksempel på en slik typisk situasjon.

Situasjon 1: en typisk situasjon fra de verbale læringsoppleggene

[GU1]: I starten av gjennomgangen er han stille og har øynene rettet mot leder som snakker. Etter få minutter begynner han å gjøre andre ting; han kikker på de rundt seg, ser ut i luften og skriver i grusen med fingrene. Leder gir barna i oppgave å finne ut hvor de er på kartet. Han ser ikke ut til å registrere oppgaven. En leder går bort og spør om han og et par andre sammen kan klare å finne ut hvor de er på kartet. Han peker, vrir og vender kartet i alle retninger. Etter en stund roper han ut; «Her er det!» Han ser etter leder og smiler. Før barna skal få være med å planlegge turen, forteller leder om kartets målestokk og høydekurver. Nok en gang følger han med i starten, men faller raskt tilbake til å skrive i grusen. Da de får beskjed om å finne ut hvor vi skal og planlegge turen står han og ser på gruppen som har startet planleggingen. Leder spør om han husker hvordan stiene ser ut på kartet. Han rister på hodet, og bøyer seg ned foran kartet. En annen deltaker peker på stien de skal følge og gutten spør: «Så den skal vi følge hele veien til toppen?» De andre nikker. Han spør; «Kan jeg bære kartet?» Han får kartet og bretter det slik at de ser både der de er og dit de skal. En annen deltaker spør hvorfor han bretter kartet sånn. Han svarer; «Lederen sa jo at det

var lurt å brette kartet sånn!» Han ser på leder som gir han en tommel opp, han smiler lurt, ser på kartet, peker i retning stien og springer av sted.

I etterkant av økten har deltaker svart at han trivdes godt og at han har lært svært mye. På spørsmålet om hva han har lært svarte han; «Hva de forskjellige strekene på kartet betyr. Å at det er mulig å brette kartet uten å ødelegge det».

Under de verbale læringsoppleggene var det også flere ivrige, engasjerte og aktive deltakere. Disse deltakerne var likevel klart i mindretall, og kun en av de åtte observerte deltakerne var blant de ivrige og engasjerte barna under de verbale læringsoppleggene. Under presenteres situasjonen.

Situasjon 2: et ytterpunkt blant de verbale læringsoppleggene

[GG1]: Deltaker følger med på leder som snakker om bruk av kart. Da de får beskjed om å samle seg rundt kartet er han ivrig og setter seg fremst. Leder viser ulike karttegn og forteller om de ulike fargene på kartet. Etter at leder har pekt på veier, stier og vann spør han; «Hva med dette?» og peker på en bygning på kartet. Leder forklarer, og han spør igjen; «De der da?» og peker på noen høydekurver. Leder forklarer, og han nikker interessert. Da de får i oppgave å planlegge dagens tur springer han bort til et stort turkart som henger på parkeringsplassen. «Kom hit gutter!» roper han. Han peker ivrig på kartet og finner raskt ut hvor de befinner seg. «Her er vi, og hit skal vi», sier han og smiler. Da en leder kommer for å høre hvordan det går med planleggingen spør han; «Du! Hvordan kan vi vite hvor langt det er?» Leder viser målestokken på kartet og forklarer at en rute her er 1km. For å få en følelse av hvor langt det er måler de avstanden mellom den lokale skolen og butikken. Videre får de i oppgave å finne ut hvor langt det er til dagens turmål. Han teller rutene og sier; «Så ca. 4,5 km til toppen da kanskje?». Leder nikker og skryter. Han smiler, hiver på seg sekken og gjør seg klar til tur.

I etterkant av økten har deltaker svart at han trivdes godt og at han lærte mye i økten. På spørsmålet om hva han har lært svarte han; «At firkantene var 1km».

5.1.1 Abstrakt kunnskap og aldersbetinget konsentrasjon

Analyse av datamaterialet antyder at deler av kunnskapen som ble presentert i de verbale læringsoppleggene var for utfordrende for enkelte av deltakerne. Noen tilfeller var åpenbare for observatør, men analysen av datamaterialet har avslørt flere tilfeller hvor kunnskapen var

for vanskelig formidlet. Eksempelvis ble informasjonen om målestokk og høydekurver i flere situasjoner, inkludert i situasjon 1, presentert på en altfor avansert måte og med vanskelig språk, slik at deltakerne ikke klarte å følge med på det som ble formidlet. Det er verdt å merke seg at det i alle undervisningsopplegg vil være noen deltakere som ikke er engasjerte og interesserte, men analysen av datamaterialet indikerer at informasjonen som ble formidlet ofte var for vanskelig for barna, og spesielt for de yngste deltakerne. Dette uttrykker utfordringer ved å ha et undervisningsopplegg som skal tilpasses en stor gruppe deltakere med varierende alders- og nivåforskjeller. Den observerte deltakeren i situasjon 1 var blant de yngste i gruppen og klarte ikke å følge med på undervisningen. I motsetning til dette, var deltakeren i situasjon 2 blant de eldre deltakerne og analysen av datamaterialet antyder at undervisningsopplegget traff hans aldersgruppe bedre.

Overordnet ser barnas konsentrasjon ut til å være aldersbetinget. En tydelig tendens er at de yngste deltakerne mister konsentrasjonen og interessen raskere enn de eldre deltakerne, selv om kunnskapen som presenteres er egnet for deres nivå. Eksempelvis ser vi i situasjon 1 at deltaker ved to anledninger etter kun kort tid mister konsentrasjonen og begynner å gjøre andre ting. Varigheten på de verbale læringsoppleggene spiller en betydelig rolle, og i samtlige av de typiske situasjonene ble det observert redusert konsentrasjon etter hvert som læringssituasjonen dro ut i tid. Øktene hadde en varighet fra 10 til 30 minutter, og dette var tilfelle selv i de korteste øktene. Med andre ord ikke så mye tid som skulle til før deltakerne mistet konsentrasjonen. I flere tilfeller avsluttes også aktiviteten før planlagt tid på grunn av mangel på konsentrasjon eller kjedsomhet og avtatt interesse blant deltakerne. Kort oppsummert ser det ut til at de verbale læringsoppleggene er for lange, for avanserte og for stillesittende, noe som fører til kjedsomhet og mindre interesse blant deltakerne.

Under observasjon av de verbale læringsoppleggene ble det observert at lederne i flere anledninger tilpasset opplegget for å imøtekomme deltakernes behov. Dette ble gjort ved å gi deltakerne en aktiv rolle og ved å stille dem spørsmål underveis. En slik toveis kommunikasjon viste seg å engasjere deltakerne i større grad enn når kunnskapen ble formidlet enveis. Dette ble særlig tydelig i situasjon 1, hvor deltaker ikke oppfattet informasjonen før leder aktivt engasjerte og involverte han i opplegget. Videre ble vanskelighetsgraden justert fortløpende i flere situasjoner, slik at kunnskapen og oppgavene var passende for deltakerne. Dette kommer frem i situasjon 2, hvor en nysgjerrig deltaker viste stor lærelyst og interesse. Her tilpasset leder informasjonen om målestokken på kartet og utfordret deltaker til å finne ut av avstanden mellom ulike lokasjoner. På denne måten bidro

leder til å øke deltakers engasjement og dermed kanskje deltakers motivasjon for videre læring.

Diskusjon:

I forbindelse med utfordringene knyttet til de verbale læringsoppleggene kan bruk av erfaringsbasert læringsteori være relevant for analysen av empirien. Ifølge Dewey (1966) oppstår ikke læring utelukkende gjennom ytre stimuli, men gjennom aktiv utførelse av handlinger. Funnene i denne studien støtter opp under denne teorien, da de verbale læringsoppleggene oppleves som for lange og stillesittende, noe som fører til kjedsomhet og mindre interesse blant deltakerne. Samtidig får barna mulighet til å knytte abstrakte begreper og symboler til visuelle elementer på kartet. Ved å peke på stier, bygninger, veier og høydekurver kan det oppstå en forbindelse mellom kartet og den fysiske verdenen. Dermed er det rimelig å anta at barna tilegner seg erfaringer, til tross for begrenset aktivitet, som kan gi meningsfulle og konkrete læringsopplevelser for barna (Imsen, 2005). Virksomhetsteorien understøtter også dette perspektivet, da teorien vektlegger betydningen av individers praktiske involvering og engasjement i en læringsaktivitet. Det er dermed grunn til å tro at ved å i større grad gi barna mulighet til å fysisk berøre kartet, aktivt bruke det og ta ansvar for det, kunne ha gitt barna en virksomhetsorientert tilnærming til læring. En slik tilnærming kan potensielt styrke deres opplevelse og forståelse av læringssituasjonen (Imsen, 2005; Leontjev, 1981). Ved å engasjere barna i praktiske aktiviteter som gir dem mulighet til å utforske og erfare, kan det antas at de oppnår en dypere forbindelse til læringen. Dette kan gjøre abstrakte begreper og symboler mer konkrete og meningsfulle, og dermed styrke barnas læringsprosess (Imsen, 2005). Når barna gis større ansvar, blir de aktive deltakere i sin egen læringsprosess, og dette engasjementet kan føre til økt interesse, lærelyst og motivasjon (Leontjev, 1981). På bakgrunn av dette kan en kombinasjon av virksomhetsteori og erfaringsbasert læringsteori bidra til å skape en mer engasjerende og effektiv læringsopplevelse for barna.

Videre synes Csikszentmihalyi (1975) sin teori å egne seg godt til å belyse utfordringene i de verbale læringsoppleggene. For å havne i flytsonen er sammenhengen mellom ferdigheter og utfordringer avgjørende (Csikszentmihalyi, 2000). At kunnskapen som ble presentert var for abstrakt for noen av deltakerne kan dermed tenkes å ha ført til nervøsitet og ubehag under læringsoppleggene. Dette kan igjen ha hatt en negativ innvirkning på barnas trivsel og læring. Noe som er i samsvar med elementet «prestasjoner» i Seligman (2011) sin trivselsteori, da følelsen av å ikke mestre en utfordring kan tenkes å føre til redusert trivsel.

I følge Eriksons psykososiale stadier (2000) må barn oppleve å ha de forutsetningene som kreves for å mestre en oppgave, og manglende mestring kan føre til følelse av mindreverdighet. Funnene i denne studien støtter opp under dette, da det at deltakerne, og særlig de yngste, ikke hang med på kunnskapen som ble presentert kan tenkes å ha ført til lavere trivsel. Deltakernes synkende konsentrasjon kan også tenkes å ha sammenheng med nivået på kunnskapen de får presentert. Da balanse mellom ferdigheter og utfordringer kan være avgjørende for å unngå kjedsomhet (Andreassen et al., 1989).

Wold m.fl.(2022) hevder det er mulig å skape trivsel ute i naturen for alle barn, så lenge aktivitetene tilpasses det enkelte barnet. I teorien skal det være greit å tilpasse en lærings situasjon slik at den oppleves som morsom. Dette ved å finne ut hva individenes ferdigheter er, deres nivå, og basert på dette tilrettelegge for mestring i passe utfordrende oppgaver (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1975). Samtidig antyder analysen utfordringer tilknyttet undervisningsopplegg som skal treffe alle i grupper med alders- og nivåforskjeller. Dette kan tenkes å ha sammenheng med barnas utvikling, da det i denne perioden kan være store individuelle forskjeller i barnas fysiske, psykiske, sosiale og nevrologiske utvikling (Coleman & Hendry, 1990; Malina et al., 2004; Plessen & Kabicheva, 2010). Ledernes forsøk på å tilpasse læringsoppleggene etter deltakernes nivå underveis i situasjonene kan dermed ha hjulpet barna med å oppnå flyt. Analysen antyder blant annet at en toveis kommunikasjon engasjerer barna i større grad enn enveis formidling, noe som stemmer overens med tidligere forskning. Da Laevers (2000) og Laevers (1997) hevder læring finner sted når et barn befinner seg i en modus med høy grad av involvering. Samt at trivsel ofte har sammenheng med barnas involvering i en aktivitet, og er derfor en avgjørende faktor for barnas læringsnivå. Basert på dette kan det tenkes at barna kunne oppnådd økt konsentrasjon og redusert kjedsomhet ved økt involveringsnivå. For å oppnå optimale lærings situasjoner, hvor det er samsvar mellom ferdigheter og utfordringer, burde derfor et høyt involveringsnivå vektlegges, dette samsvarer med analysens funn om engasjerte barn når de aktivt er involvert i lærings situasjonen.

Kort oppsummert antyder analysen viktigheten av aktiv involvering og tilpasning av læringsopplegg etter barnas nivå. Dette for å øke barnas trivsel og konsentrasjon, og for å oppnå en optimal lærings situasjon. To-veis kommunikasjon og tilbakemeldinger kan også engasjere barna i større grad og dermed øke deres involvering og læringseffekt.

5.1.2 Trivsel som reaksjon på læring

Analysen av datamaterialet indikerer en mulig sammenheng mellom deltakernes trivsel og deres læring i verbale læringssituasjoner. Dette kan sees ved at tydelige indikasjoner på trivsel, som smil, latter, «sprettende» bevegelser, engasjement og positivt vokabular, ofte observeres som en respons på mestring av en aktivitet eller oppgave. For eksempel, i to tilfeller under situasjon 1, var det klare tegn på trivsel umiddelbart etter at deltaker mestret en oppgave og mottok positiv respons fra enten leder eller andre deltakere. I situasjon 2, uttrykte deltaker generelt mer trivsel gjennom hele situasjonen, men det var likevel mulig å observere tydelige tegn på trivsel umiddelbart etter at læring ble observert. Dette ble demonstrert ved at deltaker smilte og var ivrig etter å fortsette, rett etter å ha mottatt ros fra leder for å ha mestret oppgaven. Dette mønsteret ble observert gjentatte ganger i nesten alle de verbale læringsoppleggene. Etter gjennomføring av aktiviteter i både situasjon 1 og 2, svarte deltakerne at de hadde lært det de fikk ros for å mestre i løpet av læringssituasjonen. Dette var også en gjentagende observasjon i mange av de verbale læringsoppleggene.

Diskusjon:

At trivsel forekommer som en reaksjon på læring kan diskuteres i lys av flytsonemodellen. Da utfordringer og oppgaver må tilpasses barnas ferdigheter og kunnskaper for at de skal få oppleve mestring og havne i flytsonen (Csikszentmihalyi, 2000). Analysen av datamaterialet støtter denne teorien ved å indikere en sammenheng mellom trivsel og læring i de verbale læringsoppleggene. Når deltakerne opplevde mestring uttrykte de ofte trivsel i form av smil, latter og positivt vokabular (Helsedirektoratet, 2015; Kunnskapsforlaget, 2014). Dette kan indikere at de opplevde en optimal balanse mellom utfordringer og ferdigheter, og dermed var i en tilstand av flyt. Csikszentmihalyi (2000) hevder at personer som opplever flyt liker det de gjør, og det er dermed grunn til å anta at personer i flytsonen trives. Da flyt oppstår når en person opplever glede og befinner seg i en positiv emosjonell tilstand. Dermed kan det tenkes at barnas økte trivsel etter å ha oppnådd mestring kan være et resultat av flyt, da deltakerne føler seg kompetente.

Følelsen av å strekke til er viktig, da barn har behov for positive tilbakemeldinger og anerkjennelse for å oppnå tro på egne prestasjoner (Erikson & Krogh, 2000). Dette kommer også frem i svarene på spørsmålet om hva deltakerne har lært. Da barna ofte svarte det de hadde fått skryt for å mestre underveis i læringssituasjonen. Det er dermed grunn til å tro at å bygge opp under barnets sterke sider bidrar til å utvikle barnets tro på seg selv (Erikson &

Krogh, 2000). At trivsel forekommer som en reaksjon på læring samsvarer med Seligmans (2011) forståelse av elementet *prestasjoner* – at det handler om suksess, og at mennesker jakter nytelse og positive følelser gjennom prestasjoner. Prestasjoner kan være et bevis på måloppnåelse, og et bevis på at man tilfredsstiller andres og egne forventninger. På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at barnas økte trivsel har sammenheng med opplevelsen av å prestere.

5.2 Kroppslige læringsopplegg

Delene av datamaterialet der barna deltar i lederstyrte læringsopplegg, med klart definerte læringsmål og de blir bedt om å utføre praktiske oppgaver og aktiviteter, inngår i kategorien «kroppslige læringsopplegg». Formålet med disse oppleggene er å fremme utviklingen av barnas ferdigheter og kunnskap gjennom aktiv deltakelse i praktiske oppgaver og aktiviteter. Totalt ble det observert 14 situasjoner som falt inn under kategorien «kroppslige læringsopplegg». Disse situasjonene var preget av økt lærelyst sammenliknet med de verbale læringsoppleggene og god stemning når barna fikk mulighet til å utforske selv. Samtidig er de kroppslige læringsoppleggene preget av utfordringer relatert til å opprettholde barnas oppmerksomhet over lengre tid og kjedsomhet og manglende interesse når de voksne foretok gjennomganger og forklaringer. Derfor inkluderes situasjoner fra de kroppslige læringsoppleggene, som tar opp utfordringer tilknyttet lederstyrt læring, også under kategorien «læring fri fra leder». Nedenfor presenteres to eksempler på typiske situasjoner fra de kroppslige læringsoppleggene.

Situasjon 3: en typisk situasjon fra de kroppslige læringsoppleggene

[GG2]: Deltakerne har padlet rundt og får beskjed om å samles ute på vannet. Da leder viser og forklarer ulike padletak, følger ikke den observerte med. Hun ser ut i luften, tar i vannet og slår etter klegg. Deltakerne får i oppgave å øve på å snu fort, de skal padle bakover og prøve ulike tak. Hun løfter åra fra side til side og vannet spruter rundt kanoen. Da de får lov til å padle videre forsvinner mange av kanoen av gårde i full fart. Hun klarer ikke å holde følge, og kommer bort til leder og spør hvordan de kan få kanoen til å gå mer rett frem. Leder viser, og hun mestrer fort. Hun smiler og forslår å padle bort til de andre for å vise hva hun har lært. Deltaker holder nå en stø kurs mot de andre deltakerne.

I etterkant av økten har deltaker svart at hun trivdes svært godt og lærte mye. På spørsmålet om hva hun lærte svarte hun; «Jeg lærte hvordan man styrer kanoen rett frem».

Situasjon 4: en typisk situasjon fra de kroppslige læringsoppleggene

[GU2]: Han har ikke padlet kano tidligere, og da de skal fordele seg i kanoene går en leder bort for å spørre om han er spent. Han svarer; «jeg er litt spent». I det han setter seg i kanoen ser han alvorlig ut i ansiktet, holder hardt i kanten og lager lyden «wææ» når de andre gjør at kanoen vipper. Etter få padletak kommer smilet frem, og de forsvinner av gårde i full fart. Han padler på begge sider av kanoen, bytter side hyppig og vannet spruter rundt dem. Han smiler og ler sammen med kameratene. Da leder viser noen ulike padletak sitter han stille og ser ut i lufta, og da de får beskjed om å øve på de ulike takene, på å snu fort og padle bakover står fortsatt vannspruten og kanoen går i alle retninger. Etter en stund spør en leder om å få komme med noen tips. Gutten rister på hodet og svarer; «Hvorfor det? Vi koser oss jo». Leder forteller at det kan være lurt å padle en på hver side, og at de da kan klare å padle enda fortere og rettere, og at det kan gjøre det enda morsommere. De ser på hverandre og blir enige om å gi det et forsøk. Gutten sier; «ok gutter, jeg teller også prøver vi å padle i takt 1-2, 1-2». De forsøker en liten stund, men faller raskt tilbake til slik det var. En annen kano kommer susende forbi dem i stor fart, og utfordrer dem til å ta dem igjen. De setter i gang og padler alt de kan. Etter en stund sier han til kameratene; «Skal vi prøve en gang til på det hun foreslo?» Guttene er enige, og denne gangen går det mye bedre. Han roper til leder; «Se på oss nå, vi klarer det!» og smiler.

Etter økten har deltaker svart at han trivdes svært godt, og at han lærte litt. På spørsmålet om hva han har lært svarte han; «Samarbeid i kano».

5.2.1 Sosial kompetanse og lærelyst

Analyse av datamaterialet antyder at det er mer lærelyst blant barna i de kroppslige læringsoppleggene sammenliknet med de verbale. Samt at lærelyst særlig forekommer når deltakerne omgås andre deltakere som mestrer. Analysen av datamaterialet viser at denne tendensen er særlig fremtredende blant de eldste deltakerne, men også ved flere anledninger tilfelle blant de yngre deltakerne. Eksempelvis ser vi i situasjon 3 at deltaker oppsøker leder for å få hjelp til å mestre kanopadlingen. Det kan antas at de andre deltakerne er en utløsende årsak til dette, ettersom de andre deltakerne har padlet av sted mens hun og padlekameraten har falt bak. Dette kan tenkes å skape en følelse av å ikke være like dyktig som de andre, og det oppstår et ønske om forbedring. I situasjon 4 ser vi en liknende tendens hvor deltakerne, etter å ha blitt padlet forbi og utfordret av en annen kano, uttrykker lærelyst og prøver å

anvende de tipsene som lederen har gitt dem. Samlet sett ser det ut til at barnas motivasjon for læring påvirkes av de andre deltakerne. Hvis en deltaker opplever at hun ikke klarer å holde tritt med de andre på grunn av lavere ferdigheter, kan dette utløse et ønske om å forbedre seg. Resultatene fra analysen antyder derfor at andre deltakere kan være en utløsende faktor for barns egen motivasjon for læring.

Diskusjon:

Analysen indikerer en økt motivasjon for læring blant barna i de kroppslige læringsoppleggene sammenliknet med de verbale læringsoppleggene. Denne observasjonen kan diskuteres i lys av virksomhetsteori og erfaringsbasert læringsteori, da læringsprosessen involverer deltakelse i aktiviteter (Dewey, 1966; Leontjev, 1981). I de kroppslige læringsoppleggene viser deltakerne en aktiv og utforskende tilnærming til padling, og gjennom interaksjon med omgivelsene og erfaringer utvikler barna sine kunnskaper og ferdigheter. Da barna er praktisk engasjerte og involvert i aktiviteten, er det rimelig å anta at deres opplevelse og forståelse av læringssituasjonen er større sammenliknet med de verbale læringsoppleggene (Imsen, 2005; Leontjev, 1981). Leontjev (1981) hevder at barn som får ansvar og aktivt deltar i egen læringsprosess, oppnår engasjement som kan føre til lærelyst. Basert på dette er det grunn til å tro at barnas aktive og utforskende tilnærming til padling bidrar til å skape en mer effektiv og engasjerende læringsopplevelse for barna.

Analysen antyder at barn blir motivert og inspirert av hverandre, noe som kan diskuteres i lys av Seligmans (2011) element om *engasjement og prestasjoner*. Engasjementet kommer fra et ønske om å bli bedre på en aktivitet, mens prestasjon handler om å føle mestring og nå et mål. Andre barn kan tenkes å bidra til å oppfylle disse behovene ved at deltakerne blir motivert til å lære og forbedre seg når de ser andre utføre aktivitetene. Dette kan gi en følelse av engasjement og motivasjon, og når de opplever å mestre aktiviteten, kan de oppleve en følelse av prestasjon.

I forbindelse med at andre deltakere kan være en utløsende faktor for barns eget ønske om læring, er det relevant å anvende fase fire av Eriksons psykososiale stadier i analysen av empirien. Da barn i fase fire hele tiden sammenlikner seg selv med andre barn (Erikson & Krogh, 2000). Sammenlikning kan tenkes å bidra til å motivere og inspirere til å utvikle interesser og ferdigheter. Likevel er det viktig å poengtere at barn i denne fasen stadig blir mer kritiske til egne prestasjoner og evner (Erikson & Krogh, 2000), og det er grunn til å tro at overdreven sosial sammenlikning kan være skadelig for trivselen. Da følelsen av å ikke

strekke til og ikke klare det andre klarer kan gi barna en følelse av mindreverdighet (Erikson & Krogh, 2000). I tillegg er det viktig å være klar over at det kan være store individuelle forskjeller i barnas utvikling, noe som betyr at alle har ulike forutsetninger for å mestre forskjellige oppgaver (Coleman & Hendry, 1990; Hjelle & Monrad-Hansen, 2018; Malina et al., 2004; Plessen & Kabicheva, 2010). Derfor er det viktig å finne en balanse mellom å bruke andre deltakere som en motivasjon for læring og å sørge for at det ikke går på bekostning av barnas trivsel. At barna får oppgaver de har forutsetninger for å mestre kan derfor være avgjørende for barnas motivasjon for å ville fortsette med friluftsliv. Da læringen kan bli indre motivert, og et mål og en belønning i seg selv (Csikszentmihalyi, 2000).

5.2.2 Trivsel som reaksjon på læring

Analyse av datamaterialet antyder at det også i de kroppslige læringsoppleggene er sammenheng mellom barnas trivsel og læring. Da tydelige tegn på trivsel, i form av lystige bevegelser, engasjement, smil, positivt vokabular og latter, ofte er observert som en respons på opplevd læring. For eksempel viser ikke deltaker i situasjon 3 klare tegn på trivsel før hun mestrer å padle kanoen i en rett linje. Under situasjonen ble det observert synlig læring når deltaker gikk fra å padle sikk-sakk til å kunne holde en stabil kurs ved å kun bruke padleåren på en side av kanoen. De tydelige tegnene på trivsel som fulgte denne opplevelsen, antyder en sammenheng mellom barnas trivsel og læring i de kroppslige læringsoppleggene.

I situasjon 4 ble det observert en deltaker som aldri tidligere har padlet kano. Gutten oppleves som spent og uttrykte bekymring i starten av situasjonen. Imidlertid tok det bare noen få padletak før gutten gikk fra å være bekymret til å føle seg trygg i kanoen. I løpet av situasjonen ble det observert synlig læring, da gutten gjorde noe for første gang. Etter denne følelsesmessige forandringen ble deltakerens tegn på trivsel tydelige, da gutten smilte, lo og virket til å kose seg på vannet sammen med kameratene. Ved slutten av situasjonen ble det igjen observert tydelige tegn på trivsel, som en respons på at deltakeren nettopp hadde mestret en oppgave. Observasjonene indikerer at deltakerens trivsel øker i takt med økt trygghet på vannet og opplevd mestring.

Diskusjon:

Csikszentmihalyi (2000) sin flytsonemodell kan bidra til å forklare den observerte sammenhengen mellom deltakernes læring og trivsel i de kroppslige læringsoppleggene. Da deltakernes læring og trivsel trolig påvirkes av hvilke ferdigheter de har, hvilke utfordringer de får og balansen mellom disse. At deltakers tegn på trivsel (Helsedirektoratet, 2015;

Kunnskapsforlaget, 2014), i situasjon 3, er så tydelige etter at hun har mestret en oppgave antyder balanse mellom ferdigheter og utfordringer. Da opplevelsen av flyt blant annet kan gi en følelse av å være kompetent og å være i harmoni med omgivelsene, noe som kan tenkes å føre til økt trivsel og læring (Csikszentmihalyi, 2000).

Under oppstart av kanopadlingsaktiviteten i situasjon 4, observeres deltakeren som nervøs og bekymret. Dette kan være et resultat av en oppfatning om at hans ferdigheter er utilstrekkelige i forhold til utfordringen som ligger foran ham. I følge flytsonemodellen er balansen mellom deltakerens indre ferdigheter og ytre utfordringer avgjørende for å oppnå flyttilstanden (Csikszentmihalyi, 2000). Kontrollfølelse er et viktig element i denne modellen. Det tar imidlertid ikke lang tid før deltakeren blir trygg i kanoen og viser tydelige tegn på trivsel, noe som antyder at han har funnet balansen mellom ferdigheter og utfordringer. Han har de nødvendige ferdighetene som trengs for å løse oppgaven samtidig som aktiviteten fortsatt er en spennende utfordring. Det kan dermed tenkes at deltakeren har oppnådd flyttilstanden, hvor negative tanker og bekymringer befris, samtidig som han har beveget seg utenfor den helt trygge tilstanden, og inn i en utfordring hvor det er rom for utvikling (Andreassen et al., 1989). I lys av flytsonemodellen kan det dermed argumenteres for at de kroppslige læringsoppleggene, når de er tilpasset deltakernes ferdighetsnivå og gir mulighet for opplevelse av mestring og trygghet, kan føre til opplevelse av flyt og økt trivsel hos deltakerne. Tidligere forskning viser at barns trivsel i friluftsliv er sterk påvirket av opplevd trygghet og kontroll, både sosialt og i forhold til naturen som et trygt sted (Brussoni et al., 2020; Wold et al., 2022). Dermed kan det antas at deltakers økte trivsel i situasjon 4 også er en konsekvens av opplevd trygghet og mestring i friluftslivsaktiviteten.

Videre synes Seligman (2011) sin trivselsteori, og elementet «prestasjoner» ut til å egne seg godt til å forklare hvordan trivsel kan forekomme som en reaksjon på læring. Da mennesker søker nytelse og positive følelser gjennom prestasjoner. Å oppnå læring kan dermed tenkes å resultere i økt trivsel. Dette synes å stemme godt overens med tidligere forskning som indikerer at muligheten til å utvikle egne ferdigheter og kompetanse er avgjørende for barns trivsel (Fattore et al., 2009).

5.3 Balanse mellom læring og trivsel

De delene av datamaterialet hvor det er observert sammenhenger mellom læring og trivsel, inkludert utfordringer tilknyttet balansegangen mellom læring og trivsel, har havnet under kategorien «balanse mellom læring og trivsel». Det betyr at kategorien inneholder situasjoner

som også inngår i de verbale og kroppslige læringsoppleggene. Det vil derfor vises til tidligere situasjoner i analysen og diskusjonen. En typisk situasjon som inngår i kategorien «balanse mellom læring og trivsel» er situasjon 4 beskrevet under de kroppslige læringsoppleggene.

5.3.1 «Hvorfor det? Vi koser oss jo» - læring i veien for trivsel

I de kroppslige lærings situasjonene som tidligere er beskrevet er det identifisert to eksempler på hvordan lederens fokus på læring påvirker deltakernes opplevelse. I situasjon 3 ble det observert et ønske om læring fra deltakeren, da hun tok initiativ til å kontakte leder for å få råd. Årsaken til at deltakeren ikke fulgte med under gjennomgangen er vanskelig å fastslå, men det kan antas at hun opplevde undervisningen som kjedelig. Det er også mulig at deltakeren først under fripadlingen opplevde et ønske eller behov for å forbedre egen padleteknikk.

I situasjon 4 valgte lederen derimot å avbryte deltakerne for å rette fokuset mot læring. Deltakerne uttrykte da at de allerede hadde det bra og lurte på hvorfor leder ønsket å komme med tips. Leder begrunnet dette med at deltakerne kunne klare å padle raskere ved å gjøre enkelte ting, og at dette kanskje ville gjøre kanopadlingen enda morsommere. Analysen av datamaterialet antyder at det vanligvis var lederne som avbrøt deltakerne, slik som i situasjon 4, for å fokusere på læring. Det er utfordrende å ta stilling til hva som er best for barna, da analysen indikerer at avbrytelser kan hindre barna i å skaffe seg praktiske erfaringer på egenhånd, samtidig som det kan gi dem muligheter til å oppleve mestring. Uansett viser dette at leders tilstedeværelse og involvering påvirker hva barna lærer, opplever og erfarer i naturen.

I tillegg indikerer analysen av datamaterialet at når ledere avbryter aktiviteter for å fokusere på læring, kan dette ha en negativ innvirkning på deltakernes trivsel. Situasjon 4 viser tydelig at en deltaker som tidligere viste positive tegn på trivsel, gjennom positive uttrykk, smil og latter, begynner å uttrykke misnøye når leder avbryter. Likevel viser situasjonen at avbrytelsen på lengre sikt førte til at deltakeren opplevde mestring og da tydelige tegn på trivsel. En liknende trend kommer frem i situasjon 3, der deltaker først opplevde mestring etter å ha fått veiledning fra leder, og viste da tydelige tegn på trivsel. Dermed kan analysen antyde at fokuset på læring både kan ta bort oppmerksomheten fra trivsel, men samtidig kan det føre til at barna trives enda bedre på lengre sikt.

Diskusjon:

Leders tilstedeværelse og fokus på læring kan påvirke barnas trivsel og læring, og dette kan sees i lys av flytsonemodellen. Da Andersen (2002) hevder det er lettere å oppleve flyt når man har mulighet til å prøve seg frem på egenhånd, eksperimentere og utforske. Dermed er det viktig å tilrettelegge for at barna får muligheten til å skaffe seg erfaringer og opplevelser på egenhånd, slik at de kan bli engasjerte og oppleve flyt. Da det er grunn til å tro at for mye fokus på gjøremål og læring kan begrense barnas erfaringer med friluftsliv og påvirke deres trivsel negativt.

Avbrytelser fra leder, som observert i situasjon 4, kan påvirke deltakernes opplevelse av flyt negativt. Når lederen avbryter deltakerne og introduserer nye læringsmål, kan dette forstyrre flyten og føre til en opplevelse av forstyrrelser eller tap av kontroll over aktiviteten hos barna. Deltaker i situasjon 4 uttrykker forvirring og motstand mot leders fokus på læring, noe som kan ha redusert deres opplevelse av flyt og trivsel i aktiviteten. Seligman (2011) fremhever at opplevelsen av mestring er viktig for trivsel, og introduksjon og tilrettelegging for mestring av nye aktiviteter kan dermed bidra til å gi barna nødvendig glede og motivasjon til å ville holde på med friluftsliv. Dette ble tydelig i situasjon 3, der deltaker ved hjelp av leder fikk mulighet til å utvikle egen padleteknikk og opplevde mestring. Dette kan ha økt hennes engasjement og følelse av flyt i aktiviteten. Dermed kan leders fokus på læring sies å ha både positive og negative konsekvenser for deltakernes opplevelse av flyt og trivsel i aktiviteter. Det er dermed viktig for ledere å være bevisst på hvordan deres involvering kan påvirke deltakernes opplevelse, og tilpasse seg deltakernes behov og ønsker for å skape best mulig opplevelse for alle. Ved å observere hva barna mestrer, samt hvilke ressurser de har, kan man tilrettelegge aktiviteter og situasjoner slik at barna er i stand til å mestre utfordringene de blir gitt. Dette kan hjelpe barna inn i flytsonen, hvor de er motivert for videre læring samtidig som de trives (Andersen, 2002).

At voksnes innblanding og tilstedeværelse kan ha en negativ påvirkning på barnas trivsel, er i samsvar med tidligere studier. Fattore m.fl. (2009) rapporterer om at et miljø som gir barna frihet ser ut til å ha en gunstig effekt på barnas trivsel. Dette funnet ble også avdekket gjennom feltarbeid utført av Dervo m.fl (2014), samt at samhandling og lek mellom barna lettere oppsto når de voksne hadde en tilbaketrukket rolle. I tillegg ble naturen mer aktivt tatt i bruk da barna fikk mulighet til å holde på og utforske på egenhånd. På bakgrunn av dette kan det antas at fokuset på læring kan hemme trivselen, samtidig som fokuset på læring kan føre til mestring som igjen kan føre til at aktivitetene blir morsommere. Dette representerer en utfordrende balansegang. Da det ofte er mye som skal gjennomgås, læres og gjøres på kort

tid, noe som kan være en utfordring for barns mulighet til å fordype seg i en aktivitet (Andersen, 2002). Å bevisst legge til rett for flyt kan derfor ha et stort potensial, ettersom flyt ser ut til å ha en positiv effekt både på barns læring og trivsel.

5.4 Læring fri fra leder

Delene av datamaterialet hvor barna deltar i aktiviteter de selv styrer inngår i kategorien «læring fri fra leder». På Friluftsskolen settes det av mye tid til «frilek», både under, mellom, før og etter lederstyrte læringsaktiviteter. Formålet er å gi barna tid og mulighet til å utforske på egenhånd. Totalt ble det observert 8 situasjoner fra barnas «frilek» som inngår i kategorien «læring fri fra leder». Samtlige situasjoner kjennetegnes av tydelige tegn på trivsel og godt sosialt samspill. Det oppsto ofte kreative «prosjekter» og kreativ lek som rollelek, tømmerfløting og ulike konkurranser. Her presenteres to eksempler på typiske situasjoner som inngår i kategorien «læring fri fra leder». I tillegg inkluderes situasjoner fra de lederstyrte læringsoppleggene som tar opp utfordringer tilknyttet lederstyrt læring i analysen.

Situasjon 5: en typisk situasjon som inngår i kategorien «læring fri fra leder»

[GU3]: Deltakerne har fått beskjed om at de kan padle fritt innenfor et avgrenset område. Den observerte deltakeren smiler, synger, prater og ler sammen med de andre deltakerne. Det er masse små øyer i området, og etter en stund begynner deltakerne å leke «jordomseiling». De hopper fra øy til øy og gir alle øyene navn. Han kommer padlende inn til land og spør en leder om å få låne et kart. De kikker på kartet og later som om de seiler fra Afrika til India. Noen kanoer blir utpekt til å være sjørøvere og de bruker kartet til å finne hemmelige skatter. De holder på lenge, og stadig flere blir med på leken. Det nærmer seg slutten av dagen, da en leder roper ut at vi skal samles. Den observerte svarer; «Men jeg er jo i India! Å det er sjørøvere på havet, vi kan ikke bare dra herfra!» Han smiler, ler og vaier med flagget han har laget ved å feste ei badebukse til padleåren. Etter leken er avsluttet spør leder om han har lært noe. Han svarer; «nei, men jeg fikk til å rygge litt».

Situasjon 6: en typisk situasjon som inngår i kategorien «læring fri fra leder»

[GG3]: Den observerte og en gjeng med andre deltakere ligger stille ute på vannet, så leder padler bort og foreslår at de kan prøve å padle slalåm mellom hverandre. Leder sier ikke noe mer, og trekker seg tilbake. Den observerte sier; «ja vi kan gjøre sånn som vi gjør i gymmen med ball, men nå i kano!» Deltakerne diskuterer, ler, smiler og

roper til hverandre. Etter en stund har de klart å stille seg på en lang rekke. Den bakerste kanoen skal nå padle slalåm mellom de andre og stille seg fremst i køen. Flere andre deltakere i kano kommer bort og spør om å få bli med. Han svarer; «Ja, jo flere kanoer jo bedre!» Deltakerne skryter og heier på hverandre. Han sier; «Se på de! De klarer svingene skikkelig bra nå!» Da det er den kanoen han sitter i sin tur sier han; «Vi må gjøre sånn som de foran. Jeg padler på denne siden også tar du den andre. Greit?» Padlekameraten er enig og de setter av gårde mellom portene. Underveis roper han; «Bra, litt mer til høyre nå». Han har et stort smil om munnen. Deltakerne holder på lenge, justerer avstanden mellom kanoene flere ganger underveis og blir stadig flinkere til å svinge. Han roper til en leder; «Kan du ta tiden på oss?» Deltakerne heier på hverandre, smiler, ler og jubler når de kommer i mål. Han roper ut til en kamerat; «Det var kult, vi kræsja nesten i de andre i innspurten der!» I etterkant av aktiviteten spør leder om han lærte noe, da svarte han; «Ja, jeg svinger mye bedre nå».

5.4.1 Trivsel og kreativitet i leken

I alle de «frie» situasjonene som ble observert, ble det notert at deltakerne engasjerte seg i kreativ lek. Dette indikerer at naturen kan være et ideelt utgangspunkt for lek hvor barna får være kreative og bruke fantasien. For eksempel ble rollelek observert i situasjon 5, mens det i situasjon 6 ble observert en form for slalåmløype. Disse observasjonene antyder at naturen kan gi et godt grunnlag for lek som kan gi barna positive opplevelser og erfaringer med å være ute i naturen.

I tilknytning til den «frie» leken ble det observert klare tegn på trivsel blant deltakerne, som smil, latter og positivt språkbruk. Analysen av datamaterialet tyder på at deltakernes trivsel var høy når de fikk lov til å leke for seg selv uten innblanding fra voksne. For eksempel ble det notert at deltaker i situasjon 5 var fullstendig oppslukt i leken og ikke ønsket å avslutte når lederen ba om at deltakerne skulle samles. I situasjon 6 var det nødvendig med litt hjelp fra leder for å komme i gang med leken, men etter at leder hadde gitt dem en ide, ble deltakerne engasjerte og utviklet leken videre. Kort oppsummert antyder datamaterialet at deltakernes kreativitet og trivsel var høy når de fikk frihet til å holde på for seg selv.

Diskusjon:

Den høye trivselen som er observert i sammenheng med situasjonene fra kategorien «læring fri fra leder» kan sees i sammenheng med «The experience of flow» (Csikszentmihalyi, 2000). Da modellen beskriver en tilstand hvor man er fullstendig engasjert i en aktivitet og

opplever en dyp tilfredshet og glede. Dette kan beskrive barnas opplevelse av lek i naturen, hvor de kan være fullstendig engasjerte og fokuserte på leken og oppleve en følelse av mestring og tilfredshet. Dette kan igjen tenkes å bidra til økt trivsel. Andersen (2002) hevder at det er enklere for barn å havne i flytsonen når de har mulighet til å eksperimentere, utforske og prøve seg frem på egenhånd. Derfor kan det argumenteres for at friheten barna hadde leken kan bidra til økt trivsel. Barna får muligheten til å bestemme selv over sin egen lek, og at leken oppleves som frivillig, morsom og noe barna gjør fordi de liker det og ikke fordi de må eller skal oppnå noe kan tenkes å bidra til økt trivsel (Wiltz & Fein, 2015).

I situasjon 5 og 6 observeres det at barna liker det de holder på med, de blir engasjerte, mister følelsen av tid og blir oppslukt i leken. Dette kan være tegn på flyt (Csikszentmihalyi, 2000), og ifølge Csikszentmihalyi (2000) liker mennesker i flytsonen det de holder på med. Dermed er det grunn til å tro at barnas opplevelse av flyt kan påvirke deres trivsel positivt. I tillegg kan flytsonebegrepet være med på å beskrive engasjerte individer, og ifølge Seligman (2011) sin «Well-being theory», er *engasjement* et viktig element for å oppnå trivsel. Den høye trivselen kan også tenkes å ha sammenheng med det sosiale miljøet barna omgås i. Da *positive relasjoner* er et sentralt element for å oppnå trivsel (Seligman, 2011).

At naturen er et bra utgangspunkt for lek som kan gi barna gode opplevelser og erfaringer med å være ute, stemmer overens med tidligere forskning som antyder at fri lek har stor betydning for barnas velvære og at et miljø som tillater barn å være frie til å engasjere seg aktivt gir en følelse av trivsel (Fattore et al., 2009; Sundsdal & Øksnes, 2015). Samt at barns trivsel er høyere når de engasjerer seg i lek, sammenliknet med voksenstyrte aktiviteter (Howard & McInnes, 2013). I tillegg samsvarer funnene om naturens egnethet for lek hvor barn får være kreative og bruke fantasien med tidligere forsknings påstander om at naturen er en optimal lekearena, samt at lek ute i et naturmiljø inspirerer til fantasi og kreativitet (Fasting, 2013; Fjørtoft & Reiten, 2003; Fjørtoft & Sageie, 2000).

Samlet sett ser fri lek i naturen ut til å ha en positiv effekt på barnas trivsel og opplevelse i naturen. I tillegg er direkte kontakt med natur, og særlig fri lek, betydningsfullt for barnas utvikling (Tillmann et al., 2019; Turnnidge et al., 2014), da forskningslitteratur viser at naturkontakt, og spesielt fri lek i natur, kan bidra til å gi barna bedre selvtilit og økt livskvalitet. Dermed kan det argumenteres for at å sette av tid til fri lek burde vektlegges og prioriteres.

5.4.2 Kjedsomhet i lederstyrt læring

I samtlige av de lederstyrte læringsoppleggene som ble observert, ble det notert at lederstyrt læring førte til kjedsomhet blant deltakerne. Analyse av datamaterialet indikerer at det var vanskelig for lederne å opprettholde barnas oppmerksomhet når de prøvde å formidle informasjon og kunnskap. For mye snakk fra de voksne førte til at barna mistet interessen, sluttet å følge med og viste tydelige tegn på kjedsomhet. Dette var tilfelle både blant de eldste og de yngste deltakerne, som illustrert i situasjon 3 hvor en deltaker ignorerte leder og var opptatt av andre ting. Denne oppførselen kan tolkes som tegn på kjedsomhet. Det samme er tilfelle i situasjon 4, hvor deltaker stirret ut i luften og ikke fulgte med på leders gjennomgang.

Analysen antyder at barna ofte kjedet seg når leder prater eller gjennomgår ulike regler eller annen informasjon. Selv om det er observert trivsel i de lederstyrte læringsoppleggene, var det nettopp når lederne prøvde å undervise at trivselsnivået sank og kjedsomheten steg. Analysen indikerer dermed at for mye lederprat kan resultere i kjedsomhet som igjen kan føre til lavere trivsel, samt at lederstyrt læring kanskje ikke er da barna lærer mest.

Diskusjon:

Funnene om kjedsomhet i forbindelse med lederstyrt læring kan diskuteres i lys av «The experience of flow», da kjedsomhet og lite engasjement ifølge Csikszentmihalyi (2000), kan være et resultat av for høye ferdigheter i forhold til utfordringene som gis. Da deltakerne ikke har mye erfaring med friluftslivsaktivitetene, er det lite sannsynlig at dette er årsaken til kjedsomhet. Det kan derimot tenkes at utfordringene ikke oppleves som interessante eller viktige nok, noe som kan føre til kjedsomhet. Da følelsen av å kunne gjøre sitt beste i en utfordring som oppleves som interessant er avgjørende for å kunne havne i flytsonen, og på den måten unngå kjedsomhet (Andreassen et al., 1989).

I Seligman (2011) sin «well-being theory» beskrives engasjement som et viktig element for å oppnå trivsel. Dersom barna ikke opplever oppgavene som interessante og engasjerende, kan dette føre til lavere trivsel. Lederstyrt læring kan hindre barnas mulighet til å oppnå flyt, da for mye prat fra lederne kan tenkes å gjøre aktiviteten mindre engasjerende. Videre kan lederstyrt læring tenkes å føre til at barna mister følelsen av kontroll og autonomi, noe som kan redusere motivasjonen for læring (Wold et al., 2022).

Funnene antyder at lederstyrt læring kanskje ikke er den mest effektive måten å lære på. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at barn trives og lærer bedre når de opplever en

aktivitet som lek fremfor som en læringssituasjon. Samt at barnas trivsel er høyere når de engasjerer seg i lek, sammenliknet med lederstyrte aktiviteter (Howard & McInnes, 2013). Samlet sett kan autonomi, mulighet for å oppdage og utforske på egenhånd og begrenning av lederstyring trolig bidra til å fremme flytopplevelser og økt læringseffektivitet.

5.4.3 Læring i og gjennom leken

I flere av de observerte situasjonene som inngår i kategorien «læring fri fra leder» har det blitt observert synlig læring gjennom leken. Deltaker i situasjon 6 har gjennom mye øving og ved å observere og lære av andre deltakere, stadig blitt bedre til å styre kanoen gjennom «slalåmløypa». Observasjonen indikerer at deltakerne har forbedret sine padleferdigheter gjennom leken. Deltakeren selv bekrefter også at han har blitt bedre til å svinge etter aktiviteten. Observasjonen antyder at deltaker i større grad forbedret sine padleferdigheter i og gjennom leken, enn mange av barna gjorde under de lederstyrte læringsoppleggene hvor barna faktisk fikk i oppgave å øve på padling. Dette kan tyde på at barn lærer gjennom lek og at det ikke nødvendigvis trenger å være et uttalt fokus på læring for at barna skal lære.

I situasjon 5 er det derimot mer utfordrende å fastslå om det er læring i leken. Barna leker jordomseiling, og hopper fra øy til øy med kanoene. Det er ikke observert synlig læring i situasjonen, men det kan likevel tenkes å være læring i eller gjennom leken. For eksempel kan leken føre til at barna får prøve seg frem i kanoene på egenhånd og dermed skaffer seg erfaringer med kanopadling. Deltaker svarer imidlertid etter aktiviteten at han ikke har lært noe, men kommenterer at han klarte å rygge litt. Det kan derfor tenkes at deltakeren har forbedret sine padleferdigheter gjennom leken. Dette var gjentakende i mange av de observerte situasjonene.

Diskusjon:

Analysen indikerer at det forekommer læring i og gjennom leken. Dette kan forstås i lys av «The experience of flow», da Andersen (2002) hevder følelsen av flyt hos barn trolig eksemplifiseres best gjennom lek. Frie aktiviteter og lek gir barna anledning til å bli fullstendig engasjert og oppslukt i aktiviteter, og kan dermed føre til opplevelsen av flyt. Samtidig er flyt en læringstilstand hvor man beveger seg utenfor den helt trygge tilstanden og inn i utfordringer hvor det er rom for utvikling (Andreassen et al., 1989). Situasjon 5 i analysen indikerer imidlertid at deltakeren ikke nødvendigvis befinner seg i en slik læringstilstand. Likevel kan det tenkes at deltakeren opplevde flyt, da han er fullstendig engasjert, har mistet følelsen av tid og er oppslukt i leken (Csikszentmihalyi, 2000). Det kan

dermed tenkes at deltaker gjennom leken får positive erfaringer med kanopadling, som kan vekke en lyst og et ønske om å fortsette å praktisere friluftsliv. Lek kan være en verdifull tilnærming til læring, da det kan bidra til å utvikle positive holdninger og erfaringer knyttet til en aktivitet (Fasting, 2013).

Det kan argumenteres for at lek i naturen gir barn en unik mulighet til å oppleve og lære gjennom praktiske og konkrete naturerfaringer. I situasjon 6, hvor barna øver på å padle kano gjennom en «slalåmløypa», kan barna blant annet erfare vannets bevegelser og bølger på en konkret måte. Dette gir en mer meningsfull forståelse av hvordan man styrer en kano på vannet enn en teoretisk gjennomgang kunne gi. Gjennom å erfare dette på en praktisk måte, kan barna lære og utvikle en dypere forståelse. Da læring skjer gjennom konkrete erfaringer og aktiviteter (Dewey, 1966; Leontjev, 1981). På samme måte kan situasjon 5, hvor barna leker jordomseiling, gi barna muligheten til å oppleve naturen på en konkret og direkte måte. Ved å utforske ulike landskap og omgivelser, kan barna oppleve naturen på en måte som kan skape nysgjerrighet og undring, og motivere dem til å lære mer om naturen. Dette støttes av teorien om at mennesker blir erfarne gjennom deltakelse og kroppslige handlinger i ulike kontekster og situasjoner (Dewey, 1966; Gurholt, 2010). I lys av dette, kan det argumenteres for at «frie» læringsopplegg og lek i naturen gir en unik mulighet for barn til å utvikle dypere forståelse og erfaringer med naturen. Ved å lære gjennom utforskning og konkrete erfaringer, kan barna skape varige erfaringer som oppleves meningsfulle.

Det kan argumenteres for at naturerfaringer kan være en effektiv måte å lære på, spesielt for barn, da det gir dem mulighet til å utforske og mestre omgivelsene på en aktiv og engasjerende måte. Ifølge Becker (2004) kan opphold i naturen åpne for at barn kan skape forandring, oppdage egenskaper og evner de ikke visste de hadde, og lære å stole på sin egen dømmekraft og erfaringer. Dette kan tenkes å ha ført til en dypere og mer meningsfull læring enn det som er mulig å oppnå gjennom tradisjonelle lederstyrte læringsopplegg.

I situasjon 6, der barna øver på å styre kanoen gjennom en «slalåmløype», ser det ut til å være rom for utvikling og læring, da deltakerne på egenhånd utfordrer egne padleferdigheter etter hvert som de mestrer oppgaven. Dette ved å justere avstanden mellom kanoene. Ifølge Straume og Christensen (2005) er barn ofte flinke til å tilpasse forholdet mellom utfordringer i en aktivitet og egen kompetanse i møte med utfordringen. Denne reguleringen er en avgjørende forutsetning for å oppnå en tilstand av flyt (Csikszentmihalyi, 2000). Det kan tenkes at situasjonene som er frie fra leder tilrettelegger for at barna på egenhånd skal oppnå

balanse mellom «indre» ferdigheter og «ytre» utfordringer, og dermed oppnå flyttilstanden. Dermed kan de frie situasjonene og lek sies å ta høyde for at barna er under utvikling, og på ulike plasser i utviklingsprosessen (Hjelle & Monrad-Hansen, 2018; Malina et al., 2004).

Sandseter m.fl. (2013) og Chawla (1992) argumenterer for at lek og «frie» aktiviteter kan gjøre barn bevisste på hva slags aktiviteter de foretrekker, samt løse tilpassende utfordringer som tar utgangspunkt i egne erfaringer og eget ståsted. Dette samsvarer med funnene i denne studien, da det ser ut til å være mye læring i og gjennom leken.

Resultatene i denne undersøkelsen indikerer at det kan forekomme like mye, og noen ganger mer, læring i leken som i de lederstyrte læringsoppleggene. For eksempel forbedret flere deltakere sine padleferdigheter mer i og gjennom leken sammenliknet med de lederstyrte læringsoppleggene hvor fokuset var på å øve på spesifikke padleteknikker. Dette resultatet støtter Howard og McInnes (2013) sin påstand om at å oppleve en aktivitet som lek er viktig for barnas læring av aktiviteten. Gurholt (2010) fremhever betydningen av å betrakte lek som en god arena for læring og utvikling. Selv om ikke læringen alltid er like synlig, kan barnas kroppslige handlinger og erfaringer i naturen gi verdifulle og viktige implikasjoner for læring. Det kan antas at denne type læring kan bidra til å øke engasjementet, motivasjonen og gi positive naturoplevelser og økt trivsel hos barn.

6 Avrunding

Oppgavens formål var å undersøke barns læring og trivsel på friluftsskoler. For å oppnå dette ble det anvendt en etnografisk tilnærming for å samle relevant data. Denne tilnærmingen ble valgt basert på et ønske om å kunne forklare barns læring og trivsel i friluftsliv basert på innsikt i barns faktiske utsagn og handlinger gjennom deltakelse i deres opplevelser og observasjon av deres spontane reaksjoner i ulike situasjoner. På bakgrunn av dette ble følgende problemstilling utarbeidet: «Er trivsel nødvendig for læring i friluftsliv?»

Resultatene fra analysen indikerer at trivsel **kan** være nødvendig for læring i friluftsliv, da læring og trivsel har en gjensidig forbindelse. Trivsel kan fremme læring, og læring kan fremme trivsel. Dette kommer frem i analysen i form av at trivsel ofte oppstår som en reaksjon på læring, samtidig som trivsel kan være avgjørende for barnas motivasjon til å lære. Videre indikerer analysen at læring skjer når et barn befinner seg i en modus med høy grad av involvering, samt at trivsel ofte har sammenheng med barnas involvering i en aktivitet. Trivsel kan derfor være en avgjørende faktor for barns læring. Dermed kan det argumenteres for at en aktiv og engasjerende læringsprosess er optimalt for lærings situasjonen, da trivsel korrelerer med opplevelsen av å prestere. I tillegg har en optimal balanse mellom utfordringer og ferdigheter vist seg å kunne fremme både læring og trivsel, samtidig som det bidrar til å styrke forståelsen av det gjensidige forholdet mellom læring og trivsel. Det er derfor avgjørende å tilpasse læringsoppleggene i henhold til barnas nivå.

Resultatene viser også at barnas trivsel er høyere i situasjoner med frihet sammenliknet med lederstyrte læringsopplegg, og at det kan være like mye, om ikke mer, læring i lek og frie aktiviteter. Selv om læringen kanskje ikke alltid er like synlig, kan barnas fysiske handlinger og erfaringer i naturen ha verdifulle og betydningsfulle implikasjoner for læring. Denne typen læring antas å fremme engasjement, motivasjon og positive naturopplevelser hos barna. Dette tyder på at trivsel kan være nødvendig for barnas læring, og at det ikke alltid er nødvendig å ha fokus på læring for at barna skal tilegne seg ferdigheter eller kunnskap. På den annen side viser resultatene fra spørreskjemaet at barnas selvopplevde læring var høyest i aktiviteter med tydelig definerte læringsmål. Dette kan stå i kontrast til funnene fra analysen som antyder at fokus på læring ikke alltid er nødvendig for at barna skal lære. Samtidig kan læring skje uten at barna selv er bevisste på at de lærer, og det kan være lettere å erkjenne læring når det er et eksplisitt fokus på læring. Det er viktig å merke seg at spørreskjemaresultatene kun tar hensyn til deltakernes læring og trivsel i sammenheng med de lederstyrte læringsoppleggene.

Analysen viser også at læring kan stå i veien for trivsel, da resultatene antyder at fokus på læring kan ta oppmerksomheten bort fra trivsel, samtidig som det kan føre til at barna på sikt trives enda bedre. Dette skyldes at fokuset på læring kan resultere i mestring, som igjen kan gjøre en aktivitet enda morsommere. Dette representerer en utfordrende balanse, da det ofte er mye kunnskap og informasjon som skal gjennomgås, læres og utføres på kort tid, noe som kan begrense barnas mulighet til å fordype seg i en aktivitet. Analysen indikerer også at for mye instruksjon og lederstyrte læringsopplegg kan føre til kjedsomhet, som igjen kan redusere trivselen. Dermed kan det argumenteres for at lederstyrt læring kanskje ikke er da barna lærer mest. Autonomi, mulighet til å oppdage og utforske på egenhånd, samt begrensning av voksenstyring kan dermed tenkes å bidra til økt læring samtidig som det ivaretar barnas trivsel.

Resultatene indikerer at barn opplever høyere trivsel når de er engasjert i lek, og deres læring viser seg ofte å være bedre når de oppfatter en aktivitet som lek i stedet for en dedikert læringsøkt. Dette gir grunnlag for argumentasjon om at det bør prioriteres tid til frilek på friluftsskoler og liknende arrangementer. Samlet sett kan trivsel være en nødvendig faktor for læring i friluftsliv, samtidig som trivsel også kan tenkes å være like viktig som læring i en læringsprosess som har som mål å gi barna en grunnleggende innføring og skape et ønske om videre deltakelse i friluftsliv.

Veien videre: Gi barna tid og mulighet til å skape erfaringer på egenhånd

På bakgrunn av resultatene fra analysen kan det stilles spørsmål til hvorfor vi ofte velger lederstyrte læringsopplegg når vi har et mål om at barna skal lære. Fri lek er en kilde til glede og velbehag, og i tillegg kan fri lek føre til spontan læring. Denne formen for læring, som bygger på barnas lærelyst og nysgjerrighet, må vel være den beste måten å lære friluftsliv på? Kanskje svekkes barnas naturlige og iboende nysgjerrighet og læringslyst når voksne bestemmer hva som skal læres til enhver tid. Det er viktig å erkjenne at læring kan forekomme i alle situasjoner, selv uten at det er eksplisitt fokus på læring.

Begrepet «friluftsskole» signaliserer en pedagogisk tilnærming og en forventning om læring. Det er derfor interessant å reflektere over hvorfor friluftsskolen inneholder begrepet «skole», da det ofte er, og burde være snakke om lek og ikke lange økter med instruksjoner og teori som står i fokus. Selv om det er målsettinger knyttet til læring om allemannsretten, naturferdsel og kartforståelse, skal trivsel, lek og glede ved å være ute i naturen være det overordnede fokuset. Skal friluftsskolene oppnå sin målsetning vil det derfor være fornuftig å

tenke at trivsel er nødvendig for læring i friluftsliv, og hvert fall med tanke på at en av hensiktene med friluftskolene er å tenne en friluftsgnist i barn, sånn at de i neste omgang kanskje får lyst til å bli med høyere til fjells eller drar på turer i nærområdet på egenhånd.

Som ledere på friluftsskoler er det viktig å være bevisst på at lederstyrt læring ikke nødvendigvis er den mest effektive måten for barn å lære friluftsliv på. Vi må erkjenne at barns læring kan være fremtredende når de får utforske og oppleve på egne premisser. Vi bør derfor nøye vurdere formålet med tilbudet og planlegge aktiviteter i henhold til dette.

Aktiviteter må tilpasses slik at de samsvarer med barnas nivå, og vi bør begrense mengden lederstyrte aktiviteter. Barna må involveres og engasjeres, vi må gi dem ansvar og ikke minst sette av tilstrekkelig tid til frilek. Det aller viktigste er at barna opplever aktivitetene som positive, da dette sannsynligvis har stor innvirkning på om de vil ønske å prøve aktivitetene igjen ved en senere anledning. Derfor oppfordrer jeg meg selv og alle som arbeider med barn til å gi barna tid og mulighet til å skape egne erfaringer. Vi må være takknemlige for den privilegerte muligheten vi har til å ta med så mange barn ut på tur, og vi må sørge for å ta vare på anledningen.

Litteraturliste

- Amdam, C. (2020). *Suksessfulle tiltak i skole, barnehage og SFO: Skal få friluftsliv til å bli en større del av barn og unges hverdag*. <https://norskfriluftsliv.no/skal-fa-friluftsliv-til-a-bli-en-storre-del-av-barn-og-unges-hverdag/>
- Andersen, F. Ø. (2002). *Flow og pædagogik – læring med optimal motivasjon*. Dafolo
- Andreassen, K. S., Wadel, C. & Ådland, S. (1989). utfordringer og ferdigheter. I *Ledelse, teamarbeid og teamutvikling i fotball og arbeidsliv* (s. 67-80). SEEK.
- Atkinson, P. (2015). *For Ethnography*. SAGE.
- Becker, P. (2004). Adventure as a category of Bildung. *NIH*.
- Brekke, M. & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
- Brussoni, M., Lin, Y., Han, C., Janssen, I., Schuurman, N., Boyes, R., Swanlund, D. & Mâsse, L. C. (2020). A qualitative investigation of unsupervised outdoor activities for 10- to 13-year-old children: “I like adventuring but I don't like adventuring without being careful”. *Journal of environmental psychology*, 70, 101460.
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101460>
- Chawla, L. (1992). Childhood place attachments. *Place attachment*, 12, 63-86.
- Cheng, J. C.-H. & Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and behavior*, 44(1), 31-49.
- Coleman, J. C. & Hendry, L. B. (1990). *The nature of adolescence* (2nd ed. utg.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed. utg.). SAGE.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety* (25th anniversary ed. utg.). Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow : the classic work on how to achieve happiness* (Rev. and updated ed. utg.). Rider.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass.
- Dervo, B. K., Skår, M., Köhler, B., Øian, H., Vistad, O. I., Andersen, O. & Gundersen, V. (2014). Friluftsliv i Norge anno 2014—status og utfordringer.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company / The Free Press.

- Erikson, E. H. & Krogh, K. v. (2000). *Barndommen og samfunnet* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Fasting, M. (2013). *Vi leker ute! En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek og lekesteder ute* [PhD, NTNU].
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2009). When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*, 2, 57-77.
- Fjørtoft, I. & Reiten, T. (2003). Barn og unges relasjoner til natur og friluftsliv: en kunnskapsoversikt.
- Fjørtoft, I. & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children: Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and urban planning*, 48(1-2), 83-97.
- Friluftsrådet Sør. (2022). *Friluftsskolen*. Friluftsrådet Sør. <https://www.friluft-sor.no/fritid/friluftsskolen>
- Gundersen, V., Skår, M., O'Brien, L., Wold, L. C. & Follo, G. (2016). Children and nearby nature: A nationwide parental survey from Norway. *Urban Forestry & Urban Greening*, 17, 116-125.
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd IK. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 175-203). Tapir Akademisk Forlag.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Hammersley, M. & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research : controversies and contexts*. Sage.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>
- Hjelle, O. P. & Monrad-Hansen, L. (2018). *Sterk hjerne med aktiv kropp*. Kagge.
- Howard, J. & McInnes, K. (2013). The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child: care, health and development*, 39(5), 737-742.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsforlaget. (2014). www.ordnett.no.

- Kusenbach, M. (2003). Street phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4(3), 455-485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007> (SAGE Benchmarks in Social Research Methods)
- Laevers, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision: "Involvement" as criterion. *Researching Early Childhood*, 3(2), 151-165.
- Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early years*, 20(2), 20-29.
- Leontjev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. I J. V. Wertsch (Red.), *The Concept of activity in Soviet psychology*. M.E. Sharpe.
- Lier, B. (2020). *Regjeringen begrenser friluftsglede for barn og unge*. Norsk friluftsliv <https://norskfriluftsliv.no/regjeringen-begrenser-friluftsglede-for-barn-og-unge/>
- Macphail, A. (2004). Athlete and Researcher: Undertaking and Pursuing an Ethnographic Study in a Sports Club. *Qualitative research : QR*, 4(2), 227-245. <https://doi.org/10.1177/1468794104044433>
- Malina, R. M., Bar-Or, O. & Bouchard, C. (2004). *Growth, maturation, and physical activity* (2nd ed. utg.). Human Kinetics.
- Norsk friluftsliv. (2016, 30.01.2020). *Friluftsferie til barna*. Norsk friluftsliv <https://norskfriluftsliv.no/friluftsferie-til-barna/>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Plessen, K. & Kabicheva, G. (2010). Hjernen og følelser – fra barn til voksen. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 130(9), 932-935. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.09.0255>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Sandseter, B. H., Hagen, T. L. & Moser, T. (2013). *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Gyldendal Akademisk.
- Seligman. (2011). *Flourish : a new understanding of happiness and well-being : and how to achieve them*. Nicholas Brealey.
- SSB. (2021). *Idrett og friluftsliv, levekårsundersøkelsen*. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/idrett-og-friluftsliv/statistikk/idrett-og-friluftsliv-levekarsundersokelsen>
- Straume, L. V. & Christensen, B. (2005). Flyt og positiv psykologi. I B. Rønning (Red.), *Flyt : en nøkkel til kreativitet og innovasjon*. Tapir akademisk forlag.

- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk, 1*. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Thompson, C. W., Aspinall, P. & Montarzino, A. (2008). The Childhood Factor: Adult Visits to Green Places and the Significance of Childhood Experience. *Environment and behavior, 40*(1), 111-143. <https://doi.org/10.1177/0013916507300119>
- Tillmann, S., Button, B., Coen, S. E. & Gilliland, J. A. (2019). 'Nature makes people happy, that's what it sort of means:' children's definitions and perceptions of nature in rural Northwestern Ontario. *Children's Geographies, 17*(6), 705-718.
- Turnnidge, J., Côté, J. & Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest, 66*(2), 203-217.
- Wiltz, N. W. & Fein, G. G. (2015). Play as children see it. I *Play from Birth to Twelve* (s. 55-66). Routledge.
- Wold, L. C., Broch, T. B., Vistad, O. I., Selvaag, S. K., Gundersen, V. & Øian, H. (2022). Barn og unges organiserte friluftsliv. Hva fremmer gode opplevelser og varig deltagelse?
- Wold, L. C., Skår, M. & Øian, H. (2020). Barn og unges friluftsliv.
- Øian, H. & Andersen, O. (2016). Ekstern evaluering av Friluftslivets år 2015. Samarbeid, informasjon og kommunikasjon.

Figur- og tabelloversikt

Figur 1: Model of the Flow State (Csikszentmihalyi, 2000, s. 49) 13

Tabell 1: Deskriptiv statistikk 23

Vedlegg

Vedlegg 1: informasjonsskriv til deltakere og foresatte

Vedlegg 2: Oversikt over de ulike fasene aktivitetene er inndelt i

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Vedlegg 4: Spørreskjema - kart

Vedlegg 5: Spørreskjema – allemannsretten og naturferdsel

Vedlegg 6: Spørreskjema - kanopadling

Vedlegg 7: Spørreskjema – Mat i det fri

Vedlegg 1: informasjonsskriv til deltakere og foresatte

Hei!

I sommer skal jeg være leder ved noen av friluftsskolene som arrangeres av Friluftsrådet Sør. Jeg har fått tillatelse til å kombinere dette arbeidet med å skrive en masteroppgave ved NTNU, hvor jeg skal finne ut av sammenhengen mellom trivsel og læring i ulike friluftaktiviteter.

Det er aktivitetene som skal undersøkes. I masteroppgaven vil det ikke bli oppgitt hvilken friluftskole som er med i undersøkelsen. Det vil ikke bli samlet, eller presentert, noen personlige opplysninger om deltakerne. Dette er en anonym undersøkelse hvor ingen opplysninger kan bidra til å identifisere enkeltpersoner eller små grupper av personer.

Prosjektet er godkjent av Friluftsrådet Sør og min veileder ved NTNU.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Vennligst gi beskjed i forkant hvis du/dere ikke ønsker at ditt barn skal observeres. Ta gjerne kontakt om du/dere har spørsmål om masterprosjektet.

Med vennlig hilsen

Tuva Sines

Telefon: 45458174

Mail: tuvasines@hotmail.com

Vedlegg 2: Oversikt over de ulike fasene aktivitetene er inndelt i

| Aktivitet | Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 |
|-----------------|--|--|--|----------------------------|
| Kanopadling | Oppstart: info, regler og ut i kanoene. | Padling: deltakerne prøver seg frem selv | Undervisning: hvordan forbedre padlingen | Avslutning: kameratredning |
| Kart | Oppstart: utdeling av kart og gjennomgang av karttegn osv. | Planlegging: hvor er vi på kartet og hvor er målet – legge en rute | Tur: bruke kartet for å finne frem | |
| Allemannsretten | Gjennomgang og samtale om allemannsretten og naturferdsel. | Lek | | |
| Mat i det fri | Matlaging utendørs | | | |

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Skjema for observasjon

Dato: _____

Tidspunkt: _____ – Oppmøte: _____

| Tidspunkt & deltaker | Aktivitet: _____ | |
|----------------------|------------------|--------|
| | Trivsel | Læring |
| | | |
| | | |
| | | |

Vedlegg 4: Spørreskjema - kart

Trivsel og læring i friluftsliv

Jeg håper du vil svare på hvordan du opplevde dagens aktivitet: **Kart**

1. **Din selvvalgte kode:** _____ (Forbokstaver og et tall)

2. Har du vært på friluftsskolen før?: _____

3. **Erfaring med kart** (sett kryss der hvor det passer best)

Jeg har aldri brukt kart tidligere ()

Jeg har brukt kart en gang tidligere ()

Jeg har brukt kart to – fem ganger tidligere ()

Jeg har brukt kart fem – ti ganger tidligere ()

Jeg har brukt kart mer enn 10 ganger tidligere ()

4. Hvor godt likte du å bruke kart (sett kryss)

Svært dårlig Dårlig Hverken godt eller dårlig Godt Svært godt

() () () () ()

5. **Lærte du noe?** (sett kryss)

Jeg lærte ikke noe Jeg lærte litt Jeg lærte mye Jeg lærte svært mye

() () () ()

6. Hva lærte du?

Vedlegg 5: Spørreskjema – allemannsretten og naturferdsel

Trivsel og læring i friluftsliv

Jeg håper du vil svare på hvordan du opplevde dagens aktivitet: **50-leken**

1. **Din selvvalgte kode:** _____ (Forbokstaver og et tall)

2. Har du vært på friluftsskolen før?: _____

3. **Erfaring med 50-leken** (sett kryss der hvor det passer best)

Jeg har aldri vært med på 50-leken tidligere ()

Jeg har vært med på 50-leken en gang tidligere ()

Jeg har vært med på 50-leken to – fem ganger tidligere ()

Jeg har vært med på 50-leken fem – ti ganger tidligere ()

Jeg har vært med på 50-leken mer enn 10 ganger tidligere ()

4. Hvor godt likte du 50-leken? (sett kryss)

Svært dårlig Dårlig Hverken godt eller dårlig Godt Svært godt

() () () () ()

5. Lærte du noe i 50-leken? (sett kryss)

Jeg lærte ikke noe Jeg lærte litt Jeg lærte mye Jeg lærte svært mye

() () () ()

6. Hva lærte du?

Vedlegg 6: Spørreskjema - kanopadling

Trivsel og læring i friluftsliv

Jeg håper du vil svare på hvordan du opplevde dagens aktivitet: **Kanopadling**

1. **Din selvvalgte kode:** _____ (Forbokstaver og et tall)

2. Har du vært på friluftsskolen før?: _____

3. **Erfaring med kanopadling** (sett kryss der hvor det passer best)

Jeg har aldri padlet kano tidligere ()

Jeg har padlet kano en gang tidligere ()

Jeg har padlet kano to – fem ganger tidligere ()

Jeg har padlet kano fem – ti ganger tidligere ()

Jeg har padlet mer enn 10 ganger tidligere ()

4. Hvor godt likte du kanopadlinga (sett kryss)

Svært dårlig Dårlig Hverken godt eller dårlig Godt Svært godt

() () () () ()

5. Lærte du noe i kanopadlinga (sett kryss)

Jeg lærte ikke noe Jeg lærte litt Jeg lærte mye Jeg lærte svært mye

() () () ()

6. Hva lærte du?

Vedlegg 7: Spørreskjema – Mat i det fri

Trivsel og læring i friluftsliv

Jeg håper du vil svare på hvordan du opplevde dagens aktivitet: **Matlaging ute**

1. **Din selvvalgte kode:** _____ (Forbokstaver og et tall)

2. Har du vært på friluftsskolen før?: _____

3. **Erfaring med matlaging ute** (sett kryss der hvor det passer best)

Jeg har aldri laget mat ute tidligere ()

Jeg har laget mat ute en gang tidligere ()

Jeg har laget mat ute to – fem ganger tidligere ()

Jeg har laget mat ute fem – ti ganger tidligere ()

Jeg har laget mat ute mer enn 10 ganger tidligere ()

4. Hvor godt likte du å lage mat ute? (sett kryss)

Svært dårlig Dårlig Hverken godt eller dårlig Godt Svært godt

() () () () ()

5. **Lærte du noe?** (sett kryss)

Jeg lærte ikke noe Jeg lærte litt Jeg lærte mye Jeg lærte svært mye

() () () ()

6. Hva lærte du?

