

Sivert Enes Ward

# Kroppøvlingslæreres syn på læring i naturferdsel og friluftsliv, sett i lys av fagfornyelsen

Masteroppgave i Kroppøving - Grunnskolelærerutdanning 5-10

Veileder: Ove Østerlie

Mai 2022



Sivert Enes Ward

# **Kroppsøvlingslæreres syn på læring i naturferdse og friluftsliv, sett i lys av fagfornyelsen**

Masteroppgave i Kroppsøving - Grunnskolelærerutdanning 5-10

Veileder: Ove Østerlie

Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er naturferdsel og friluftsliv, sett ut ifra et læringsperspektiv i kroppsøvfingsfaget. I den forbindelse belyses følgende problemstilling: *Hvordan legger kroppsøvfingslærere på ungdomstrinnet til rette for læring i naturferdsel og friluftsliv?*

Natur og friluft er en undervisningsarena med store kontraster til det tradisjonelle klasserommet, noe som gir rom for alternativ undervisning og læring. Med dette som bakgrunn er prosjektet designet med mål om å utforske hvordan et utvalg kroppsøvfingslærere legger til rette for læring i møte med en slik undervisningsarena.

Avhandlingens teoridel er bygget på fagfornyelsen i kroppsøving, fenomenet erfaringslæring og Goodlads (1979) begrepssystem for læreplananalyse. I tillegg tar teksten for seg begrepet læring, knyttet til progresjon og kroppsøving. Kvalitativ forskningsmetode har vært utgangspunkt for datainnsamling, der det har blitt gjennomført tre semistrukturerte intervjuer med nåværende kroppsøvfingslærere på ungdomstrinnet. Ved bruk av en refleksiv tematisk analysemetode har datamaterialet blitt videre behandlet før presentasjon og diskusjon av resultater.

Resultatene i forskningen viser til flere interessante fremgangsmåter for å skape lærings situasjoner i naturferdsel og friluftsliv. Med stor handlingsfrihet i planleggingen forteller respondentene hvordan de tilrettelegger undervisningen ut ifra egne interesser og kompetanser. Dette blir gjort ved å bryte kompetansemål ned til delmål og utvikle årsplaner. Samtidig legges det stor vekt på progresjon i undervisningen, som en viktig faktor for å optimalisere elevenes læring. Samtlige respondenter gir uttrykk for at hensiktsmessige læringsprosesser i natur og friluft bygger på elevenes erfaringer. Dette gjør at læreren inntar en rolle der oppgaven er å skape opplevelser for elevene og å være veiledende i refleksjonsprosessen. I tillegg kommer det frem hvordan læring av bestemte ferdigheter er sentralt for å kunne nå kroppsøvfingsfagets overordnede målsetning.



## **Abstract**

The focus of this master's thesis is nature wandering and outdoor life as seen through the lens of physical education learning (PE). The research issue is: *How can junior high school PE teachers assist learning in areas such as nature wandering and outdoor life?*

Nature and outdoor life provide an interesting contrast to the traditional classroom. This allows teachers to create alternative and varied lessons. As a result, this master's thesis investigates how PE teachers facilitate learning in nature wandering and outdoor life.

For the discussion section, theoretical approaches such as the Norwegian curriculum, experiential learning, and Goodlad's (1979) curriculum inquiry are important. In addition, the work discusses the concept of learning as it relates to progression and PE. To answer the research issue a qualitative study was conducted that used semi-structured interviews with three participants. The data was analysed using a reflexive thematic method before the results were presented and discussed.

The results indicate multiple interesting ways to create learning situations in nature wandering and outdoor life. Teachers have a big scope for action which mean they can use their own competence and interests in teaching. Some of the respondents describe how they create subgoals and annual plans to optimize students learning. Progression appears to be a key teaching element. Large sections of the text describe how outdoor learning frequently revolves around students' experiences. A form of learning which makes the teacher an organiser and supervisor. In the end, the findings demonstrate how specific abilities must be learned to achieve the purpose of physical education.





## Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av en kontinuerlig arbeidsprosess gjennomført i det 10. semesteret ved lærerutdanningen ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU. Selv om planleggingen av prosjektet og innsamling av data ble satt i gang høsten 2021, begynte ikke selve oppgaveskrivingen før våren 2022.

Etter en overveldende og stressende semesterstart har dette prosjektet utviklet seg til å bli både overkommelig, lærerikt og inspirerende. Litt av æren for en slik utvikling tar jeg selv, samtidig har jeg alliert meg med en rekke flotte mennesker som alle fortjener en stor takk.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Ove Østerlie for flere gode samtaler. I tillegg til å gi nyttige tilbakemeldinger i skriveprosessen har du også vært en viktig bidragsyter i utviklingen av prosjektet.

Videre fortjener familie og bekjente en stor takk og noen velvalgte ord. Takk for at flere av dere har satt av tid til korrekturlesning og vært behjelpelig i ferdigstillingen av prosjektet. Også takk for motivasjonen dere har gitt meg, våre avkoblende sammenkomster og ikke minst deres faglige innspill.

Til slutt er det på sin plass å takke de tre lærerne som har stilt opp som forskningsdeltakere på en utmerket måte. Det at dere har vært fleksible både når det gjelder møtetid og møtested har gjort min oppgave enklere. Ikke minst takk for deling av deres kompetanse, uten dere ville dette blitt tynn suppe!

Verdal, mai 2022, Sivert Enes Ward

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for studien og problemstilling .....	1
1.2	Formål og avgrensninger .....	2
1.3	Kroppsovingsfaglig relevans.....	2
1.4	Avhandlingens struktur .....	3
<b>2.0</b>	<b>Teori og tidligere forskning.....</b>	<b>4</b>
2.1	Hva er læring? .....	4
2.2	Fagfornyelsen og erfaringslæring i kroppsoving.....	5
2.2.1	Kroppslig læring.....	5
2.2.2	Erfaringslæring .....	6
2.2.3	Kompetansemål .....	8
2.3	Goodlads begrepssystem for læreplananalyse .....	8
2.4	Tidligere forskning .....	10
<b>3.0</b>	<b>Metode.....</b>	<b>13</b>
3.1	Forskningsdesign .....	13
3.1.1	Forskningsmetodikk .....	14
3.1.2	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	14
3.2	Datainnsamling .....	15
3.2.1	Utvalg og rekruttering .....	15
3.2.2	Forberedelser og gjennomføring av intervju .....	17
3.3	Analyse.....	19
3.3.1	Transkribering .....	19
3.3.2	Refleksiv tematisk analyse .....	20
3.4	Forskningens kvalitet .....	23
3.4.1	Validitet.....	23
3.4.2	Reliabilitet .....	24
3.5	Forskningsetiske overveielser .....	26
<b>4.0</b>	<b>Resultater og diskusjon.....</b>	<b>29</b>
4.1	Læreplanarbeid ved naturferdsel og friluftsliv .....	29
4.2	Tilrettelegging for progresjon .....	33
4.3	Læring med kroppen.....	36
4.4	Livslang bevegelsesglede .....	41
4.5	Oppsummering av funn .....	42

<b>4.6 Videre forskning .....</b>	<b>43</b>
<b>5.0 Avslutning .....</b>	<b>45</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>47</b>
<b>Vedleggsoversikt.....</b>	<b>54</b>

# Figur- og tabelloversikt

Figur 1: Kolbs erfaringslæringssirkel ..... 7

Tabell 1: Tabell for systematisering av tema, teori og sitater. .... 22

## **1.0 Innledning**

Oppholdelse og ferdsel i natur og friluft har med årene fått stadig økt oppmerksomhet. I dag blir naturen tatt i bruk til alle årstider og til et bredt spekter formål. Hvorfor en slik utvikling har skjedd kan forklares ut ifra en rapport bestående av forskning gjort rundt omkring i landet. Innholdet i rapporten fremstiller blant annet bruk av natur som kilde til økt livskvalitet og bedret psykisk helse (Miljøverndepartementet, 2009). Med dette som utgangspunkt har jeg utviklet et masterprosjekt med ønske om å undersøke hvordan lærere tar i bruk naturen i sin kroppsøvningsundervisning. Fokuset er spesifikt rettet mot elevenes læring og fagets læreplan.

Læreplanen er i sin funksjon styrende for innholdet i opplæringa og beskriver hvilke kompetanser elevene skal utvikle. Som vi skal se vil lærernes tolkninger av læreplanen og tilrettelegging for læring i stor grad variere. Resultatene som blir presentert senere i oppgaven vil bli diskutert i lys av fagfornyelsen kroppsøving, i tillegg til teori om Goodlads læreplanforståelse, erfaringslæring og tidligere forskning. Som delkapitler i oppgavens innledning gir jeg først en redegjørelse for studiens bakgrunn, inkludert prosjektets problemstilling. Deretter blir oppgavens formål og nødvendige avgrensninger presentert. I et eget delkapittel vil det bli beskrevet hvordan dette prosjektet er knyttet til kroppsøving som forskningsfelt. For å fremme leservennligheten avsluttes kapittelet med en oversikt over avhandlingens struktur.

### **1.1 Bakgrunn for studien og problemstilling**

Bruk av natur og friluft i skolen står sentralt når det gjelder livsmestring og utvikling av god helse (Miljøverndepartementet, 2009). Likevel finnes det lite forskningslitteratur som sier noe om hvordan natur- og friluftslivsaktiviteter skal gjennomføres i henhold til kroppsøvningsfagets læreplan. Egen erfaring tilsier at denne delen av kroppsøvningsfaget er noe som til en viss grad blir praktisert, men med begrenset oppmerksomhet rettet mot læring og læringsutbytte. Dette kan ha endret seg siden den gang jeg var grunnskoleelev, noe jeg vil forsøke å finne svar på.

Det norske skolesystemet har vært gjennom en omfattende utvikling de siste tiår. Nasjonale prøver og påfølgende ansvarliggjøring av lærere har skapt et betydelig lærings- og prestasjonspress i skolen. Som følge av en slik utvikling har det oppstått diskusjoner angående fokus og prioriteringer når det kommer til innhold og tidsbruk i de forskjellige fagene (Mausethagen, 2015, s. 71). Enkelte vil hevde at kroppsøving som fag har fått lavere status og jeg har selv møtt kroppsøvingslærere som er bekymret for fagets tilstand. En nysgjerrighet

knyttet til denne problematikken ligger til grunn for en slik studie. I tillegg mener jeg at det å rette søkelyset mot læring i temaer som natur og friluftsliv kan være med på å legitimere kroppsøvingens posisjon i skolen. For kroppsøving skal også være et læringsfag, og ikke bare et aktivitetsfag. På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende problemstilling:

*Hvordan legger kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet til rette for læring i naturferdsel og friluftsliv?*

## **1.2 Formål og avgrensninger**

Hovedformålet med studien er å presentere tips og råd til praktisering av naturferdsel og friluftsliv som forhåpentligvis kan være til nytte for nåværende og kommende kroppsøvingslærere. En annen del av formålet er å utarbeide en forståelse for hvordan kroppsøvingslærere forholder seg til kompetansemål og begrepet læring innenfor samme tematikk. Et slikt forskningsutgangspunkt finner jeg spesielt interessant med tanke på fagfornyelsen, der også læreplanen for kroppsøving har gjennomgått endringer.

Naturferdsel og friluftsliv er et stort og mangfoldig tema bestående av en rekke aktiviteter. På grunn av oppgavens omfang og tilgjengelige ressurser er jeg derfor nødt til å gjøre en del avgrensninger. Selv om utendørs svømmeopplæring også kan oppfattes som en del av naturferdsel og friluftsliv har jeg valgt å utelukke slik aktivitet. På denne måten kan jeg gå dypere inn på de delene av læreplanene jeg har valgt å fokusere på. Dette er kompetansemål som dreier seg om overnattingsturer, naturopplevelser, vurdering av risiko og sikkerhet, forståelse av sporløs og trygg ferdsel og orientering.

En annen avgrensning som er blitt gjort er å rette søkelyset mot kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet. En slik responsgruppe ble valgt på grunn av kompetansemålene etter 10. trinn som i større grad passer prosjektets formål. Derfor er innhold som danner grunnlag for intervju og teoridelen hentet i fra læreplan for elever på ungdomstrinnet. Hvilke konkrete kompetansemål jeg har tatt utgangspunkt vil bli presentert i neste kapittel.

## **1.3 Kroppsøvingens faglige relevans**

I planleggingsfasen av et slikt prosjekt er det mange ting å tenke gjennom. Det må blant annet vurderes om gjeldende problemstilling i det heletatt er forskbar og ikke minst hvordan slik forskning kan være relevant for faget som ligger til grunn. For min del dreier faglig relevans seg om at presentert teori, funn og drøftinger skal være sterkt tilknyttet kroppsøving som fag.

Naturferdsel og friluftsliv er begge gjennomgående begreper i dette forskningsprosjektet. Kort fortalt dreier naturferdsel seg om å ferdes i naturen, noe som kan gjøres på mange forskjellige måter og i forskjellige miljøer. Begrepet friluftsliv defineres ofte som «opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (Meld. St. 18 (2015-2016), s.10). En definisjon som absolutt er diskutabel med tanke på at friluftsliv også blir gjennomført på skolen, og ikke kun på fritiden. Begrepene er sentrale i læreplanen for kroppsøving hvor de blir nærmere beskrevet i fagets kompetansemål og kjerneelementer. Det å benytte slike fagbegreper som en del av forskningen er med på å gi oppgaven kroppsøvingsfaglig tyngde.

Som nevnt er kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet kilden til datamaterialet i dette prosjektet. De har blitt valgt ut fordi de sitter med førstehåndserfaringer når det gjelder planlegging og gjennomføring av aktivitet i kroppsøving. I tillegg er dette personer som skal være godt kjent med kroppsøvingsfagets læreplan. Et slikt utvalg sett i sammenheng med et sterkt ønske om å utvikle praksisnær forskning er også med på å gjøre studien relevant og aktuell for faget kroppsøving.

## **1.4 Avhandlingens struktur**

Frem til nå har vi sett hvordan min interesse for natur og friluftsliv og trender i aktivetskulturen har spilt en stor rolle i utformingen av forskningsprosjektet. For å bedre leseropplevelsen og gjøre avhandlingen mer oversiktlig vil jeg i dette delkapittelet gi et innblikk i avhandlingens struktur. I kapittel 2 presenteres teoretiske perspektiver slik som erfaringslæring, Goodlads læreplannivåer, innhold i fagfornyelsen og en del tidligere forskning. Dette er innhold som danner grunnlaget for tolkning og diskusjon av kommende forskningsresultater. Deretter vil det i kapittel 3 bli gitt en omfattende beskrivelse av forskningsprosjektets metodiske tilnærming. I tillegg til å beskrive hva som er blitt gjort vil jeg også begrunne de valgene som er tatt og avdekke eventuelle svakheter i forskningen. Som en del av avhandlingens metodekapittel blir det også beskrevet hvordan datamaterialet er blitt behandlet og systematisert i analyseprosessen. For å fremstille resultater med påfølgende diskusjoner på en hensiktsmessig måte har jeg valgt å skrive de sammen til en og samme del (kapittel 4). I resultat og diskusjonskapittelet blir det også gitt forslag til videre interessant forskning. Avslutningsvis ønsker jeg å oppsummere hvordan jeg gjennom mitt arbeid har besvart forskningens problemstilling og sammenfatte hva jeg ønsker å formidle gjennom en slik avhandling.

## 2.0 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet blir det gjort rede for teoretiske perspektiver som videre vil danne grunnlaget for diskusjonsdelen. Først vil jeg forsøke å gi en beskrivelse av begrepet læring, før en naturlig overgang drar teksten til kroppsøvingsfagets fagfornyelse med tilhørende begreper og kompetansemål. Deretter blir John I. Goodlads klassifisering og forståelse av læreplaner presentert. Som et eget delkapittel vil jeg avslutningsvis trekke frem en del tidligere forskning som er blitt gjort på temaet naturferdsel og friluftsliv.

### 2.1 Hva er læring?

Læringsfenomenet er og har i lengre tid vært en sentral del av pedagogikken. Læring blir ansett som viktig både med tanke på personutvikling og for utvikling av samfunnet. Begrepet har også blitt en del av menneskers dagligtale der vi kan høre barn si «se hva jeg har lært meg» eller voksne si «dette må du lære deg». Men hva er egentlig læring? Og hvilken posisjon har læringsbegrepet i et fag som kroppsøving?

Læring kan foregå på flere forskjellige måter, alt ettersom hvilke situasjoner vi befinner oss i. Hva som er den beste læringsstrategien er ofte individuelt og kan variere med alder, interesse, kognitiv utvikling og flere andre faktorer. Dette gjør at læring kan beskrives på mange nivåer og fra flere perspektiver. Derfor er vanskelig å samle et slikt fenomen i en beskrivende definisjon. Også forskerne selv er sterkt uenig om hvordan læringsbegrepet skal avgrenses og forstås (Säljö, 2016, s. 32).

I moderne pedagogikk blir ofte fenomenet læring sett i sammenheng med prinsippet om progresjon. Progresjon dreier seg om en gradvis utvikling fra det enkle til det mer krevende og sammensatte (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 113). Derfor anses dette som et prinsipp som bør ligge til grunn i all undervisning for å kunne optimalisere pågående læringsprosess. En slik praksis for undervisning er også gjennomgående for denne oppgaven. I den forbindelse forstås begrepet progresjon som lærernes jobb med å til enhver tid gi elevene tilstrekkelige utfordringer.

Selv om det hersker en del forvirringer omkring oppfatning og begrepsbruk er de fleste enige om at læring er selve formålet med utdanningen. Straume (2016, s. 54) tar til orde for en utvikling som viser at 2000-tallets læreplaner har forsterket læringsbegrepets posisjon i skolen, noe som også har ført til flere debatter. Det blir stadig reist diskusjoner om hvordan læring på best mulig måte kan tilbys, tilrettelegges for, oppnås og måles. Dette er diskusjoner



som spesielt finner sted på skoler og universiteter rundt omkring. Med utgangspunkt i fagfornyelsen kroppsøving skal vi se nærmere på hvordan fenomenet læring kommer til uttrykk i de delene som omhandler naturferdsel og friluftsliv.

## **2.2 Fagfornyelsen og erfaringslæring i kroppsøving**

Helt siden innføringen av Mønsterplanen fra 1974 har begrepet friluftsliv vært en sentral del av kroppsøvingsfaget. Selv med en lite utfyllende innholdsbeskrivelse av friluftsliv fremstår målet for 48 år siden klart og tydelig: «undervisningen i kroppsøving skal ta sikte på å utvikle lyst til friluftsliv» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 252). Siden den gang har kroppsøvingsfagets læreplan gjennomgått flere revideringer, noe som også har medført stadig utvikling i friluftslivsdiskursen. Reformene som ble innført på 1990-tallet bar preg av mer detaljerte og fastsatte målformuleringer om hva elevene skulle møte generelt i kroppsøvingsfaget, men også spesifikt med tanke på natur og friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 19). Også Læreplanverket fra 2006 beskrev elevenes målsetning for friluftslivsoplæring, formulert som kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5-6).

I dag står lærere i den norske skole nok en gang i sentrum når en ny og revidert læreplan skal innføres. Høsten 2017 startet arbeidet med å utvikle nye læreplaner. En viktig og omfattende prosess styrt av blant annet lærere, pedagoger og andre fagfolk i samråd med Utdanningsdirektoratet. Resultatet ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet og læreplanene ble lansert 18. november 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Flere endringer var blitt gjort og nye læreplaner var skrevet. Når vi nå skal se hvordan kroppsøvingslærere legger til rette for læring i naturferdsel og friluftsliv må vi først se hva de har å forholde seg til i planleggingsfasen. Derfor vil jeg som en del av oppgaven presentere sentrale begreper i kroppsøvingsfagets læreplan. I tillegg har jeg plukket ut deler av læreplanen som direkte knyttes til naturferdsel og friluftsliv.

### **2.2.1 Kroppslig læring**

Dagens kroppsøvingslæreplan består av ulike deler som beskriver fagets kjerneelementer, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter og sentrale verdier. I tillegg deles læreplanen inn i kompetansemål etter 2., 4., 7., og 10. trinn. I likhet med tidligere læreplaner er formålet med kroppsøvingsfaget fortsatt å stimulere elevene til «livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger». På veien mot målet skal eleven lære, oppleve, sanse og skape med kroppen (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2). En slik målsetning gjør det naturlig for meg å utdype omkring begrepet kroppslig læring. I fagfornyelsen 2020 blir

begrepet kroppslig læring brukt for første gang i norsk læreplan. Begrepet knytter sterke bånd til praktiske fag slik som kroppsøving som adresserer direkte til kroppen. Faget skal gjennom lærerens planlegging og tilrettelegging gi rom for kroppslig læring. Videre presiseres det i læreplanen at «kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 2). Men bruken av begrepet kroppslig læring har også flere sider og står stadig ovenfor dragninger og diskusjoner.

I boka «Kroppslig læring» skrevet av Østern et al. (2021) blir begrepet diskutert med et ønske om å klargjøre misoppfatninger knyttet til at kropp og hode er splittet i læringsprosessen. Det presiseres at læring er et relasjonelt fenomen der hjernen ikke er alene (Dahl, 2021, s. 32). For å konkludere hevdes det at all læring er kroppslig, men at den kroppslige aktiviteten i innlæringen er varierende. Boka tar også for seg ulike definisjoner og synspunkter rettet mot begrepet kroppslig læring og hvordan det er blitt tatt i bruk i tidligere oppgaver og forskning (Østern et al., 2021).

En tanke om at læring skjer gjennom fysisk aktivitet har flere likheter med filosofen John Dewey sine antakelser og det kjente sitatet «learning by doing». Ifølge Dewey skjer læring gjennom «doing», slik at den som lærer høster erfaring gjennom sine handlinger og reflekterer over disse (Østern & Bjerke, 2021, s. 22). Som vi skal se kan dette i stor grad knyttes til elevers opplevelser i møte med natur og friluftsliv, noe som tar oss videre til begrepet erfaringslæring.

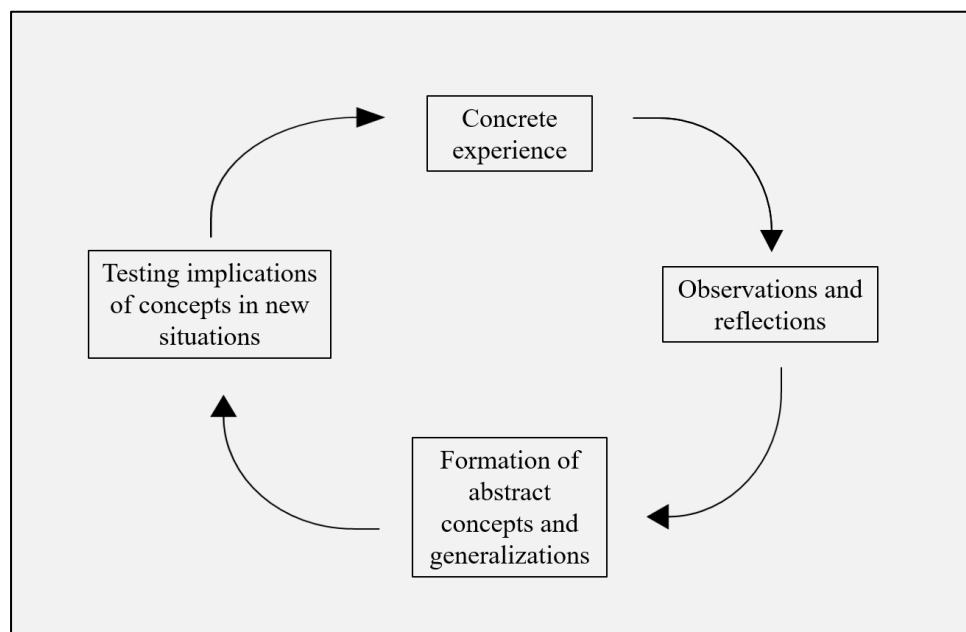
### **2.2.2 Erfaringslæring**

Med utgangspunkt i pedagogiske prinsipper presentert og diskutert av Lewin, Dewey og Piaget utviklet den amerikanske professoren David Kolb et erfaringsbasert syn på læring (Kolb, 2000, s. 48-53). Et slikt læringsperspektiv understreker den sentrale rollen individets egne erfaringer spiller i læringsprosessen. Etter å ha samlet ulike teorier og fremstillinger av læringsbegrepet formet han sin egen definisjon der hvor «læring er den prosess hvor erfaring omdannes til kunnskap» (Kolb, 2000, s. 65, min oversettelse).

I motsetning til flere andre kjente læringsteorier legges det ved dette perspektivet vekt på kombinasjonen av erfaring, persepsjon, kognisjon og atferd (Kolb, 2000, s. 48). Viktig for å forstå begrepet erfaringslæring er kjennskap til den holistiske pedagogikken. En slik forståelse er opptatt av at læring skjer med hele kroppen, og at hode derfor ikke kan betraktes adskilt fra resterende ledd. På denne måten involveres hele organismens funksjoner i form av

tenking, følelser, sansing og atferd (Kolb, 2000, s. 58). Med utgangspunkt i den norske skolens formål forutsetter dette at elevene bruker sine sanser gjennom læring på den lengre veien til kunnskap og kompetanse (Østern & Bjerke, 2021, s. 22).

Videre gir Kolb (1984, referert i Hofmann & Rolland, 2018, s. 92) en mer utfyllende beskrivelse av læringsprosessen gjennom en figur. Det første steget i prosessen dreier seg om individets aktivitet som utløser en konkret og meningsfull erfaring. Deretter foregår individuelle og gruppebaserte observasjoner og refleksjoner. De konkrete erfaringene fører ikke i seg selv til noen form for læring. Derfor er observasjon og refleksjon en viktig del av prosessen for å utvikle kunnskap gjennom å gi mening til egne erfaringer (Kolb, 2012, s. 296). I det tredje steget tilpasser og tilegner individet seg ny kunnskap basert på sine erfaringer og refleksjoner. Det siste steget i erfaringsbasert læring handler om å overføre og anvende tilegnet kunnskap i like og nye situasjoner.



Figur 1: Kolbs erfaringslæringssirkel (Kolb, 2000, s. 487, referert i Hofmann & Rolland, 2018, s. 93).

En slik stegvis beskrivelse betraktes som den idealistiske læringsprosessen basert på erfaringer. Samtidig viser dette seg som et ideal som er vanskelig å nå. Utfordringen for den lærende ligger i det å hele tiden bevege seg mellom å være aktør med konkret deltakelse og observatør i analytisk forstand. Både Dewey og Kolb legger stor vekt på refleksjon som en del av læringsprosessen, selv om det kan være krevende å skulle handle og reflektere på samme tid (Kolb, 2000, s. 57-58). Likevel er dette et mye brukt perspektiv sett i sammenheng med utendørs læring (Hofmann & Rolland, 2018, s. 89).

### **2.2.3 Kompetansemål**

Læreplanens kompetansemål er beskrivende for hvilke kompetanser elevene skal besitte ut ifra et gitt klassetrinn. Det læreplanen derimot ikke kan gi svar på er hvordan de ulike målsetningene skal nås. Derfor er det grunn til å tro at lærernes praksiser og deres tilrettelegging for læring i naturferdsel og friluftsliv er varierende. For å utforske dette nærmere har jeg valgt ut spesielt tre kompetansemål etter 10. trinn som jeg selv mener er sentralt for emnet naturferdsel og friluftsliv. Disse har vært viktig for meg i utformingen av intervjuguide og masterprosjekt som helhet.

Det første kompetansemålet dreier seg om at elevene skal kunne «forstå flere typer kart og digitale verktøy og bruke dem til å orientere seg i kjente og ukjente miljø». I det andre står det skrevet at elevene skal kunne «gjennomføre friluftslivsaktiviteter til ulike årstider, også med overnatting ute, og reflektere over hva naturopplevelser kan bety for seg selv og andre» Til slutt valgte jeg å ta med et kompetansemål som sier at elevene skal kunne «vurdere risiko og sikkerhet ved ulike uteaktiviteter, og forstå og gjennomføre sporløs og trygg ferdsl» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8). Flere av disse kompetansemålene er resultater av fagfornyelsen i kroppsøving, som for eksempel det å benytte digitale verktøy til orientering og det å kunne reflektere over naturopplevelser.

Som vi skal se i neste delkapittel kan kompetansemål bli forstått og tolket på mange forskjellige måter, noe som vekker en interesse i meg som kommende lærer. Derfor har jeg tatt med meg de utvalgte kompetansemålene i møte med nåværende kroppsøvingslærere. Både for å undersøke deres oppfattelse av fagfornyelsen i kroppsøving, hva de selv legger i målene og hvordan de legger til rette for å nå målene.

## **2.3 Goodlads begrepssystem for læreplananalyse**

Som vi har sett blir kroppsøvingsfagets innhold styrt av gjeldene læreplan med tilhørende forskrifter. Læreplanene er utformet av myndighetene der det legges vekt på hva de mener er det viktigste elevene skal kunne etter endt skolegang. Ofte er veien fra de nedskrevne læreplandokumentene og frem til lærerens praktisering av faget både lang og kronglete (Goodlad, 1979, s. 1). For å skape en forståelse av lærernes praksiser med utgangspunkt i gjeldende læreplan kan det være nyttig å ta i bruk John I. Goodlads (1979) begrepssystem for læreplananalyse.

Goodlad var en pedagogisk forsker og teoretiker som i 1979 ga ut boka «Curriculum inquiry». Dette er en bok som drøfter flere sider av arbeidet med læreplaner og ble skrevet for å gi

leseren en viss innsikt i det omfattende og komplekse læreplanarbeidet (Goodlad, 1979, s. 1). I samarbeid med M. Frances Klein og Kenneth A. Tye beskriver Goodlad hvordan læreplaner kan bli lest og tolket på forskjellige måter (Goodlad, 1979). Slik dannes et skille mellom læreplanenes fem ulike fremtredelsesformer som hver for seg vil bli presentert nedenfor.

### *Ideenes læreplan*

Denne fremtredelsesformen beskrives ofte som de idéer og målsetninger som ligger til grunn for læreplanen (Garmannslund et al., 2011, s. 9). Dette er det første steget på veien mot den formelle læreplanen og er preget av teorier, forskning og meninger om hvordan det ferdige dokumentet skal se ut.

### *Den formelle læreplan*

Dette uttrykket brukes om den offisielt vedtatte læreplan. Vanligvis finner vi samfunnets interesser og målsetninger innebygd i den formelle læreplanen (Goodlad, 1979, s. 61). I norsk sammenheng finner vi den formelle læreplanen nedskrevet som et dokument som består av forskrifter til opplæringsloven og er styrende for innholdet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

### *Den oppfattede læreplan*

Dette er den formelle læreplanen slik den blir oppfattet av hver enkelt lærer. Eller som Goodlad (1979, s. 61) beskriver «percieved curricula are curricula of the mind». Goodlad forklarer uttrykket videre ved at det offisielle dokumentet for undervisning og læring kan oppfattes på mange forskjellige måter fra person til person. Det er dette som har størst innflytelse på den utøvende praksisen og realiseringen av selve læreplanen. Det som virkelig er interessant er å undersøke hvilke faktorer som gjør at den samme læreplanen kan bli oppfattet og tolket på flere forskjellige måter.

### *Den iverksatte læreplan*

Den iverksatte læreplanen henger tett sammen med hvordan læreren oppfatter og tolker den formelle læreplanen. Men på den andre siden kan vi ikke utelukke forskjeller mellom lærernes oppfattelse og iverksettelse av læreplanen. Denne siden av læreplanen dreier seg om det som foregår time etter time og dag etter dag i skolen og på klasserommet (Goodlad, 1979, s. 62-63). Goodlad (1979, s. 63) hevder likevel at også den iverksatte læreplan på sin måte er en «oppfattet» læreplan. Dette fordi den iverksatte læreplan eksisterer som en tolking hos de som har observert den praksisen som har pågått.

### *Den erfarte læreplan*

Denne delen omhandler elevenes erfaringer og læringsutbytte som følge av lærernes iverksatte læreplan i form av undervisning. Goodlad (1979, s. 63) beskriver også hvor vanskelig det er å forske på denne delen av læreplanen. Dette kommer av lite anelse om hva som pågår i elevenes tankesett. Vi kan selvfølgelig spørre elevene, men en slik undersøkelse fører med seg mange spørsmål knyttet til validitet.

Denne klassifiseringen av Goodlads læreplanforståelse gir et innblikk i hvordan læreplaner behandles og tolkes på ulike nivåer. Lærernes arbeid med læreplanen kan beskrives som en pågående prosess innenfor læreplanens fremtredelsesformer. I denne oppgaven vil jeg særlig ta utgangspunkt i den formelle og den oppfattede læreplanen, som vil bli diskutert ut ifra lærernes respons og refleksjoner. På denne måten ønsker jeg å utforske hvordan fagfornyelsens omtale av natur og friluftsliv i kroppsøvningsfaget oppfattes og operasjonaliseres av lærere i ungdomsskolen. Selv om Goodlads begrepssystem ikke er utviklet og skrevet for det norske utdanningssystemet, mener jeg likevel det er overførbart som forskningsutgangspunkt i norsk skolekontekst.

## **2.4 Tidligere forskning**

I arbeidet med å undersøke mangfoldet av tidligere forskning gjort på temaene natur og friluftsliv har jeg benyttet søkemotorene Oria og Google Scholar. For å kunne presentere mest mulig tidsrelevant litteratur ble søket avgrenset til publikasjoner utgitt på 2000-tallet. Videre ble søkene gjennomført ved å benytte både engelske og norske søkeord som ble formulert i ulike kombinasjoner, slik som «learning and nature», «PE and nature», «outdoor learning», «naturferdsel kroppsøving» og «lærer friluftsliv». Funnene av enkelte publikasjoner har igjen ført meg videre til annen relevant litteratur. Materialet som blir presentert som tidligere forskning er hentet fra bøker, rapporter, handlingsplaner og fagfelleverderte forskningsartikler.

Mye av den forskningen som er blitt gjort på naturferdsel og friluftsliv har avdekket klare positive effekter. Blant annet skriver Klima- og miljødepartementet (2018, s. 6) om opplevelser og fysisk aktivitet i naturen som kilde til god fysisk og mental helse. Flere andre forskningsrapporter viser til lignende resultater og hvordan naturen er positivt bundet med fysisk og psykisk helse (Abraham et al., 2010, s. 60). I tillegg ser vi også forskningsresultater der natur og friluftsliv omtales som et viktig sted for det sosiale møtet mellom individer og ikke minst for utvikling av sosiale ferdigheter (Lyngstad & Sæther, 2021, s. 517). Med slik

positiv innvirkning på individers helse er det grunn til å tro at natur og friluftsliv er en hyppig benyttet undervisningsarena. Men litteratursøket tyder på en helt annen praksis.

De tre siste årene har det i flere omganger blitt undersøkt hvor mye tid som settes av til natur- og friluftslivsaktiviteter. Forskning viser at litt i overkant av 60% av lærerne i grunnskolen bruker mindre enn fire timer per år på friluftsliv. I tillegg gjennomfører kun halvparten av utvalget i denne undersøkelsen turer som inkluderer overnatting (Abelsen et al., 2018, s. 43). Flere elever gir uttrykk for at natur og friluftsliv er en undervisningsarena de sjelden møter, samtidig som dette er noe de ønsker mer av (Moen et al., 2018, s. 62). Elever som til en viss grad har opplevd en del aktivitet i natur og friluftsliv beskriver dette mer som et avbrekk fra en ellers teoribasert skolehverdag. Likevel må det poengteres at det også finnes studier der elever opplever karakterjag i friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28). På bakgrunn av disse funnene konkluderte Leirhaug og Arnesen (2016, s. 145) på følgende vis: «Hvis norske elever ved utgangen av grunnskolen og videregående opplæring har høy kompetanse i friluftsliv er det neppe på grunn av kroppsøvfingsfaget».

Årsakene til slike forskningsresultater kan være flere. I Danmark ble det gjort en undersøkelse som utforsket hvilke barrierer som ligger til grunn for å benytte natur og friluftsliv som en undervisningsarena. De største hindringer viser seg å være kostnader og mangel på ressurser slik som ekstra lærere, transport og lærere med tilstrekkelig kompetanse. I tillegg er også en tidsmessig hektisk timeplan en stor utfordring (Bentsen et al., 2010, s. 240). Det er viktig å poengtere at dette er forskning knyttet til uteskole i Danmark, men det er likevel grunn til å tro at dette er utfordringer som også finnes innenfor naturferdsel og friluftsliv i det norske kroppsøvfingsfaget.

Noen få studier trekker frem elevenes erfaringer som sentralt for utendørs læring. Begrepet erfaringslæring fremstår betydningsfullt og relevant innenfor friluftslivspedagogikk. Paisley et al. (2008, s. 215) presenterer i sin forskning resultater som tyder på at praktiske oppgaver og erfaringer både vil føre til læring og videreutvikling av sentrale ferdigheter innenfor naturferdsel og friluftsliv. Hofmann og Rolland (2018, s. 90) beskriver videre hvordan elevenes erfaringer også må bearbeides, noe som ofte skjer ved individuell eller kollektiv refleksjon. Likevel kan det synes å mangle litteratur som tar for seg hvordan elevene reflekterer og hvordan lærerne skal tilrettelegge for dette.

Det som har vært kjent i lengre tid er hvordan lærerrollen forandrer seg ut ifra undervisningssituasjon og arena. Helt siden friluftslivsbegrepet vokste frem i norsk skole på 1970-tallet har læreren i større grad blitt beskrevet som en veileder. Dette var for å legge vekt

på flere sider av rollen i møte med natur og friluftsliv. Alt handlet ikke bare om læring av teknikk og ferdigheter, men også om naturopplevelser og verdiorientering (Mytting & Bischoff, 2008, s. 255). En slik beskrivelse av den pedagogiske ansvarlige kan absolutt forsvares ut ifra nåværende læreplan. Likevel kan lærerpraksisen og oppfattelse av veilederrollen variere. Mytting og Bischoff (2008, s. 256) forklarer videre hvordan veilederen i ulik grad må opptre som underviser, organisator, leder, omsorgsperson og motivator, noe som bestemmes ut ifra aktivitetens hensikt.

Litteratursøk tyder på at det finnes noe forskning rettet mot temaene natur og friluftsliv. Det som derimot mangler er perspektiver på læring og læringsutbytte innenfor et slikt forskningsfelt. Abelsen og Leirhaug (2017, s. 26) poengterer også mangelen på forskning som tar for seg hvordan lærerne selv kommuniserer rundt læring og forventet læring i friluftsliv. Det problematiske med forskningslitteratur som blir produsert i dag er at mye av den blir oppfattet som praksisfjernt for lærerne (Joram et al., 2019). Det å kunne utvikle praksisnær forskningslitteratur er viktig både for fagets utvikling og for nåværende og kommende kroppsøvingslærere. En slik påstand støttes av Jørgensen (2020) som peker på at pedagogisk forskning bør ha som mål å fremkalle kunnskap og litteratur som lærere kan handle på grunnlag av. Forskning på lærernes undervisning og elevers læringsprosesser er viktig av flere grunner og vil i tillegg bidra til å definere og utvikle natur- og friluftslivspedagogikk (Paisley et al., 2008, s. 220). Nettopp dette er målet for min studie. Forskning viser allerede hvor viktig natur og friluftsliv er, noe det også vil være i fremtiden. Derfor er det viktig å huske at: «Friluftsliv i skolen er ikke et ferdig forstått fenomen» (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28).



## 3.0 Metode

Metodekapittelets hensikt er å gi en grundig beskrivelse av hvordan jeg som forsker har gått frem for å finne ut *hvordan kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet legger til rette for læring i naturferdsel og friluftsliv*. Som viktige deler av metodekapittelet vil jeg diskutere de valgene jeg har tatt underveis i prosessen, med påfølgende positive og negative sider. Dette innebærer redegjørelse av metode for datainnsamling og analyse. I den forbindelse vil også oppgavens kvalitet bli diskutert og begrunnet. Avslutningsvis presenteres etiske prinsipper som ligger til grunn for en slik forskning.

I arbeidet med å designe en slik studie står forskeren overfor en rekke spørsmål og vurderinger. Svaret på hvilke metoder som er hensiktsmessig å benytte ligger ofte i forskningsprosjektets formål og problemstilling. Likevel er det en fordel at jeg som forsker kjenner til flere ulike metoder og utgangspunkt for datainnsamling, dette for å sikre kvaliteten på de funnene som er blitt gjort og diskutert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Derfor vil jeg med en grundig beskrevet metodedel gi et detaljert innblikk i den tidlige utarbeidelsen av prosjektet. Med dette ønsker jeg å gjøre funn og diskusjoner gjenkjennbart for leseren.

### 3.1 Forskningsdesign

Prosjektets hovedmål er å undersøke hvilke valg og vurderinger kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen gjør for å legge til rette for læring i emner som naturferdsel og friluftsliv. I formålsbeskrivelsen kommer det tydelig frem hvilke data som skal samles og hvem det skal forskes på. Slik forskning med fokus rettet mot respondentenes livsverden blir av Mæland og Jacobsen (2011, s. 158) omtalt som et fenomenologisk utgangspunkt. I videre design av et forskningsprosjekt er det fortsatt en del valg som må tas.

Dette er et forskningsprosjekt som har blitt utviklet med bakgrunn i teori, tidligere forskning og tenkte hypoteser. Derfor er det verken teori eller empiri alene som er grobunn for problemstillingen. En slik tilnærming har fått navnet abduksjon og dreier seg om at praktisk kunnskap utvikles både gjennom induksjon med utgangspunkt i innsamlet data og deduksjon med utgangspunkt i teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101-103). En abduktiv tilnærming gjør at jeg som forsker kontinuerlig i prosessen veksler mellom teori, eget perspektiv og innsamlet empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Eksempelvis ble det i forkant av datainnsamling utarbeidet en del hypoteser knyttet til gjeldende problemstilling. Disse har gjennom innsamling av empiri blitt forsterket eller ført til flere spørsmål. Som vi skal se har denne tilnærmingen også innvirkning for valg av analysemetode.

### **3.1.1 Forskningsmetodikk**

Valg av metode baseres på hvilken kunnskap forskeren har et ønske om å utvikle (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Tidlig i prosessen ble det klart at kvalitativ metode sannsynligvis er det mest hensiktsmessige valget i et slikt prosjekt. Blant annet fordi kvalitative metoder er best egnet for å beskrive og forstå menneskers handlinger og meninger i en naturlig kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). En metodebeskrivelse som i aller høyeste grad er passende for formålet i min studie. I tillegg skriver Ambert et al. (1995, s. 880) hvordan kvalitative forskningsmetoder i større grad gjøre dypere undersøkelser, sammenlignet med kvantitative metoder som går bredere til verks. Dette gir meg som forsker muligheten til å sette av mer tid til hver enkelt respondent for å få en dypere forståelse for deres praksiser og valg knyttet til naturferdsel og friluftsliv. I tillegg er jeg som forsker kjent med kvalitative metoder fra før, noe som gjør at jeg kan dra nytte av tidligere erfaringer og spille på egne styrker. Derfor vil valg av tilnærming og metode også påvirkes av praktiske hensyn og personlige preferanser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32).

Innenfor den kvalitative tilnærmingen finnes det i hovedsak tre ulike fremgangsmåter for å samle data. Disse blir i boka «Forskningsmetode for lærerstudenter» beskrevet som observasjon, intervju og tekstanalyse (Gleiss & Sæther, 2021). I den forbindelse har jeg valgt å benytte intervju for å få et innblikk i læreres tanker og praksiser. Både intervju og observasjon har som mål å frembringe individers handlinger, tanker og dypere forståelse av fenomenet som utforskes (Goodwin & Horowitz, 2002, s. 44). Men bruk av observasjon som metode kan også by på utfordringer. Det å observere flere kroppsøvingslæreres praksiser i naturferdsel og friluftsliv ville først og fremst vært en svært omfattende og logistisk krevende prosess. I min vurdering ble konklusjonen derfor at et kvalitativt forskningsdesign i form av intervju ville gi meg best mulig utgangspunkt for å besvare prosjektets problemstilling.

### **3.1.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt**

Studier som utforsker forståelsen av den sosiale virkeligheten befinner seg ofte på den konstruktivistiske siden i den vitenskapsteoretiske sammenhengen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). I dette prosjektet vil forståelsen av virkeligheten oppstå i en kontinuerlig dialog mellom forsker og forskningsobjekt. På denne måten konstrueres kunnskap om virkeligheten sammen med andre i et utgangspunkt som har fått navnet sosialkonstruktivisme (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Videre skal vi se hvilke likheter en slik tilnærming har med tidligere presenterte utgangspunkt, slik som abduksjon og fenomenologi. Enda viktigere skal vi se hvordan dette er med på å designe og påvirke min forskning.

Konstruktivismen tar til orde for et syn der den sosiale virkeligheten hele tiden er i endring. På samme måte kan ikke kunnskap betraktes som noe fastlåst, som skal overføres eller forløses. Kunnskapen vil stadig endres og fornyes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Derfor har jeg på ingen måte rett til å si at funnene i denne forskningen reflekterer virkeligheten slik den er. Istedenfor betraktes funn og diskusjoner som gjengivelser og tolkninger av hvordan andre oppfatter fenomenet læring i naturferdsel og friluftsliv. I likhet med det fenomenologiske utgangspunktet retter også konstruktivismen seg mot utvalgte personer for å samle informasjon og forklaringer omkring gitte fenomener. Innen fenomenologien er målet med forskning å forstå og få innsikt i andres livsverdener. Lignende beskrivelser finnes innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet, der mennesker konstruerer kunnskapen jeg som forsker må forstå for å kunne tolke fenomenet som utforskes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 107).

Et annet viktig kjennetegn ved det sosialkonstruktivistiske perspektivet er forholdet mellom forsker og forskningsobjekt eller fenomen. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 49) er det umulig å skille forskeren fra det som studeres. Som vi skal se vil personer påvirkes av omgivelsene og vice versa, noe som gjør utslag i forskningens reliabilitet. Tidligere har jeg beskrevet hvordan eksisterende forskning og eget perspektiv har påvirket min datainnsamlingsprosess. Dette er forhold ved omgivelsene som gjør det vanskelig for meg å opptre som en objektiv forsker. På denne måten synes det å være flere likheter mellom det konstruktivistiske paradigmet og den abduktive tilnærmingen.

## **3.2 Datainnsamling**

I dette delkapittelet går vi nærmere inn på selve kilden til datamaterialet. Som videre innhold blir det beskrevet hvem som har vært med i forskningen og hvordan utvalget har blitt rekruttert. Det vil også bli gjort rede for valgene som er foretatt, med påfølgende begrunnelser. Detaljerte skildringer av hvordan intervjuene ble gjennomført skal gjøre det mulig for leseren å sette seg inn i og leve med i situasjoner.

### **3.2.1 Utvalg og rekruttering**

For å forsøke å finne svar på oppgavens problemstilling ble jeg tidlig i prosessen klar over at hovedkilden til datamaterialet er kroppsøvingslærerne selv. Deretter ble utvalget avgrenset til å gjelde lærere på ungdomstrinnet, et valg som ble tatt fordi jeg selv føler dette er personer som passer prosjektets formål best. I tillegg var det vesentlig for meg å få tak i respondenter med kjennskap til fagfornyelsen i kroppsøving. Med noen få unntak er det med stor

sannsynlighet kroppsøvlingslærerne selv som har best utgangspunkt for å gi presise omtalelser omkring slik tematikk.

Målet var derfor å komme i kontakt med lærere på ungdomstrinnet med utdanning i kroppsøvlingsfaget. Et annet kriterium var at forskningsdeltakerne underviste i kroppsøving i det skoleåret intervjuene ble gjennomført. En slik utvelgelsesprosess omtales ofte som et ikke-sannsynlighetsutvalg som er en kombinasjon av et kriterisebasert utvalg og et tilgjengelighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Den første respondenten jeg rekrutterte var en lærer jeg selv kjente til gjennom praksisperioder fra tidligere studieår. Videre hjalp han meg med å komme i kontakt med en annen lærer som fylte mine kriterier og som befant seg på samme skole. Dette var også en lærer jeg kjente til fra før. Rekruttering av respondenter på denne måten har innenfor forskningsterminologien fått navnet snøballmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51).

Tidlig i masterprosjektet hadde jeg allerede rekruttert to lærere til min forskning. Den tredje respondenten kom jeg i kontakt med gjennom en felles bekjent. Etter å ha fått kontaktinformasjon til denne aktuelle respondenten sendte jeg en mail der jeg ga all nødvendig informasjon om prosjektet. På samme tid hadde vår felles bekjent vært i kontakt med denne læreren, der han også hadde fortalt om mitt prosjekt. Dette kan ha forsterket respondentens tillit til meg som forsker. Kort tid etter fikk jeg svar om at dette var forskning han gjerne kunne tenkt seg å delta i. Vår felles bekjent har i denne settingen opptrådd som en døråpner som har gitt meg tilgang til en aktuell forskningsdeltaker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53).

Til slutt endte jeg opp med tre mannlige kroppsøvlingslærere som alle underviser på ungdomstrinnet. Alderen på respondentene strekker seg fra 32 til 60 år, noe som gir et bredt spekter av erfaringer og ulike bakgrunner. For å gjøre arbeidet med datamaterialet så oversiktlig som mulig valgte jeg å gi lærerne følgende pseudonymer: Daniel, Lars og Anders. Navnene respondentene har fått stemmer overens med deres kjønn, men ingenting annet utover det. Respondentene er blitt tildelt pseudonymer for å unngå forvirring og øke leservennligheten i teksten. Som vi ser er alle respondentene i prosjektet menn, selv om dette ikke er et gitt kriterium for å ta del i forskningen. For å forsvare utvalget i prosjektet stiller jeg meg tvilsom til at det finnes store kjønnsforskjeller når det gjelder slik tematikk. Dette fordi alle lærere uansett kjønn skal forholde seg til den samme læreplanen.

### 3.2.2 Forberedelser og gjennomføring av intervju

Når forskningsmetoden var bestemt og deltakerne rekruttert startet det praktiske arbeidet med datainnsamling. Det å skulle intervju lærere om en bestemt tematikk høres kanskje ikke så vanskelig ut. Men et intervju er ikke bare et intervju, men også en metode som kan utfordre forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Med flere intervju typer tilgjengelig måtte jeg som forsker i forkant sette meg inn i eksisterende valgmuligheter. Dette er en viktig del av prosessen for å gjøre intervju settingen så vellykket som mulig, og for å med størst sannsynlighet kunne besvare oppgavens problemstilling.

Alle intervjuene ble gjennomført høsten 2021. Lengden på intervjuene varierte fra 25-34 minutter. De to første ble gjennomført på samme dag, mens det siste ble gjort ved et senere tidspunkt. I forkant hadde jeg bestemt at alle intervjuene skulle gjennomføres hver for seg. Dette for å unngå respondenter som farger hverandre gjennom sine svar og betraktninger, eller at dominante deltakere bærer stemmen for en hel gruppe (de Jong & Schellens, 1998, s. 79). I tillegg viser forskning at individuelle intervjuer er effektive når målet er å generere datamateriale i en form for idemyldring med respondenter (Guest et al., 2015, s. 706). En metodisk beskrivelse som passer godt med prosjektets hensikt der målet er å få innsikt i læreres tanker og ideer. Alternativt kunne jeg gjennomført fokusgruppeintervjuer, som på sin side er en tidskrevende metode som i større grad kan forårsake logistiske problemer, sammenlignet med individuelle intervjuer (Dilshad & Latif, 2013, s. 196; Guest et al., 2017, s. 705).

En del av forberedelsesprosessen når man benytter intervju som forskningsmetode er utforming og utprøving av intervjuguide. Også her må det foretas valg, da intervjuguider strekker seg fra de ustrukturerte formene, til de mer strukturerte. Til mine intervjuer valgte jeg å ta i bruk en semistrukturert intervjuform med en påfølgende semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 3). Dette er en metode som befinner seg midt mellom det strukturerte og det ustrukturerte. Et slikt valg ga meg delvis frihet i gjennomføringen av intervjuene. Selv om jeg på forhånd utarbeidet temaer og spørsmål må ikke disse nødvendigvis frembringes i en gitt rekkefølge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Dette gjorde det lettere for meg å føre respondenten inn på det som faktisk var tema for prosjektet, samtidig som jeg kunne grave dypere i enkelte uttalelser ved å stille oppfølgingsspørsmål. Som en begrunnelse for mitt valg beskriver DeJockheere og Vaugh (2019, s. 2-3) semistrukturerte intervjuer som en god fremgangsmåte for å utforske forskningsdeltakeres tanker og følelser omkring et bestemt emne.

Planen var å gjennomføre fysiske intervjuer på respondentenes arbeidsplass, noe som ble gjort med de to første. Det siste ble derimot et digitalt intervju ved bruk av teams, dette av hensyn til anbefalte koronarestriksjoner. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 82) trekker frem forstyrrelser eller overhøring som negative effekter ved å gjennomføre intervju på respondenters arbeidsplass. Derfor avtalte jeg tidlig med mine utvalgte, slik at de hadde god tid til å finne et egnet rom uten forstyrrelser. Min oppfatning er at de fysiske møtene mellom intervjuer og respondent danner grunnlag for en bedre intervjusetting. Jeg opplevde selv bedre flyt i de fysiske intervjuene, sammenlignet med det digitale. Likevel er det liten grunn til å tro at det digitale intervjuet har noe å si for forskningens resultater. Alle forskningsdeltakerne ga i etterkant uttrykk for at de hadde fått uttalt seg om det de ønsket. På spørsmål om hvordan siste respondent opplevde det digitale intervjuet ble det forklart at han selv ikke så på den fysiske avstanden som noen utfordring for deling av sine tanker og ideer.

Samtlige intervju ble tatt opp ved bruk av nettskjema diktafon-appen, i tillegg til en ekstern diktafon for økt sikkerhet. God kjennskap til opptaksutstyr og praktisk bruk gjorde det mulig for meg å rette oppmerksomheten mot innholdet i intervjuet og respondentenes uttalelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Før intervjuene startet og diktafonene ble skrudd på var det viktig for meg å gi informasjon om gjennomføring og å avklare sentrale definisjoner til respondenten. Det ble blant annet gitt forklaringer av begreper slik som naturferdsel og friluftsliv. Dette gjorde jeg for å gjøre det klart for lærerne hva som er tema og hva jeg legger i begrepene i dette prosjektet. På denne måten foregikk en slags oppvarmingssamtale der jeg presenterte meg selv, hvordan intervjuet gjennomføres, estimert tid og tok imot eventuelle spørsmål. Dette har forhåpentligvis vært med på å skape en trygg og forutsigbar intervjusituasjon.

For å unngå en teknisk oppramsing av spørsmål brukte jeg i forkant av intervjuene god tid på å bli kjent med intervjuguidens oppbygning. I den forbindelse ble også gode overganger mellom temaer utformet og øvd inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Etter hvert som intervjuene fant sted ble jeg oppmerksom på eventuelle oppfølgingsspørsmål som kunne stilles. Disse skrev jeg ned på et ark foran meg. For å unngå spekulasjoner fra respondentenes side ble de innledningsvis gjort oppmerksomme på hva og hvorfor jeg ved enkelttilfeller skrev på arket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Utover dette hadde jeg full tiltro til de to diktafonene jeg hadde skaffet og unnlot derfor å ta noen videre notater av resultatene. Dette gjorde at jeg i større grad hadde mulighet til å være i samtalen og fokusere på gode oppfølgingsspørsmål og overganger.

### 3.3 Analyse

Det neste steget i forskningsprosessen dreier seg om å analysere det innsamlede datamaterialet. I analysen jobber forskeren aktivt med mål om å skape mening gjennom å lage grupperinger av elementer med fellestrekk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Den endelige mengden data ved kvalitative studier er ofte er stort og omfattende. Derfor er analysen en viktig del av forskningen for å skaffe oversikt over innhold, slik at det kan presenteres for andre på en hensiktsmessig måte. I likhet med mange andre kvalitative forskningsprosjekt startet jeg analyseprosessen allerede i det intervjuene ble gjennomført. Der jeg på en deskriptiv måte forsøkte å skape mening og sammenheng i respondentenes uttalelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Deretter var det tid for å sette i gang med transkripsjon, et viktig ledd før den konkrete analysen finner sted.

#### 3.3.1 Transkribering

Transkripsjon er arbeidet der muntlige utsagn blir gjort om til skriftlig tekst ved å lytte til lydopptak og skrive ned det som blir sagt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Samtlige intervjuer ble transkribert like etter at de var gjennomført. Kort tid mellom intervju og transkribering er en fordel da forskeren ennå har egne betraktninger og vurderinger friskt i minne (Hastie & Glotova, 2012, s. 312). Det finnes flere forskjellige fremgangsmåter for transkribering av datamateriale, derfor må forskeren foreta en rekke valg når muntlig tale skal omgjøres til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, referert i Gleiss & Sæther, 2021, s. 98).

For det første må det bestemmes om intervjuene skal transkriberes ordrett med alle gjentakelser og lyder som «eh», «ehm» og «mhm». Dette er ord som kan oppleves forstyrrende i skriftlig tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). I fare for å miste deler av helheten valgte jeg likevel å transkribere intervjuene ordrett, der jeg i tillegg markerte lengre pauser med «...». Slike småord og uttrykk omtales ofte som kontekstuell informasjon og kan være nyttig for den videre analyseprosessen. Dette er også deler av helheten som er relevant å inkludere fordi det kan påvirke hvordan andre utsagn skal fortolkes, for eksempel kan småord være uttrykk for usikkerhet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98).

En annen vurdering som må gjøres dreier seg om tegnsetting i transkripsjonen. Det kan være vanskelig å bestemme hvor det skal være utropstegn, punktum og andre tegn i respondentenes uttalelser. I tillegg innebærer tegnsetting en viss fortolkning av den muntlige talen (Gleiss & Sæther, s. 98). I et forsøk på å finne en middelvei mellom tegnsetting og fortolkning har jeg valgt å benytte punktum og komma som eneste tegn i transkripsjonen. Selv om slik

tegnsetting gjorde materialet mer oversiktlig fremsto fortsatt transkripsjonene rotete og lite sammenhengende. Småord og lengre pauser gjorde flere av setningene ufullstendig og gjentakende. Enkelte nedskrevne sitater kunne i verstefall være vanskelig å forstå. Derfor valgte jeg å renskrive sitatene før de ble en del av oppgaveteksten. Dette er gjort ved å utelukke pauser og ord uten betydning. Forenkling av respondentenes uttalelser er med på å skape en mer leservennlig og sammenhengende tekst.

Ved å transkribere alle intervjuene fikk jeg bekreftet påstanden om at dette er et tidkrevende arbeid. Til hver av de tre intervjuene måtte jeg sette av mellom fire til seks timer for å omgjøre lydfilene til skriftlig tekst. Selv om det finnes dataprogrammer og andre ressurser som kan hjelpe til med transkribering valgte jeg likevel å gjøre alle transkripsjoner på egenhånd. Dette fordi transkripsjon er en viktig del av analyseprosessen og en fin mulighet til å gå inn på datamateriale på en helt annen måte (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96).

### **3.3.2 Refleksiv tematisk analyse**

Det finnes et stort spenn i anvendelige metoder som forskeren kan ta i bruk for det praktiske analysearbeidet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Metodene for videre analyse må vurderes ut ifra forskningens formål og perspektiv. I dette prosjektet har jeg derfor valgt å benytte en refleksiv tematisk analyse for å gripe fatt i det transkriberte materialet. Dette er en forgreining av den tematiske analysen der min egen subjektivitet og refleksive evne omkring teoribruk, data og tolkning står sentralt (Braun & Clarke, 2020, s. 3).

Med et slikt utgangspunkt er temaene i oppgaven blitt utviklet i skjæringspunktet mellom data, analyseprosess og egen subjektivitet (Braun & Clarke, 2019, s. 594). I forkant av datainnsamling og analyse gjorde jeg som forsker meg opp noen betraktning angående tema, mulige funn og passende teori. Dette, i tillegg til egne interesser og forståelser omkring de samme temaene gjør det vanskelig for meg som forsker å opptre fullstendig objektiv i innsamling og behandling av data. Derfor er teori og tidligere forskning inkludert som en viktig del av oppgaven, slik at jeg som forsker kan reflektere over dens betydning. Dette ser vi blant annet gjennom at teori er blitt brukt i utformingen av intervjuguide.

Et slikt valg gjør at vi kan se likheter mellom analysemetode og forskningstilnærming. Refleksiv tematisk analyse og den abduktive tilnærmingen sier begge noe om forskerens sentrale rolle i innsamling og behandling av datamaterialet (Braun & Clarke, 2020, s. 3; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). De er begge forklarende for hvordan eget perspektiv og inngang til prosjektet kan påvirke tolkning og forskningsresultat. Når jeg da foretar en



refleksiv tematisk analyse på en abduktiv måte betyr det at eksisterende forskning og teori til en viss grad er med på å farge hvordan data analyseres og tolkes (Braun & Clarke, 2020, s. 4). På denne måten har det praktiske arbeidet med å generere temaer ut ifra datamaterialet vært en kreativ prosess der jeg som forsker med min teoribakgrunn har stått i sentrum.

Videre gjenspeiles den refleksive tematiske analysen i en sekstrinnsmodell. Vi skal nå se på innholdet i hvert av de seks trinnene og hvordan jeg som forsker har analysert datamaterialet gjennom en slik metode (Braun et al., 2019):

*Det første steget* går ut på å gjøre seg kjent med datamaterialet. Et arbeid som for min del startet allerede i det intervjuene ble gjennomført. Ved å senere lese over transkripsjoner la jeg merke til sammenhenger mellom tidligere forskning, litteratur og data, uten å sette formelle merkelapper. I *det andre steget* begynte arbeidet med å generere koder. Ved bruk av ulike fargemarkeringer samlet jeg deler av dataen i meningsmønstre. Som kjennetegn på den abduktive tilnærmingen ble også deler av dataen behandlet med utgangspunkt i gitte konsepter eller ideer, slik som læreplan og læringsperspektiver. I *steg nummer tre* begynte den systematiske struktureringen av temaer. Med teori, egen subjektivitet og tidligere forskning i bakhodet ble sitater plassert inn i en tabell (Tabell 1). Videre ble temaer og hver kolonne i tabellen testet opp mot forskningsspørsmål og formålsbeskrivelse. *Det fjerde steget* gikk ut på å utvikle og gjennomgå eksisterende temaer. I denne fasen ble deler av meningsinnholdet flyttet, fjernet eller nytt innhold lagt til. *Det nest siste steget* beskriver utviklingen av navn og innhold for hvert tema. Overraskende mye arbeid ble lagt ned for å finne beskrivende navn for hvert enkelt tema. Utfordringen med dette var å finne temanavn som både sier noe om hva leseren kan forvente og i tillegg være tiltrekkende. *Det siste steget* dreier seg om den videre behandlingen av meningsinnholdet i tabellen. Det er her teksten skal produseres og er grunnlaget for oppgavens drøftingsdel.

For å systematisere funn og meningsinnhold i mitt arbeid lagde jeg en analysetabell i Word (Tabell 1). I tabellen har jeg tre kolonner navngitt som «tema», «eventuell teori» og «sitater». Som innhold i tabellen ble alle mulige temaer skrevet ned, med påfølgende teori og sitater. Denne arbeidsmåten gjorde det lettere for meg å skaffe oversikt over respondentenes uttalelser, relevante temaer og teoretiske

Tema	Eventuell teori	Sitater
<b>Læreplanarbeid ved naturferdsel og friluftsliv</b> Undertema: Læreplanforståelse Kollegialt samarbeid Handlingsrom	Goodlads læreplanteori Fagfornyelsen kroppsoving Handlingsrom	<b>R1:</b> Ja, altså når vi jobber med emner så går vi jo igjennom hva læreplanen til faget sier, hva er det vi, hvilken kompetanse er det dere skal ha. Også bryter jeg jo ofte ned da, til litt delmål. Så de ja de er forberedt på hva, hva er hensikten, hvorfor gjør vi dette og hva er det vi skal lære.  <b>R1:</b> Ja det føler jeg at jeg har. Jeg føler at jeg har bra handlingsrom ja, jeg føler at jeg kan holde på med et variert type tema/emner ut, likevel så er jeg innenfor læreplanen da. Så det føler jeg.  <b>R2:</b> <u>ehh</u> , nei vi samarbeider jo om å legge årsplaner, men vi gjør ikke nødvendigvis det samme når vi er ute nei. Da er det mer tilfeldig at vi kan utveksle litt om hvor vi dro og hva vi gjorde og den biten der.

Tabell 1: Tabell for systematisering av tema, teori og sitater.

perspektiver som er med på å bygge oppunder meningsinnholdet. Ut ifra tabellen ble også oppgaven med å velge ut temaer og produsere tekst enklere. Selv om den refleksive tematiske analysemetoden ikke har beskrevet bruken av en slik tabell er dette noe som har vært viktig for meg i mitt arbeid. For å støtte oppunder mine forklaringer har jeg valgt å ta med en forenklet utgave som en illustrasjon av den fullstendige tabellen.

En slik trinnvis fremstilling av analyseprosessen må på ingen måter betraktes som lineær oppskrift. I praksis oppfattes dette som en rekursiv fremgangsmåte der et trinn kan føre deg tilbake til et tidligere trinn (Hastie & Glotova, 2012, s. 318). For eksempel ble jeg selv nødt til å gå tilbake både til fargekodene og det transkriberte materialet da jeg skulle utvikle navn og sikre innholdet i hvert enkelt tema. Jeg måtte også bevege meg frem og tilbake mellom ulike trinn for å kunne reflektere over min egen påvirkning på meningsinnholdet i forskningen. Som en oppsummering for mine valg i forskningsprosessen vil jeg ta med en huskeregel om kvalitative metoder fra Hastie og Glotova (2012, s. 319, min oversettelse): «Du som forsker er aldri et nøytralt verktøy».

## 3.4 Forskningens kvalitet

Det kan være utfordrende å avgjøre hva som er god forskning og ikke. Funn og drøftinger som har stor betydning for enkelte, kan være uinteressant for andre. Derfor må kvaliteten på forskning i stedet bestemmes ut ifra hvordan kunnskapen er blitt produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 2019). For å vurdere forskningskvalitet er det vanlig å ta utgangspunkt i to begreper: reliabilitet og validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). I hovedsak dreier reliabilitet seg om hvor pålitelig data er, mens validitet omhandler hvor godt dataen representerer fenomenet som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23-24).

Ulike vitenskapsteoretiske tradisjoner har forskjellig forståelse av hva som er god forskning, og inkluderer derfor ulike kriterier i begrepene reliabilitet og validitet. Innenfor det sosialkonstruktivistiske synet, som er utgangspunktet for denne forskningen blir reliabilitet og validitet ofte byttet ut med begreper som refleksivitet og troverdighet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201-202). For å unngå forvirring vil jeg likevel benytte begrepene reliabilitet og validitet i videre skriving og kvalitetsvurdering av eget forskningsprosjekt. Dette er to begreper som begge tar for seg kvaliteten på det som skal undersøkes, og må derfor ses i sammenheng.

### 3.4.1 Validitet

Forskningens validitet sier noe om sammenhengen mellom problemstilling, datamateriale og konklusjoner. Innenfor det konstruktivistiske perspektivet finnes det egne kriterier for å vurdere prosjekters validitet. Et viktig prinsipp for å styrke kvaliteten på forskningen er å redegjøre for egne fortolkninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205-206). Dette er et stykke arbeid som fremheves spesielt i oppgavens metodedel, men også til dels i diskusjonsdelen. Med beskrivelse av egen posisjon og betraktninger ønsker jeg å støtte oppunder funn og diskusjoner, slik at helheten blir mer forståelig for leseren.

Som nevnt tidligere står forskeren overfor en rekke spørsmål i utformingen av et slikt forskningsprosjekt. For å fremme sammenhengen mellom problemstilling og datamaterialet er det viktig å klargjøre for leserne hvordan man har kommet frem til funnene som er blitt presentert. Men det er ikke bare refleksjon og vurdering over utvalgt metode som er med på å øke konklusjonenes kvalitet. For å styrke forskningens validitet har jeg i tidligere kapitler reflektert over andre metoder som også kunne blitt benyttet. Hvilke fordeler de bringer med seg og hvorfor de ikke har blitt valgt. I oppgavens drøftingsdel har jeg blant annet gjort rede for eventuell videre forskning og hvilken betydning det kan ha for de funnene som er gjort.

Det å ta i bruk fagfornyelsen i utformingen av intervjuguide og innsamling av data kan gi både positive og negative utslag. For enkelte lærere kan læreplanen oppleves som noe nytt de ennå ikke har god nok kjennskap til. Dermed vil det også være vanskelig å svare på spørsmål om kompetansemål og annet innhold. Samtidig kan det være en fordel å ta utgangspunkt i fagets nye læreplan. Kanskje er fagfornyelsens innhold og oppbygning noe lærerne nylig har jobbet med og derfor er godt kjent med. Selv oppfattet jeg respondentene som godt informerte og med tilsynelatende god kjennskap til fagfornyelsen, noe som er med på å styrke prosjektets validitet. Et annet grep jeg kunne benyttet for å sikre forskningens kvalitet dreier seg om deltakervalidering. Det går ut på å involvere andre forskningsdeltakere etter at forskningen er gjort, dette for å få deres perspektiver på datamaterialet og mine fortolkninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Dessverre gjorde prosjektets rammer og tilgjengelige ressurser det vanskelig å gjennomføre en slik kvalitetssikring.

En mulig fallgrube ved dette forskningsdesignet er bruken av døråpnere i rekrutteringsprosessen. Døråpnere har på sin side makt til å påvirke hvem som rekrutteres, og kan på denne måten også ha innvirkning til hva slags kunnskap som utvikles gjennom forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). I mitt tilfelle kan dette være med på å svekke prosjektets validitet. Min døråpner kan ha brukt informasjonen om prosjektet til å tipse om respondenter med spesifikk kunnskap om fenomenet som utforskes. Men med forskningsprosjektets formål tatt i betraktning ser jeg ikke på dette som noen utfordring. Hva passer vel bedre enn respondenter med relevant og spesifikk kunnskap når målet er å utvikle tips og ideer til gjennomføring av naturferdsel og friluftsliv.

I vurderingen av forskningsprosjektets validitet blir ofte ordet generalisering nevnt. Generalisering dreier seg om å kunne sette funn fra en kontekst over i en annen. Noe som ikke lar seg gjøre i kvalitative undersøkelser, fordi de ofte er basert på mindre utvalg som ikke kan sies å være representative (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Likevel er det ikke dermed sagt at denne forskningen ikke har noen form for verdi. Målet, som nevnt tidligere er at presenterte funn og diskusjoner skal være verdifullt for nåværende og kommende kroppsøvlingslærere. Og med fagfornyelsen som utgangspunkt er det nærliggende å tenke at dette også er forskning relevant for andre skoler og lærere.

### **3.4.2 Reliabilitet**

Forskningens reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på. I den sosialkonstruktivistiske tradisjonen er forskeren klar over

egen fortolkning og hvordan dette setter preg på datamaterialet. Forskningen vil alltid ha spor av forskerens subjektivitet, og derfor blir refleksivitet løftet frem som et viktig kriterium for god forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202-203). For å ivareta forskningens reliabilitet er det spesielt to punkter forskeren selv må tenke nøye gjennom. Det første dreier seg om å reflektere over egen påvirkning i forskningen og samtidig tydeliggjøre sine refleksjoner. Det andre punktet beskriver hvordan forskningsprosessen må gjøres synlig slik at andre kan reflektere over den og de valgene som er gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

I dette masterprosjektet har jeg hele tiden vært opptatt av å begrunne mine valg. Med detaljerte beskrivelser av innsamlings- og analysemetode har jeg forsøkt å gjøre forskningen så transparent som mulig. Ved å reflektere over egne valg håper jeg også leserne kan få et dypere innblikk i min tankeprosess og den forskningen som er gjort. Dette er viktige deler av oppgaven fordi «i en masteroppgave vil det å beskrive, begrunne og reflektere over forskningsprosessen i metodekapittelet, og også fortelle om retningsskifter og utfordringer, bidra til å styrke reliabiliteten i forskningsprosjektet i et sosialkonstruktivistisk perspektiv» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203).

I diskusjoner om forskningens troverdighet er det relevant å gå nærmere inn prosjektets utvalg, både med tanke på størrelse og kriterier. Dette er valg i forskningen som må sees i sammenheng med tilgjengelige ressurser og prosjektets formål. Praktisering av naturferdsel og friluftsliv kan foregå på mange forskjellige måter, noe som krever et stort datagrunnlag for at vi skal kunne snakke om representativitet. Derfor har jeg på grunn av tilgjengelige ressurser utformet en problemstilling og et formål som gjør det mulig å innblande et begrenset antall respondenter. I teorien finnes det ingen øvre eller nedre grense for antall intervjuer som må gjennomføres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Selv mener jeg at et nøye vurdert utvalg på tre personer gir meg et godt grunnlag for å besvare prosjektets problemstilling.

Det å rekruttere lærere jeg kjenner til fra før kan gi både positive og negative utslag. Bekjentskap mellom forsker og respondent kan ha innvirkning på enkelte uttalelser og betraktninger. Lærerne kan på denne måten tilpasse sine uttalelser på bakgrunn av deres kjennskap til meg som forsker. På den andre siden kan lærerne ha opplevd en positiv effekt ved å kjenne til meg som forsker. Vårt bekjentskap kan ha gjort respondentene tryggere og mer avslappet i intervjusettingen. Samtidig kan kjennskap til forsker føre til mer åpne og presise svar, enn hva som ville vært tilfellet med en ukjent forsker (Repstad, 1998, s. 69).

I sosialkonstruktivistiske forskningsintervju konstrueres kunnskap i en relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker. Alle møter mellom mennesker utløser en reaksjon der atferd, uttalelser og handlinger tilpasses situasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Kanskje har min kjennskap til enkelte forskningsdeltakere likevel gjort utslag i deres atferd. Å forberede seg på slike reaksjoner er nærmest umulig, det gjør det derfor vanskelig å tro at slik forskning kan gjentas for å så gi de samme resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). I stedet har jeg heller lagt vekt på å være åpen om hvordan jeg opplevde møtet med forskningsdeltakerne for å styrke forskningens reliabilitet.

Andre sentrale spørsmål i vurderingen av forskningens reliabilitet er: hvorvidt har de som blir undersøkt kompetanse til å si noe om det som undersøkes? (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Som nevnt tidligere er utvalget i prosjektet nøye vurdert med utgangspunkt i formål og problemstilling. Jeg vil derfor hevde at kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet med stor sannsynlighet kan gi grundige og troverdige beskrivelser av hvordan det legges til rette for læring i naturferdsel og friluftsliv.

For forskere innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon er redegjørelsen av egen forskningsprosess avgjørende. Metod delen bestående av refleksjoner og valg er derfor en stor del av oppgavens helhet. Vedlagt finnes også informasjonsskriv, samtykkeskjema, intervjuguide og godkjenning fra NSD. Dette er informasjon som er viktig for beskrivelsen av prosessen og gjennomføring. Sett i et konstruktivistisk perspektiv blir ikke redegjørelser presentert for at andre skal kunne gjenta forskningsprosjektet og komme frem til samme konklusjoner, men for å gjøre prosessen så transparent som mulig, slik at andre kan vurdere de valgene som er blitt gjort (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

### **3.5 Forskningsetiske overveielser**

I likhet med andre forskningsmetoder fører det kvalitative forskningsintervjuet med seg en rekke etiske spørsmål. I arbeidet med masteroppgaven har jeg som forsker et etisk ansvar og må derfor handle deretter. Dette gjelder spesielt ved forskning i skolen som ofte angår andre mennesker, der det også kan forekomme behandling av sensitiv informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 245). I arbeidet med å ivareta respondenter og datamaterialet på en hensiktsmessig måte har jeg derfor blitt godt kjent med ulike forskningsetiske krav. Etter å ha gjort meg opp noen tanker om prosjektets utforming startet prosessen med å søke tillatelse til Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD er en viktig støttespiller i slike prosjekt og er med på å sørge for at data om mennesker og samfunn hentes inn, bearbeides, lagres og deles

trygt og lovlig (NSD, u. å.). Ved en misforståelse ble det oppgitt feil innleveringsdato i søknaden, noe som gjorde at jeg måtte endre innleveringsdato og levere på nytt før prosjektet ble godkjent (Vedlegg 4).

Når datainnsamlingsmetode, utvalg og intervjuguide var blitt godkjent i tråd med gjeldende lovverk var det tid for å sette i gang med intervjuene. I møtet med respondentene er det spesielt tre hovedtyper etiske hensyn jeg som forsker har måttet forholde meg til (Nerdrum, 1998, referert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41):

Det første dreier seg om forskningsdeltakernes rett til selvbestemmelse og autonomi. I den forbindelse var det viktig å gi respondentene tilstrekkelig og forståelig informasjon om prosjektet og deres deltakelse. Derfor ble det i forkant av intervjuene gitt ut et skriv med objektiv informasjon om prosjektet, frivillig deltakelse og hvem som står ansvarlig (Vedlegg 1). Dette er informasjon som også ble presentert muntlig, der jeg i tillegg var mottakelig for spørsmål. For å bekrefte at respondentene hadde mottatt informasjon og forsto hva deres deltakelse innebar ble det skrevet under en samtykkeerklæring (Vedlegg 2). To av erklæringene ble skrevet under i det fysiske møtet, mens den siste ble skannet og sendt til meg på e-post. Dermed var respondentene både skriftlig og muntlig informert om deres deltagelse og rett til å trekke seg uten konsekvenser.

I det andre forskningsetiske prinsippet er det min oppgave som forsker å ivareta konfidensialitet og unngå at respondenter kan identifiseres. Dette ble gjort ved å fjerne eller anonymisere informasjon som kan medføre at respondenter ble gjenkjent, slik som navn på skole, kollegaer eller kjente uteområder. Samtidig ble deltakerne i det transkriberte materialet omtalt med pseudonymer. Derifra satt jeg kun igjen med nødvendig informasjon der mulig sporbar data var anonymisert og konfidensielt behandlet. Likevel kan bruk av snøballmetoden gjøre det vanskelig å ivareta deltakernes anonymitet overfor hverandre. Intervjuobjektene kan gjennom sine forslag til deltakere gjette hvem som har blitt intervjuet i neste omgang ut ifra det ferdige forskningsarbeidet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41-42). For å begrense denne utfordringen konsentrerte jeg meg om å ikke gi noen informasjon om hvem andre som er med i forskningsprosjektet. I denne sammenhengen kunne jeg også med fordel latt flere snøballer rulle samtidig. Når prosjektet er over vil forskningens konfidensialitet sikres ytterligere ved at jeg som forsker sletter alt av datamateriell. Selv om dataen i min forskning ikke kan betraktes som sensitiv informasjon er det viktig å ivareta konfidensialitet og anonymitet, noe som tar oss videre til det siste forskningsetiske prinsippet.

Det tredje hensynet jeg som forsker har lagt stor vekt på er å sikre at deltakerne ikke blir utsatt for uheldige virkninger ved å delta i prosjektet. For å ivareta forskningsdeltakerne på en best mulig måte har jeg hele tiden forsøkt å skape trygge og behagelige intervjusituasjoner. For eksempel ved å møte respondentene på deres arbeidsplass. Trygghet skapes også gjennom å gi deltakerne tilstrekkelig informasjon om prosjektet og en avslappet oppvarmingssamtale. Med tanke på den gode tonen som fant sted i alle intervjuene, føler jeg selv at tryggheten var til stede. For å unngå negative konsekvenser ved å delta i et slikt prosjekt er det også viktig at respondentene opplever å bli riktig gjengitt. Deltakere som samtykker til å delta i forskning har krav på fullstendig gjengivelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Selv om jeg har renskrevet sitater ved tegnsetting og fjerning av unødvendige ord er meningsinnhold og uttalelser gjengitt i tilnærmet opprinnelig form. Som et grep i ivaretakelsen av respondentene og deres rettigheter har jeg også gitt informasjon om muligheten til å lese over og få et innblikk i den ferdige oppgaven før innlevering.

Intervjuene med forskningsdeltakerne ble tatt opp ved bruk av «Nettskjema-diktafon-appen», i tillegg til en ekstern diktafon. Bruk av diktafonappen sørger for at lydopptak blir sendt direkte til nettskjema, dette fører til umiddelbar kryptering slik at data aldri oppbevares på telefonen (UiO, 2017). Sammenlignet med andre opptaksverktøy som for eksempel lydopptak på telefon eller pc anses nettskjema-diktafon-appen å ha høy sikkerhet. Når data oppbevares i nettskjema har jeg også muligheten til å hente det opp på flere enheter uten å foreta nedlastning og overflytting av filer. Dette er data som i etterkant av prosjektet vil bli slettet for å unngå at noen form for taushetsbelagt informasjon skal komme på avveie. Slik bruk av digitale ressurser sørger for ivaretakelse av flere etiske hensyn. Dette gir meg også rett til å si at innsamling og oppbevaring av data har foregått i tråd med NTNU sine retningslinjer (NTNU, 2021).



## 4.0 Resultater og diskusjon

Som vi har sett er ofte veien fra det håndfaste læreplandokumentet og frem til lærernes praksis både lang og kronglete (Goodlad, 1979, s. 1). I gjeldende læreplan finnes ikke lister over aktiviteter som skal gjennomføres eller detaljerte oversikter over kunnskapsinnhold. Med fremtredelsen av fagfornyelsen må lærerne på ny involvere elevene for å finne passende innhold, arbeidsmåter, læringsressurser, arenaer, aktiviteter og vurderingsformer som bidrar til læring (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Selv om mitt hovedfokus er rettet mot kroppsøvingslærere og deres gjennomføring av naturferdsel og friluftsliv er dette praksis som gjelder for alle lærere i skolen, uansett fag.

I dette kapitlet presenteres prosjektets resultater og utvalgte funn. Disse vil fortløpende bli diskutert i lys av tidligere forskning og teoretisk rammeverk som ble gjort rede for i kapittel 2. Etter å ha analysert og strukturert det innsamlede datamaterialet ble jeg sittende igjen med fire hovedtemaer. De to første temaene dreier seg om hvordan lærerne planlegger og tilrettelegger for naturferdsel og friluftsliv. Disse har fått navnene «læreplanarbeid ved naturferdsel og friluftsliv» og «tilrettelegging for progresjon». De to andre temaene «læring med kroppen» og «livslang bevegelsesglede» angår i større grad læringsprosessen og elevenes kognitive funksjoner. Som en avslutning på dette kapitlet vil funn og diskusjoner bli sammenfattet og oppsummert, før jeg til slutt gir forslag til videre interessant forskning. Analyse, diskusjon og inndeling av temaer har alle vært viktige prosesser for å forsøke å besvare prosjektets problemstilling: *Hvordan legger kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet til rette for læring i naturferdsel og friluftsliv?*

### 4.1 Læreplanarbeid ved naturferdsel og friluftsliv

Fagfornyelsen 2020 er et retningsgivende dokument som er styrende for innholdet i skolen. Dette dokumentet blir av Goodlad (1979, s. 61) omtalt som den «formelle læreplanen». Her finner vi blant annet fagets kompetansemål, formål og kjerneelementer. Det formelle læreplandokumentet har blitt utformet med bakgrunn i «ideenes læreplan» bestående av meninger og målsetninger. Et tenkt eksempel på slikt arbeid kan være utviklingen av orientering som kompetanse. Som et nytt element i elevenes orienteringskompetanse skal de nå kunne benytte digitale hjelpemidler (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8). Dette ble først drøftet som en idé før det ble tatt inn i den formelle læreplanen som en tidsrelevant kompetanse, aktuell for dagens samfunnsutvikling. Videre er det opp til lærerne selv hvordan

de tolker den formelle læreplanen, en fremtredelsesform som har fått navnet «den oppfattede læreplan» og er sentral for videre diskusjon.

Når lærerne beskriver hvordan de jobber med fagets læreplan befinner vi oss på det tredje læreplannivået; den oppfattede læreplan (Goodlad, 1979, s. 61). Alle de tre respondentene omtaler den formelle læreplanen som sentral for deres praksis. Samtidig hersker en bred enighet om at deres egen praksis mest sannsynlig skiller seg fra andre kroppsøvingslæreres praksiser. Dette fordi hver og en i større eller mindre grad oppfatter og tolker læreplanen på en slik måte at den tilpasses skolens ressurser og eget lokalt miljø. I den sammenhengen beskriver Lars hvordan nærområdets geografi og miljø er avgjørende for egne undervisningsmuligheter. Som vi har sett tidligere er geografi, ressurser, økonomi og en fullpakket timeplan utfordringer som ligger til grunn for praktisering av naturferdsel og friluftsliv (Bentsen et al., 2010, s. 240). Dette er faktorer som påvirker kroppsøvingslæreres oppfattelse av den formelle læreplanen. Videre skal vi se nærmere på forskjeller i respondentenes praktiske arbeid med læreplanen.

På spørsmål om hvordan respondentene benytter læreplanen når de skal planlegge undervisning innenfor temaet naturferdsel og friluftsliv ble det gjort rede for flere ulike fremgangsmåter. Ulike praksiser finner sted på de forskjellige skolene. Daniel presiserer flere ganger hvordan læreplanen er grunnlaget for det som skjer i skolen, men at også den må bearbeides før undervisningen finner sted:

*DANIEL: Vi ser på kompetansemålene før vi da bryter de ned til delmål og deler opp i emner som vi underviser i. Så læreplanen ligger jo der som en basis uansett, den er jo utgangspunktet.*

Ut ifra sin egen oppfattelse av de kompetansemål som angår naturferdsel og friluftsliv utarbeider Daniel med sitt team mindre delmål og emner. Hvordan han i denne sammenhengen oppfatter læreplanen har stor betydning for utøvende praksis og realisering i faget (Goodlad, 1979, s. 61). I intervjuet ble det også gjort rede for hvordan bruken av delmål kan være med på å skape forutsigbarhet og klarhet for elevene når det angår hva de skal gjøre og hva de skal lære. Operasjonalisering av kompetansemål kan foregå som individuelt arbeid, men også sammen med andre lærere. Daniel beskriver dette som et arbeid der «vi» oppfatter læreplanen sammen. Slikt samarbeid kan være hensiktsmessig for å få flere perspektiver og ideer til aktiviteter og arbeidsmåter, passende for ulike delmål og emner.

Det å bryte ned læreplanen i delmål og emner gjennom sin subjektive tolkning er en måte å arbeide på for å tilrettelegge for læring i faget. Som Daniel forteller ligger læreplanen der som en basis uansett, noe som gjør at alle kroppsøvlingslærere jobber ut ifra samme målsetning. Likevel finnes det flere fremgangsmåter for å operasjonalisere en slik læreplan, der ingen er beviselig bedre enn andre. Det er heller ikke min intensjon å avgjøre. I stedet vil jeg presentere et utvalg arbeidsmetoder som kan være til inspirasjon for andre med ansvar for kroppsøvlingsfaget.

Anders har på sin side en annen praksis for tolkning og operasjonalisering av fagfornyelsen i kroppsøving. Med kroppsøvlingsfagets læreplan som utgangspunkt utformer han sammen med sine kollegaer en treårsplan tilpasset sin ungdomsskole. En plan som beskriver hvilke kjerneelementer og kompetansemål som er aktuelle for utvalgte aktiviteter i en gitt tidsperiode. På denne måten vil elevene stort sett møte de samme aktivitetene og få muligheten til å utvikle lik kompetanse. En slik treårsplan beskrives som en aktivitetsplan for naturferdsel og friluftsliv bestående av dagsturer, overnattinger, leirskole og aktiviteter som kan gjennomføres i nærområdet. Dette kan også gjøre planlegging og gjennomføring av uteaktiviteter forutsigbart både for elever, foresatte og lærere. Likevel legger Anders vekt på at enkelte aktiviteter er væravhengige og derfor må gjennomføres mer spontant enn andre. Slik som for eksempel naturferdsel på ski eller overnatting i snøhule.

Hvilke konkrete naturferdsels- og friluftslivskompetanser elevene skal besitte etter endt skolegang finnes det ingen fasitsvar på. I fagfornyelsen står det hverken skrevet at elevene skal kunne tenne bål eller kle seg etter været. Det som derimot er fastslått som en del av fagets kjerneelementer er at elevene skal «utforske naturen» og at «naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel står sentralt» (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 3). På denne måten gis høy tillit til de ansvarlige som oppfatter læreplanen og handler på grunnlag av sine tolkninger (Goodlad, 1979, s. 61). Dette kommer også frem i flere intervjuer, der respondentene forteller om en læreplan bestående av åpne kompetansemål, noe som gir en opplevelse av stor handlingsfrihet. Daniel beskriver dette på følgende måte:

*DANIEL: Det er jo litt som med andre ting innen kroppsøvlingsfaget, det er jo så vide mål sant, sånn at det er mulighet for å utnytte det du selv brenner for, eller selv føler deg mest kompetent til.*

En annen respondent beskriver også målene i faget som lite konkrete noe som gir han muligheten til å bedrive varierte aktiviteter og likevel være innenfor fagets rammeverk. Med

slike målformuleringer og stor handlingsfrihet kan lærerne til en viss grad velge selv hvilke kompetanser de ønsker å legge til rette for. Dette gjør at elever på ulike skoler møter ulike friluftslivsaktiviteter og på den måten tilegner seg ulik kompetanse. Lærernes fokusområder og vektlegging kommer som et resultat av flere faktorer.

Som et eksempel på stor handlingsfrihet vil jeg trekke frem deler av et tidligere presentert kompetansemål som kan knyttes til naturferdsel og friluftsliv. Der står det blant annet skrevet at elevene skal kunne «gjennomføre friluftslivsaktiviteter til ulike årstider ...»

(Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8). Dette kan kategoriseres som et lite konkret kompetansemål som er åpent for tolkning. Hvilke friluftslivsaktiviteter som skal gjennomføres og hvilke kompetanser som skal læres er opp til lærerne å avgjøre. Det å bryte ned vide kompetansemål til flere delmål kan være hensiktsmessig for å gjøre elevene bevisste på hva som skal læres. Samtidig er det viktig å presisere at ikke alle kompetansemål er like. Det at elevene skal kunne «forstå flere typer kart ...» er mer konkret og lite åpent for tolkning (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8). Hva kroppsøvlingslærerne selv synes om deres handlingsfrihet vil nok variere, likevel synes de jeg har intervjuet å være samstemte.

I det ene intervjuet forteller Daniel hvordan han som kroppsøvlingslærer opplever handlingsfriheten som noe positivt for sin praksis. Dette gir økt mulighet til å utnytte egne kompetanser og interesser, noe som i det lange løp kan være til fordel for elevenes læring. Lars forteller hvordan en åpen læreplan legger til rette for subjektiv tolkning og hvordan dette er avgjørende for egen praktisering av faget. Lars selv er glad i kanopaddling og beskriver godt hvordan læreplanen gir han muligheten til å bedrive dette også i skolesammenheng. I motsetning til de andre opplever Anders liten grad av handlingsfrihet innenfor temaet naturferdsel og friluftsliv. Samtidig beskriver han kompetansemålene som åpne og valgfriheten i planleggingen som stor. Derimot oppstår problemet når den oppfattede læreplanen skal iverksettes. Manglende ressurser slik som lærere, tid, transport og økonomi skaper begrensninger og gir ifølge Anders en følelse av innskrenket handlingsfrihet. En holdning som finner støtte i tidligere forskning gjort på lignende tema (Bentsen et al., 2010, s. 240).

Som vi har sett blir ofte læreplanarbeid betraktet som et «vi»-prosjekt. Dette tyder på at det foregår samarbeid i planleggingsfasen og ved utarbeidelsen av årsplaner og delmål/emner. Lars beskriver hvordan han i etterkant av turer utveksler tanker og ideer med sine kollegaer. Dette angår alt fra hvor de har vært og hvilke aktiviteter de har gjennomført. På denne måten oppfattes den formelle læreplanen ut ifra forskjellig perspektiver og syn. Ulike kompetanser

og interesser blant lærerne bør absolutt utnyttes som en ressurs. Et samarbeid internt på skolen og eksternt med andre skoler kan være med på å forbedre undervisningen og dermed også elevenes læring. Deling av aktiviteter og planer er nyttig og skjer også gjennom internett slik som Facebook, kroppsøvningsblogger og podkaster. Av egen erfaring er det å ta i bruk slike ressurser i planleggingsfasen absolutt å anbefale. For når handlingsrommet er stort er mulighetene mange.

## 4.2 Tilrettelegging for progresjon

Deler av naturferdsel og friluftslivsinholdet i fagfornyelsen kan virke å være lite konkrete. Dette gir lærerne stor handlingsfrihet i jobben de gjør, noe som også kommer frem gjennom intervju gjort i dette forskningsprosjektet. Samtidig er det likevel enkelte undervisningsprinsipper som bør ligge til grunn i enhver praksis for å optimalisere elevenes læring. Et av disse prinsippene dreier seg om progresjon i læringsprosessen. Som vi skal se er det lærernes ansvar å tilrettelegge for progresjon. En viktig, men krevende jobb, også i natur- og friluftslivsundervisning.

Undervisningsprinsippet om progresjon blir ofte knyttet til øvelser og bevegelser som er teknikkpreget og ferdighetsrettet (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 113). Likevel kan det argumenteres for at progresjon også er en viktig del av læringsprosessen i naturferdsel og friluftsliv. Dette fordi opphold og bevegelse i natur og friluft kan være krevende på sin måte og stiller derfor krav til både teknikk og ferdighet. Samtidig må også utendørs læring betraktes som en gradvis prosess med fokus på utvikling og tilstrekkelige utfordringer. Men hvordan kan man som kroppsøvlingslærer tilrettelegge for progresjon i møte med en slik undervisningsarena?

På spørsmål om hvordan forskningsdeltakerne i dette prosjektet legger til rette for progresjon i naturferdsel og friluftsliv svarte Daniel følgende:

*DANIEL: Det at vi starter på sensommeren og så kommer høsten gir en automatisk progresjon med tanke på værforhold ute. Men så er det klart at jeg stiller krav til enda mer selvstendighet etter hvert, der de har mer ansvar for å stille forberedt selv.*

Den naturlige progresjonen som finner sted etter hvert som månedene går kan være læringsrike for elevene. På denne måten får de gradvis kjenne hvordan værforhold endrer betingelser og utstyrskrav for å ferdes i naturen og bedrive friluftsliv. Vinteren stiller ikke bare høyere krav til kunnskap om bekledning, men også til motorikk og fysikk for eksempel

ved ferdsel på ski eller truger. Naturlig progresjon gitt av værforholdene er gjeldende dersom man som lærer har mulighet til å ta med elevene ut i natur og friluft med jevne mellomrom i løpet av skoleåret. Men det vi vet er at dette er en undervisningsarena elevene bruker lite tid i (Moen et al., 2018, s. 62). Årsaksforklaringene er kjente i form av en hektisk timeplan, mangel på ressurser og begrensninger i økonomi (Bentsen et al., 2010, s. 240). Derfor oppleves progresjonen sjelden så gradvis som man skulle ønske og flere lærere forteller om et valg mellom å gjennomføre tur på vinteren eller sommeren.

Interessant er også andre del av sitatet hentet fra intervjuet med Daniel. Det å etter hvert gi elevene mer ansvar både når det gjelder orientering, bekledning, matlaging, planlegging og pakking av sekk gir en naturlig progresjon i de deler av faget som angår natur og friluftsliv. Et utsagn som kan tolkes i retning av at utvikling av selvstendige elever skjer gjennom ansvarliggjøring. Like viktig er det at dette skjer i et naturlig tempo og at elevene er kjent med det ansvaret som hviler på dem, samtidig som de besitter nødvendige kunnskaper og ferdigheter. En gradvis selvstendigjøring av elevene er også med på å endre lærerrollen. Når det ikke lengre eksisterer et behov for å undervise elevene i for eksempel bruk av primus eller pakking av sekk, kan læreren i større grad gå over i en veiledende rolle gjennom ansvarliggjøring. Tidligere i teksten har det blitt beskrevet hvordan læreren opptrer i ulike roller som bestemmes ut ifra aktivitetens hensikt (Mytting & Bischoff, 2008, s. 256). Uten å kritisere et slikt utsagn vil jeg legge til at lærerrollen også kan endres ut ifra elevenes ferdighetsnivå og kompetanse.

Mytting og Bischoff (2008) har i boka «Friluftsliv» beskrevet en rekke basisferdigheter som er nødvendig for å drive friluftsliv. Dette omtales som viktig kompetanse bestående av både kunnskaper og ferdigheter, slik som bekledning, matlaging, organisering av leirplass, orientering, håndtering av risiko og behandling av mindre alvorlige skader. I innlæringen av slik kompetanse står undervisningsprinsippet om progresjon sentralt. For eksempel kan elevene introduseres for orientering i nærmiljøet med enkle kart, før de senere beveger seg ut i ukjent terreng med kart og kompass.

En klar og tydelig progresjon kommer til syne når elevene i kontrollerte miljø lærer seg og øver på ulike basisferdigheter. Både Lars og Daniel forklarer hvordan de sammen med elevene gjør grundige forberedelser før de skal ut på tur. Dette skjer gjennom samtaler der de diskuterer hva som er viktig å ha med seg, hva trenger vi ikke ha med og hva kan vi ha med. For Lars sin del kan det virke som om kompetanse om bekledning, kart og kompass, bål fyring, bruk av øks, kniv eller knuter står sentralt. Respondentene legger til rette for læring

gjennom progresjon ved å sette av enkeltøkter til øving av slike ferdigheter. Dette er forarbeid som kan gjennomføres i løpet av en kroppsøvingstime, for eksempel i skolens bakgård. Progresjonen kommer til syne når elevene senere må ta i bruk disse ferdighetene i en større sammenheng og under andre forhold.

Progresjon må i tillegg betraktes i sammenheng med læreplanenes innhold. Det at elevene skal kunne «gjennomføre friluftslivsaktiviteter til ulike årstider ...» er et vidt og omfattende kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8). For å ivareta progresjonen i elevenes læring og samtidig jobbe opp imot gjeldende mål anser jeg det som god praksis å utarbeide konkrete delmål. Et arbeid Daniel er godt kjent med og som har blitt beskrevet tidligere. Nevnte basisferdigheter kan være forslag til delmål som i aller høyeste grad er relevant for elevene på veien mot å nå et slikt kompetansemål.

Lars beskriver hvordan han i sin praksis varierer lengden på de turene som skal gjennomføres og hvordan dette kan gi elevene en følelse av progresjon:

*LARS: Progresjonen kommer nok forholdsvis naturlig, du begynner ikke med de lengste turene først. Det er noe i det, samtidig er forutsetningene til elevene veldig forskjellige.*

På denne måten kan man introdusere natur og friluftslivsemnet ved å gjennomføre en lavterskeltur i nærområdet. Før turene etter hvert blir lengre, noe som ofte er mer fysisk og psykisk krevende. Målet må på ingen måte tolkes i retning av å slite ut elevene i størst mulig grad. Men å legge til rette for at elevene skal kjenne på læring og mestring. Derfor er det viktig med en naturlig progresjon i de utfordringene elevene står ovenfor. Denne progresjonen kommer til syne ved at øvelser og arbeidsoppgaver tilrettelegges og organiseres slik at de er tilpasset elevenes utviklingsnivå (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 113). Men en vellykket praksis bestående av progresjon og tilpasninger er samtidig en av lærernes største utfordringer.

I en ideell læringsprosess møter elevene hele tiden tilstrekkelige utfordringer som er tilpasset deres utviklingsnivå. Dette er en utfordring, ikke bare i kroppsøving, men i alle fag. Slik Lars beskriver finner vi overalt elever med ulike forutsetninger for å ferdes i naturen. Enkelte kan ha vokst opp i en friluftslivskultur, samtidig som andre verken har tursekk eller uteklær. Noen kjenner flere fremgangsmåter for å tenne bål og andre har aldri vært med på å tenne bål. Likevel har de alle rett til en undervisning som er tilpasset deres fysiske, psykiske og kognitive nivå (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Elevenes ulike forutsetninger kan ivaretas gjennom organisatorisk differensiering, der elevmangfoldet blir fysisk gruppert ut ifra ferdighetsnivå og læringsoppgaver (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 167). I intervjuet forteller Lars hvordan han planlegger sammen med kollegaer for å kunne gi elevene et passende tilbud. Med flere voksne tilgjengelig kan de dele elevgruppen, for eksempel etter lengde på turen. Et annet eksempel kan være å gjennomføre naturferdsel og friluftsliv på forskjellige steder, med forskjellige oppgaver og aktiviteter. For enkelte kan det være utfordrende nok å ferdes til beins for å sove i ei hytte, for andre er det å padle kano og tenne bål en tilstrekkelig utfordring. Dette er løsninger som igjen tar oss inn på spørsmålet om økonomi og ressurser.

Progresjon er på mange måter et viktig prinsipp i arbeidet med å tilrettelegge for læring. I tillegg er oppgavens vanskelighetsgrad med på å påvirke elevenes motivasjon. Det finnes flere måter å skape progresjon på, der alt avhenger av målet med undervisningen. Men som vi ser er utfordringene sammensatte der begrensede ressurser og en mangfoldig elevmasse spiller en stor rolle. Av erfaring er ikke elevene forskjellige bare når det gjelder kunnskaps- og ferdighetsnivå, men graden av motivasjon for aktivitet er ofte også varierende i en og samme elevgruppe.

### **4.3 Læring med kroppen**

I resultat og diskusjonsdelen har vi til nå sett hvordan et utvalg kroppsøvingslærere planlegger og gjennomfører naturferdsel og friluftsliv med utgangspunkt i læreplanen. Kommende del av kapittelet er beskrivende for hvordan elevene utvikler sin kompetanse med bakgrunn i de valgene som blir tatt av læreren. Når det i intervjuene blir snakk om begrepet læring knyttet til natur og friluftsliv er det spesielt to sentrale stikkord som går igjen; erfaringer og refleksjon. Derfor vil jeg i dette delkapittelet diskutere elevenes læringsprosesser i lys av teori om erfaringslæring, fagfornyelsen og lærerrollen.

Kroppsøving blir av mange ansett som et praktisk fag bestående av et bredt utvalg bevegelsesaktiviteter. Et fag der kroppslige funksjoner og motorikk står sentralt for læring og mestring. Begrepet kroppslig læring har blitt en del av kroppsøvingsfagets læreplan som et resultat av fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2). I intervjuene blir det gitt uttrykk for at dette er noe nytt som kroppsøvingslærere flest har lite forhold til. Likevel gjorde flere av respondentene seg opp en mening om hva det kan bety og hva de legger i uttrykket. Anders ga følgende forklaring på begrepet «kroppslig læring»:



ANDERS: *De må jo lære med kroppen, rett og slett. Fysisk. Og hvis man skal knytte det til naturferdsel og friluftsliv da må de jo kjenne på at de er ute og går, enten i oppoverbakker i ulendt terreng, på sviller, eventuelt sitter i kano, hvordan er det. Altså de må jo prøve ut forskjellige aktiviteter. Få kjenne det på kroppen. Det er det jeg mener er kroppslig læring.*

I dette sitatet omtaler Anders elevene som «de». Videre forklarer han hvordan kroppslig læring er noe som angår elevene når de bruker kroppen sin på en fysisk måte. Lignende beskrivelse finner vi også blant Daniel sine uttalelser som i denne sammenhengen tar i bruk slagordet «learning by doing». En kjent forklaring for hvordan læring oppstår som følge av menneskers handlinger og refleksjon over påfølgende erfaringer (Østern & Bjerke, 2021, s. 22). Min oppfattelse er at alle respondentene forsøker å forklare det samme, men med ulik ordlyd.

Både Anders og Daniel har en felles forståelse der man lærer gjennom å kjenne på og ta i bruk kroppen. Et slikt læringsbegrep refererer til kroppsøving som et fag der elevene utvikler kompetanse ved å være i fysisk aktivitet. Samtidig er det viktig å huske at all læring er kroppslig. Men at aktivitetsnivået i innlæringen varierer ut ifra hvilke kunnskaper og ferdigheter som skal læres. Hode og kropp er på ingen måte splittet i læringsprosessen (Dahl, 2021, s. 32). Dermed kan ikke begrepet kroppslig læring tolkes som noe særegent for kroppsøvingfaget. Likevel er det forståelig at et slikt begrep har sterke tilknytninger til kroppsøving som fag, spesielt på grunn av det høye aktivitetsnivået som finner sted. I den sammenhengen beskriver Anders hvordan elevene lærer med kroppen gjennom å for eksempel «bevege seg i ulendt terreng, sitte i kano, gå oppoverbakker og i møte med forskjellige aktiviteter». Dette gjør at elevene får «kjenne det på kroppen» og på den måten også har mulighet til å erfare med kroppen.

Respondentenes uttalelser omkring bruken av kroppen og læring har sterke tilknytninger til fenomenet erfaringslæring. Elevene erverver erfaringer gjennom handling og sansing. I skolesammenheng dreier dette seg om deltakelse i planlagte aktiviteter og øvelser. Læring skjer gjennom at erfaringer omdannes til kunnskap (Kolb, 2000, s. 65). I intervjuet med Anders blir det gitt et konkret eksempel på erfaringslæring i natur og friluft. Der beskriver han hvordan en elev som fryser under krevende værforhold mest sannsynlig vil dra lærdom av en slik opplevelse. Det kan føre til endring i elevens bekledding neste gang de skal ut i lignende vær. På denne måten tilegner vedkommende seg kunnskap om bekledding gjennom erfaring.

Det er grunn til å tro at opplevelser der elevene engasjerer et bredere sansespekter fører til bedre læring. Med flere sanser aktivert skapes et skarpere fokus på den aktiviteten eller oppgaven de står overfor. En slik aktivitet kan være bålpyring som stiller krav til syn, berøring, varme og kulde. Viktigheten av bål for å kunne få varme, lage mat eller kun for hygge appellerer også til elevenes følelser. Lars trekker i tillegg frem hvordan teoretisk kunnskap er viktig for å kunne tenne bål. Dette handler om å vite hva som er brennbart materiale og hvordan bålet skal bygges. En slik oppgave og flere andre aktiviteter i naturen forutsetter at elevene bruker flere av sine sanser gjennom læring. Slik praksis vil på lengre sikt føre til kunnskap og kompetanse (Østern & Bjerke, 2021, s. 22).

Sett i sammenheng med Kolbs erfaringslærings sirkel (Kolb, 1984, referert i Hofmann & Rolland, 2018, s. 92) må lærerne i skolen legge til rette for aktiviteter som utløser konkrete og meningsfulle erfaringer hos elevene. Som eksempel forklarer Lars hvordan han tar med elevene ut også på dager med dårlig vær og hvordan dette kan utfordre elevene på en annen måte. Når slike opplevelser fører til erfaringer hos elevene kan det oppstå læring og videreutvikling av sentrale ferdigheter innenfor naturferdsel og friluftsliv (Paisley et al., 2008, s. 2015). Men hva som er meningsfulle opplevelser og erfaringer er vanskelig å fastslå. Det viktigste for læringen sin del er at det tilrettelegges for fysiske opplevelser og at påfølgende erfaringer blir bearbeidet (Kolb, 2012, s. 296).

Bearbeidelse av opplevelser og erfaringer skjer ofte gjennom refleksjon. I denne sammenheng handler refleksjon om å grundig tenke over situasjoner og opplevelser som har blitt erfart (Nilstun, 2021). Refleksjon som en viktig del av læringsprosessen støtter oppunder det holistiske menneskesynet. Dette skaper en forståelse av hvordan læring skjer med hele kroppen på en måte som involverer alle funksjoner i form av tenking, følelser, sansing og atferd (Kolb, 2000, s. 58). Også blant respondentene betraktes refleksjonsprosessen som viktig for den læringen som foregår i naturen. I den forbindelse forteller Daniel hvordan han legger til rette for refleksjon i faget:

*DANIEL: Jeg liker jeg å gjøre det i praksis, i det vi er ute. Da tar vi en samling i lag eller i mindre grupper, der vi tar opp hva er det vi opplever nå? Hva er de gode sidene ved å være ute her? Hva er det den her type time gir til oss, som vi ikke får ellers? Slik at de må tenke over litt hva er det den her naturopplevelsen egentlig gir meg? Og hva sitter jeg igjen med? Jeg tar det ute i felt ofte da.*

Hofmann og Rolland (2018, s. 90) har tidligere forklart hvordan elevenes erfaringer må bearbeides gjennom individuell eller kollektiv refleksjon. I Daniel sin praksis blir elevene møtt med spørsmål der målet er å fremme refleksjon angående erfaringer og situasjoner. Dette er en kollektiv refleksjonsprosess som foregår i større eller mindre grupper. Det å reflektere sammen med elevene ute i felt kan være positivt på flere måter. I grupper kan elevene diskutere opplevelser og bygge refleksjoner basert på hverandres tanker. Når refleksjonsprosessen foregår «ute i felt» er ofte elevenes tanker og erfaringer ferske. Likevel er dette på ingen måte fasiten på hvordan man skal få elevene til å reflektere, det kan også gjøres på andre måter.

I likhet med Daniel forteller også Lars om en praksis der det meste av etterarbeid blir gjennomført som muntlige refleksjoner. Motsetningen til en slik praksis er individuelle refleksjoner i form av skriftlige oppgaver. Ifølge respondentene er individuelle og skriftlige refleksjonsoppgaver noe de sjelden tar i bruk i sin undervisning. Samtidig gir flere uttrykk for at dette er noe som kan forbedre deres praksis. Slike oppgaver og individuell refleksjon har også sine fordeler. Blant annet kan det være lettere å uttrykke sine ærlige refleksjoner dersom det gjennomføres som individuelt arbeid. I tillegg kan det å få opplevelsene og erfaringene på avstand være viktig for å bearbeide sanseinntrykk.

Gjennom fagfornyelsen har elevenes evne til refleksjon blitt en viktig del av deres kompetanse. Ikke bare i kroppsøving, men også i flere andre fag. I de delene av læreplanen for kroppsøving som angår naturferdsel og friluftsliv finner vi også ordet «reflektere». Et av kompetansemålene sier at elevene skal kunne «gjennomføre friluftslivsaktiviteter til ulike årstider, også med overnatting ute, og reflektere over hva naturopplevelser kan bety for seg selv og andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8). Foregående sitat hentet fra intervjuet med Daniel gir flere gode eksempler på spørsmål som kan føre til refleksjon over naturopplevelser. Samtidig skal vi se at det å reflektere og ikke minst å legge til rette for refleksjon er en utfordrende oppgave både for lærere og elever.

I figur 1 kommer det frem hvordan refleksjon spiller en sentral rolle i erfaringsbasert læring. Kolb beskriver i tillegg hvordan denne refleksjonsprosessen kan skje både individuelt og kollektivt. Det tredje steget i Kolbs erfaringslæringssirkel sier noe om hvordan individet tilegner seg ny kunnskap basert på sine erfaringer (Kolb, 1984, referert i Hofmann & Rolland, 2018, s. 92). Lars bruker en bålfyingsoppgave som eksempel på hvordan kollektiv refleksjon kan føre til læring. Det at han som lærer stiller spørsmål til gruppene angående deres egne opplevelser med bålfyning danner grunnlaget for refleksjon. Dette kan være spørsmål som

«hva gjorde at bålet deres varmet bedre enn vårt?» eller «hvorfør fikk de fyr tidligere enn oss?». På denne måten kan elevene tilegne seg ny kunnskap basert på sine egne og andres erfaringer.

Det er heller ingen tvil om at lærerne selv har en sentral rolle når det gjelder elevenes erfaringslæring. Elevene vil ofte trenge hjelp til å reflektere over opplevelser og egne erfaringer. Det å skulle handle og reflektere på samme tid er krevende. Balansegangen mellom å være aktør med konkret deltakelse og analyserende observatør kan skape forvirring (Kolb, 2000, s. 57-58). Derfor er det viktig med en lærer som i sin rolle kan hjelpe elevene på veien gjennom erfaringslæringssirkelen.

På spørsmål om hvordan respondentene selv opplever sin rolle i møte med en slik undervisningsarena svarer Lars følgende:

*LARS: Jeg er nok mer tilbaketrukken enn hva jeg er i klasserommet. Dermed ønsker jeg at de skal erfare selv og hente erfaringer fra hverandre. For eksempel ved at de skal lage et bål, da er det lurt å lage småved først. Det er det alltid noen som har vært med på og vet noen ting om. Så jeg trenger ikke å gå rundt å fortelle gruppene at nå må dere kappe opp den der kubben og klyve opp den i småved, så må dere plukke never der og der, det er ikke nødvendig for det er sånn de skal erfare selv.*

En slik beskrivelse av lærerrollen passer godt med fenomenet erfaringslæring. Når læring basert på erfaringer er målet er det lærerens oppgave å utforme aktiviteter som utløser konkrete og meningsfulle opplevelser. Deretter er det viktig at læreren er støttende og bistår elevene i refleksjonsprosessen som finner sted. I det siste steget i erfaringslæringssirkelen skal elevene overføre og anvende tilegnet kunnskap i like og nye situasjoner (Kolb, 1984, referert i Hofmann & Rolland, 2018, s. 92). Dette gjør at lærerne på ny må gi elevene tilstrekkelige oppgaver der de får bruk for den kunnskapen de har tilegnet seg.

Både Daniel, Lars og Anders sine uttalelser finner støtte i tidligere forskning som er gjort på lærerens rolle i møte med natur og friluftsliv. Ordet «veileder» blir stadig nevnt som en beskrivelse for lærerens oppgaver. Samtidig er sannheten at veilederrollen også varierer ut ifra aktivitetens hensikt (Mytting & Bischoff, 2008, s. 255-256). Når konkrete ferdigheter skal læres er det ofte mest naturlig for læreren å opptre som en underviser. Når elevene selv skal erfare og reflektere inntar læreren i større grad rollen som organisator og motivator. Sistnevnte rolle finner vi i sitatet til Lars, der han som lærer trekker seg tilbake for at elevene skal kunne få erfare selv og hente erfaringer fra hverandre.

## 4.4 Livslang bevegelsesglede

Naturferdsel og friluftsliv skal i likhet med andre emner i kroppsøvningsfaget støtte oppunder et gitt formål. Det er enhver lærer sitt ansvar å stimulere elevene «til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2). Gjennom lærerens tilrettelegging av aktiviteter og oppgaver skal elevene utvikle en lyst til å ta i bruk og ivareta naturen. Men som vi skal se skiller bruken av natur og friluft seg fra flere andre aktiviteter i faget sett i sammenheng med livslang bevegelsesglede.

En av deltakerne i forskningen uttrykker ansvaret knyttet til livslang bevegelsesglede på denne måten:

*LARS: Jeg føler også jeg har et mandat på å få elevene til å bli glad i å være ute. Og at de da kan få gjort det på en måte som gjør at de får lyst til å være ute. Det er jo et poeng da at har du ikke de riktige klærne så blir heller ikke turen trivelig hvis det er litt ruskete vær.*

For å få elevene til å bli glad i være ute legger Lars i likhet med de andre respondentene stor vekt på positive opplevelser og glede i undervisningen. Dette forutsetter god kjennskap til elevene og nøye planlegging. Det er heller ingen hemmelighet at motiverende undervisning bygget på mestring og læring er med på å danne grunnlaget for livslang bevegelsesglede. Samtidig kan positive opplevelser og glede forsterke elevenes motivasjon og på den måten forbedre den læringen som allerede finner sted (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 12).

Det kan tyde på at elevenes ferdigheter og kunnskaper også er viktige for å utvikle livslang bevegelsesglede. Dette kommer frem i andre del av foregående sitat. I likhet med andre basisferdigheter er kunnskap om bekledning med på å gjøre elevenes opplevelser til noe positivt. Daniel beskriver hvordan forberedelsene som blir gjort sammen med elevene har svært mye å si for opplevelsen. Med besittelse av riktig kompetanse er det større sjanse for at elevene selv blir glade i å være ute. Derfor er det viktig at det fokuseres på læring også i emner som naturferdsel og friluftsliv.

Videre gir Lars noen interessante betraktninger angående natur og friluftsliv sammenlignet med andre deler av kroppsøvningsfaget. Han hevder at friluftsliv, i motsetning til en del andre fysiske aktiviteter er noe som kan bedrives i flere år og uansett alder. For å følge opp forklarer han hvordan en aktiv idrettskarriere ofte blir lagt opp på ett eller annet tidspunkt, men at en form for friluftslivsaktivitet fortsatt kan bedrives. Derfor ligger det godt til rette for at

friluftsliv er en livslang aktivitet med positiv innvirkning både på fysisk og psykisk helse, både hos store og små (Abraham et al., 2010, s. 60). Samtidig er dette en arena for sosial læring (Lyngstad & Sæther, 2021, s. 517), der samholdet og de gode samtalene rundt bålet fyller banken av meningsfulle opplevelser på veien mot å utvikle livslang bevegelsesglede.

## 4.5 Oppsummering av funn

I analyse og diskusjonsdelen har jeg forsøkt å finne svar på hvordan kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen jobber for å tilrettelegge for læring i naturferdsel og friluftsliv. Selv om lærernes uttalelser om egen praksis stort sett er samstemte har det også blitt oppdaget enkelte områder med forskjeller. Resonnementer angående det å fremme læring i faget finner støtte i teori og tidligere forskning som er gjort på liknende temaer. I denne delen vil jeg oppsummere de viktigste punktene for å klargjøre funn og diskusjoner.

I intervjuene kommer det frem hvordan ulike kompetanser og interesser blant lærerne er med på å påvirke deres tolkning og operasjonalisering av læreplanen. Ifølge Daniel er fagfornyelsen med på å gi lærerne stor handlingsfrihet i faget, en oppfatning som får støtte fra de andre respondentene. Stor handlingsfrihet åpner opp for subjektive realiseringer av kompetansemål. En av respondentene forklarer hvordan han i samråd med andre lærere legger til rette for læring ved å utvikle årsplaner i faget, mens andre bryter kompetansemål ned til delmål. Både i litteraturen og i intervjuene blir prinsippet om progresjon omtalt flere ganger som viktig for elevenes læring. Tilrettelegging for progresjon kan skje på flere måter. Lars og Daniel legger i sin praksis stor vekt på ulike basisferdigheter som er nødvendig for å drive friluftsliv. Kompetanse om bekledning, kart og kompass, bålpyring, bruk av øks, kniv eller knuter kan utvikles i enkelttimer, for eksempel i skolegården. Hvordan respondentene ivaretar progresjonen i sin undervisning varierer. Det skjer blant annet gjennom ansvarliggjøring av elevene og stigende vanskelighetsgrad på de utfordringer som blir gitt.

Blant respondentene finner vi en felles oppfattelse om at utendørs læring ofte skjer ved kroppslig aktivitet. Kroppslig læring og lærernes tilrettelegging for meningsfulle opplevelser er avgjørende for elevenes utbytte av undervisningen. Slike betraktninger har sterk tilknytning til fenomenet erfaringslæring. I likhet med Kolb (1984, referert i Hofmann & Rolland, 2018, s. 92) trekker flere av respondentene frem bearbeiding av erfaringer som sentralt for læring i naturen, noe elevene ofte må ha hjelp til. Derfor må lærerne selv kjenne sin rolle i elevenes læringsprosess. Kort fortalt skal det fra lærernes side tilrettelegges for meningsfulle opplevelser, i tillegg til at elevene skal veiledes gjennom refleksjon.

## 4.6 Videre forskning

I dette prosjektet har jeg fått innblikk i flere perspektiver på fagfornyelsen i kroppsøvingsfaget, gitt av lærerne selv. Dette har gitt meg muligheten til å undersøke hvordan det blir lagt til rette for læring i naturferdsel og friluftsliv. Med et slikt utgangspunkt har spesielt to av Goodlads (1979, s. 61) fremtredelsesformer av læreplanen kommet til syne, den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen. Samtidig er det viktig å være bevisst på at presenterte funn og resultater sannsynligvis ikke er fullstendig utforsket. Andre forskningsmetoder og perspektiver kan være utgangspunkt for å bekrefte, avkrefte eller videreutvikle mine funn.

For eventuell videre forskning ville det vært interessant å undersøke hvordan lærernes tolkninger og oppfattelser gjør utslag i den iverksatte læreplanen (Goodlad, 1979, s. 62-63). Ved å benytte observasjon som forskningsmetode kan man undersøke hvordan respondentenes uttalte praksis stemmer overens med det som faktisk skjer i undervisningssituasjonene. Selv om den iverksatte læreplanen henger tett sammen med lærernes oppfattelse kan vi ikke utelukke forskjeller mellom tolkning og praksis. Kanskje kan observasjon av praksis gi andre relevante funn som også kan være med på å besvare forskningsprosjektets problemstilling.

Minst like interessant er det å ta utgangspunkt i elevene for å undersøke hvordan tilrettelegging for læring foregår. Uttrykk for elevenes holdninger og erfaringer kan samles ved gjennomføring av intervju, individuelt eller i grupper. Det å bygge oppgaven videre med slik forskning kan gi grunnlag for å sammenligne den oppfattede og iverksatte læreplanen med den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979, s. 63). Det er med kunnskap om den erfarte læreplanen, hva elevene opplever og får ut av undervisningen, vi kan vurdere elevenes potensielle læringsutbytte og om undervisningen fungerer (Leirhaug & Arnesen, 2016). Et utgangspunkt med elever som forskningsdeltakere vil gi et nytt perspektiv på oppgavens problemstilling, men også nye utfordringer. I sammenheng med presentasjon av læreplanens ulike fremtredelsesformer beskriver Goodlad (1979, s. 63) hvor vanskelig det er å forske på den erfarte delen av læreplanen. Dette kommer av lite anelse om hva som pågår i elevenes tankesett. Intervju av elevene kan selvfølgelig gjennomføres, men en slik forskningsmetode vil vanligvis føre med seg mange spørsmål knyttet til validitet.

Alle intervjuene som ble gjennomført endte opp med en samtale omkring kroppsøving og vurdering, spesifikt rettet inn mot naturferdsel og friluftsliv. Det er tydelig at dette er et tema

som engasjerer både lærere og elever, spesielt i faget kroppsøving. For videre forskning kunne det vært aktuelt å se på hvordan lærernes uttalelser og praksis følges opp i vurderingsarbeidet. Jeg tror intervjuer spesifikt rettet mot slik tematikk ville bragt frem ulike holdninger og synspunkter. Alt som er blitt presentert som videre forskning har jeg nøye vurdert som utgangspunkt for mitt prosjekt. Men på grunn av egen interesse og tilgjengelige ressurser har datainnsamling og analyser blitt gjort slik det er presentert. Derfor må dette delkapittelet betraktes som forslag til å bygge videre på allerede påbegynt forskning, eller som utgangspunkt for nye forskningsprosjekter.



## 5.0 Avslutning

Dette prosjektet har gitt meg muligheten til å videreutvikle min interesse for natur og friluft. Hovedformålet med studien har vært å presentere tips og råd til hvordan man kan legge til rette for læring i naturferdsel og friluftsliv. Derfor ønsker jeg også at funn og diskusjoner skal være verdifullt for nåværende og kommende kroppsøvlingslærere. Gjennom et slikt arbeid har jeg som kroppsøvlingslærer fått et dypere innblikk i fagfornyelsens innhold og gjeldende undervisningsmuligheter.

For å utforske *hvordan kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet legger til rette for læring i naturferdsel og friluftsliv?* har jeg intervjuet tre nåværende kroppsøvlingslærere.

Datamaterialet har blitt analysert ved bruk av en refleksiv tematisk analysemetode der jeg som forsker med min teoribakgrunn har stått i sentrum. Videre har det vært viktig for meg å gjøre rede for de valgene som er gjort og forskningens kvalitet, noe som har resultert i et detaljert metodekapittel. De endelige resultatene ble senere diskutert i lys av teori og tidligere forskning.

Lærerne i forskningen gir uttrykk for ulike fremgangsmåter for å operasjonalisere kroppsøvlingsfagets læreplan. Der noen bryter kompetansemål ned til delmål velger andre å utvikle årsplaner for emnet. Likevel er det bred enighet om at fagfornyelsen i kroppsøving gir lærerne stor handlingsfrihet, noe som gjør at de selv kan utvikle fokusområder ut ifra egne interesser og kompetanser. På denne måten kan forskningen være nyttig for å beskrive hvordan læreplaner oppfattes og hva som bestemmer en lærers praksis. Videre skiller progresjon seg ut som et viktig prinsipp, også i innlæringen av natur- og friluftslivskompetanse. Respondentene forteller selv hvordan de skaper progresjon ved å variere og tilpasse ferdslsmetoder, oppgaver, utfordringer og forutsetninger. Samtidig beskrives dette som en utfordrende oppgave, hovedsakelig på grunn av den mangfoldige elevmassen og begrensede ressurser.

De fleste intervjuene ble ofte dreid inn imot perspektivet erfaringslæring (Kolb, 2000, s. 48-53). For å fremme læring må det fra lærernes side legges til rette for meningsfulle opplevelser og refleksjon, i lys av fagfornyelsen. Men hva som er meningsfulle opplevelser er vanskelig å fastslå, i tillegg kan kombinasjonen av opplevelse og refleksjon utfordre elevene (Kolb, 2000, s. 57-58). Eksisterende teori og forskning gjort i dette prosjektet tyder på at tilrettelegging for utendørs læring kan være krevende og rolleforvirrende for lærerne selv (Mytting & Bischoff, 2008, s. 256). Likevel har forskningsprosjektet gitt meg et nytt innblikk i hvorfor læring i

slike emner også er viktig. Sett i sammenheng med kroppsøvfingsfagets formål kan det tyde på at læring av nødvendige ferdigheter er en avgjørende faktor for at natur og friluft skal kunne utvikles til å bli en livslang bevegelsesarena (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2).

Til slutt vil jeg dele noen tanker om hvorfor jeg har gjennomført dette forskningsprosjektet. I en stadig pågående debatt angående resultatfokus og ansvarliggjøring av lærere er det lett å glemme viktigheten av kroppsøvfingsfaget (Mausethagen, 2015, s. 71). Ved at vi som kroppsøvfingslærere står sammen i denne diskusjonen kan vi løfte frem de gode sidene ved faget. Mer forskning og omtalelse kan på sin side være med på å legitimere kroppsøvfingsfagets posisjon i skolen. I et tidligere kapittel har jeg derfor gitt forslag til videre forskning eller andre perspektiver som kan bygge på denne studien. For selv med dette bidraget til natur og friluftslivdiskursen kan vi fortsatt ikke betrakte friluftsliv i skolen som et ferdig forstått fenomen (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28).

## Litteraturliste

Abelsen, K., Arnesen, T. E. & Leirhaug, P. E. (2018, 5.-6. desember). *Friluftsliv i morgendagens skole – lite nytt under solen* [Paperpresentasjon]. Forskning i friluft 2018, Tønsberg.

[https://www.researchgate.net/publication/335505533\\_Friluftsliv\\_i\\_morgendagens\\_skole\\_-\\_lite\\_nytt\\_under\\_solen\\_Paper\\_delivered\\_at\\_the\\_conference\\_Forskning\\_i\\_Friluft\\_2018\\_about\\_'Outdoor\\_education\\_in\\_the\\_Norwegian\\_school\\_of\\_the\\_future](https://www.researchgate.net/publication/335505533_Friluftsliv_i_morgendagens_skole_-_lite_nytt_under_solen_Paper_delivered_at_the_conference_Forskning_i_Friluft_2018_about_'Outdoor_education_in_the_Norwegian_school_of_the_future)

Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 18-31. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>

Abraham, A., Sommerhalder, K. & Abel, T. (2010). Landscape and well-being: a scoping study on the health-promoting impact of outdoor environments. *International Journal of Public Health*, 55(1), 59-69. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-0069-z>

Ambert, A-M., Adler, P. A., Adler, P. & Detzner, A. F. (1995). Understanding and Evaluating Qualitative Research. *Journal of Marriage and Family*, 57(4), 879-893. <https://doi.org/10.2307/353409>

Bentsen, P., Jensen, F. S., Mygind, E. & Randrup, T. B. (2010). The extent and dissemination of *udeskole* in Danish schools. *Urban forestry & urban greening*, 9(3), 235-243. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2010.02.001>

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

Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. I P. Liamputtong (Red.), *Handbook of research methods in social sciences* (s. 843-860). Singapore: Springer Singapore Pte. Limited.

Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.

<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

Braun, V. & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352.

<https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>

Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene: all læring er kroppslig. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørum (Red.), *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser* (s. 31-43). Universitetsforlaget.

DeJonckheere, M. & Vaughn, L. M. (2019). Semistructured interviewing in primary care research: A balance of relationship and rigour. *Family medicine and community health*, 7(2), 1-8. <https://dx.doi.org/10.1136%2Ffmch-2018-000057>

De Jong, M. & Schellens, P. J. (1998). Focus Groups or Individual Interviews?: A Comparison of Text Evaluation Approaches. *Technical communication (Washington)*, 45(1), 77-88.

Dilshad, R. M. & Latif, M. I. (2013). Focus Group Interview as a Tool for Qualitative Research: An Analysis. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 33(1), 191-198.

Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2011). Økt kompetanse – bedre læring. Oxford Research. [https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning\\_ramboll.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf)

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Goodwin, J. & Horowitz, R. (2002). Introduction: The Methodological Strengths and Dilemmas of Qualitative Sociology. *Qualitative sociology*, 25(1), 33-47.  
<https://doi.org/10.1023/A:1014300123105>

Guest, G., Namey, E., Taylor, J., Eley, N. & McKenna, K. (2015). Comparing focus groups and individual interviews: findings from a randomized study. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), 693-708. <https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1281601>

Hastie, P. & Glotova, O. (2012). Analysing qualitative data. I K. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research methods in physical education and youth sport* (s. 309-320). Routledge.

Hofmann, A. R. & Rolland, C. G. (2018). *Norwegian friluftsliv: a way of living and learning in nature*. Waxmann Verlag.

Joram, E., Gabriele, A. J. & Walton, K. (2019). What influences teachers' «buy-in» of research? Teachers' beliefs about the applicability of educational research to their practice. *Teacher and Teacher Education*, 88(102980), 1-12.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102980>

Jørgensen, H. H. (2020) Workshop som metode til bæredygtig pædagogisk forskning med afsæt i et forskningsprosjekt om kvalificering af pædagogisk praksis. *Forskning & forandring*, 3(2), 107-125. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2375>

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. Aschehoug.

Klima- og miljødepartementet. (2018). *Handlingsplan for friluftsliv. Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/ce805bbda07b40d184115b512d1c0de0/t-1564.pdf>

Kolb, D. A. (2000). Den erfaringsbaserede læreproces. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 47-66). Roskilde Universitetsforlag.

Kolb, D. A. (2012). Erfaringcslæring – processen og det strukturelle grundlag. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283-298). Samfundslitteratur.

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006. <https://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Om faget – fagets relevans og sentrale verdier (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Kjerneelementer – Bevegelse og kroppslig læring (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>

Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv – et hovedområde i kroppsøvfaget? I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129-151). Fagbokforlaget.

Lyngstad, I. & Sæther, E. (2021). The concept of «friluftsliv literacy» in relation to physical literacy in physical education pedagogies. *Sport, education and society*, 25(5), 514-526.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1762073>

Mausethaugen, S. (2015). *Læreren i endring?: Om nye forventinger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.

Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/9147361515a74ec8822c8dac5f43a95a/no/pdfs/stm201520160018000dddpdfs.pdf>

Miljøverndepartementet. (2009). *Naturopplevelse, friluftsliv og vår psykiske helse. Rapport fra det nordiske miljøprosjektet «Friluftsliv og psykisk helse»*. Nordisk ministerråd.

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/md/vedlegg/rapporter/t-1474.pdf>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*.

Oppdragsrapport nr. 1 – 2018. Høgskolen i Innlandet.

[https://mhfa.no/contentassets/30d5aaab28ad4b2693691da363feb724/rapport\\_kro\\_2018.pdf](https://mhfa.no/contentassets/30d5aaab28ad4b2693691da363feb724/rapport_kro_2018.pdf)

Mytting, I. & Bischoff, A. (2008). *Friluftsliv* (utg. 2). Gyldendal undervisning.

Mæland, M. K. & Jacobsen, F. F. (2011). Fenomenologiske vinklinger i forskning-  
Vitenskapsteoretisk blikk på møtet mellom forsker og informant. *Nordisk sygeplejeforskning*,  
1(2), 157-168. <https://www.idunn.no/nsf/2011/02/art08>

Nilstun, C. (2021, 8. november). *Reflektere*. Store norske leksikon. <https://snl.no/reflektere>

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2021, 17. juni). *Datainnsamling*. Innsida –  
NTNU. Hentet 8. april 2022 fra <https://innsida.ntnu.no/wiki/wiki/Norsk/datainnsamling>

Norsk senter for forskningsdata (u.å.). *NSD*. <https://www.nsd.no/>

Paisley, K., Furman, N., Sibthorp, J. & Gookin, J. (2008). Student Learning in Outdoor  
Education: A Case Study from the National Outdoor Leadership School. *Journal of*  
*Experiential Education*, 30(3), 201-222. <https://doi.org/10.1177%2F105382590703000302>

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

Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. utg.).  
Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*.  
Universitetsforlaget

Straume, I. S. (2016). Danning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.),  
*Pedagogiske fenomener: en innføring* (s. 47-60). Cappelen Damm akademisk.



Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.

Universitetet i Oslo. (2017, 26. september). Nettskjema-diktafon-appen. Hentet 8. april 2022 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Utdanningsdirektoratet. (2021a, 31. august). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b, 22. september). *Slik ble læreplanene utviklet*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanverket*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørnum, A. G. (Red.). (2021). *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.

Østern, T. P. & Bjerke, Ø. (2021). Forekomst og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørnum (Red.), *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser* (16-27). Universitetsforlaget.

# **Vedleggsoversikt**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: NSD godkjenning

## Vedlegg 1

# Vil du delta i forskningsprosjektet «Kroppsøvlingslæreres syn på læring i naturferdsel og friluftsliv?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle tanker og ideer knyttet til læring i naturferdsel og friluftsliv. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

I denne masteroppgaven skal jeg forsøke å forstå hvordan kroppsøvlingslærere forholder seg til læreplan og begrepet læring innenfor naturferdsel og friluftsliv.

Problemstillingen som oppgaven tar utgangspunkt i er: *Hvordan legger kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet til rette for læring i naturferdsel og friluftsliv?*

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette prosjektet gjennomføres som en del av masterløpet på grunnskolelærerutdanningen (MGLU5-10) ved NTNU.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å ha deg med i studien fordi du fyller mine kriterier ved å være kroppsøvlingslærer på ungdomstrinnet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

For å samle data til prosjektet blir det gjennomført individuelle intervju der forskeren og respondent møtes fysisk. Estimert intervjuetid er 45-60 minutter.

Opplysningene som samles inn angår din praksis som kroppsøvlingslærer og hvordan du forholder deg til læreplanen. I tillegg er det spørsmål om din alder og erfaring som kroppsøvlingslærer. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

### Det er frivillig å delta

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Datamaterialet er det kun jeg som forsker og min veileder ved NTNU som har tilgang til.
- For å anonymisere datamaterialet vil navn bli byttet ut med koder i det intervjuet transkriberes.

Dette vil føre til at du som deltaker i forskningsprosjektet ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjon.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres og intervjuet transkriberes før utgangen av februar 2022. Da vil lydopptak slettes. Oppgaven vil forhåpentligvis være ferdig skrevet til 25. mai 2022.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student og forsker Sivert Enes Ward på epost: [sivertew@ntnu.no](mailto:sivertew@ntnu.no)  
Eller veileder ved NTNU Ove Østerlie på epost: [ove.osterlie@ntnu.no](mailto:ove.osterlie@ntnu.no)
- Vår personvernombud: Thomas Helgesen, epost: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sivert Enes Ward (Forsker)

Ove Østerlie (Veileder)

## Vedlegg 2

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kroppsøvlingslæreres syn på læring i naturferdsel og friluftsliv*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at Sivert Enes Ward kan gi opplysninger om meg til prosjektet

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3

## Intervjuguide

### 1. Informasjon

- Presentere meg selv og prosjektet (tema, bakgrunn og formål)
- Levere ut infoskriv, informere om lydopptak og få samtykke
- Forklare hva datamaterialet skal brukes til
- Informere om taushetsplikt og anonymitet
- Definere naturferdsel og friluftsliv til respondenten
- Eventuelle spørsmål fra respondenten
- Start opptak

### 2. Hente generell informasjon om respondenten

- Alder?
- Hvilket trinn underviser du i kroppsøving?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?

### 3. Intensjoner og personlige meninger

- Hva legger du som lærer i begrepene «naturferdsel» og «friluftsliv»?
- Hva ønsker du å oppnå ved å ta med elevene ut i natur og friluft gjennom kroppsøvfingsfaget?
- Mener du det er forskjell på kunnskap og ferdigheter knyttet til naturferdsel og friluftsliv?
  - Hvis ja, på hvilken måte?
  - Hvordan legger du til rette for at elevene skal lære begge?
- Hva tenker du er det viktigste elevene bør lære i naturferdsel og friluftsliv?
- Tror du din praksis er lik andre kroppsøvingslæreres praksis når det gjelder planlegging og gjennomføring av naturferdsel og friluftsliv?
  - Hvis nei, hva tenker du kan være årsaken til ulike praksiser blant kroppsøvingslærere? Hvis ja, hvorfor?
- Synes du læringstrykket i naturferdsel og friluftsliv er for høyt eller for lavt?
  - Kan du begrunne?

#### 4. Praktisk gjennomføring

- Gjennomfører elevene noe forarbeid/etterarbeid av en tur eller utetime?
- Øver dere på basisferdigheter før tur?
  - Hvis ja, hvilke? Hvis nei, hvorfor ikke?
- Hvordan bevisstgjøres elevene på det som skal læres innenfor temaet?
- Hvordan legger du til rette for progresjon i læringsprosessen til elevene?
- Får elevene tildelt oppgaver ved gjennomføring av turdager/overnattingstur?
- Hvordan vil du beskrive din lærerrolle som underviser i naturferdsel og friluftsliv?

#### 5. Læreplanarbeid

- I et nytt kompetansemål i læreplanen står det blant annet at elevene skal kunne «reflektere over hva naturopplevelser har å si for seg selv og andre» Hvordan tenker du dette skal læres?
- Nytt i fagfornyelsen er begrepet «kroppslig læring». Hva legger du i begrepet?
  - Hvordan knytter du dette til naturferdsel og friluftsliv?
- Hvordan lærer du elevene å gjennomføre sporløs og trygg ferdsl i naturen?
- Hvordan lærer elevene i din klasse «å vurdere risiko og sikkerhet ved ulike uteaktiviteter»?
- Med utgangspunkt i læreplanen, føler du selv du har stort eller lite handlingsrom/frihet i planleggingen?
  - Ser du på dette som positivt eller negativt?
- Hvordan stimulerer du elevene til livslang bevegelsesglede innenfor temaet?
- Hva tenker du er hovedutfordringene med å nå kompetansemålene som dreier seg om naturferdsel og friluftsliv?
- Kan du forklare meg hvordan du bruker læreplanen når du skal planlegge undervisning innenfor temaet?

#### 6. Oppsummering

- Oppsummere hovedpunktene til respondenten, «har jeg forstått deg riktig?».
- Er det noe du vil legge til, eventuelt noe du føler vi ikke har fått diskutert om emnet?
- Hvis du kommer på noe i ettertid som du ønsker å føye til må du gjerne ta kontakt.
- Takk for din deltakelse!

# Vedlegg 4

## Vurdering

 Skriv ut

### Referansenummer

887345

### Prosjekttittel

Kroppsvøingslæreres syn på læring i naturferdsel og friluftsliv

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ove Østerlie , ove.osterlie@ntnu.no, tlf: 92058388

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Sivert Enes Ward, sivertew@ntnu.no, tlf: 46624221

### Prosjektperiode

23.08.2021 - 25.05.2022

### Vurdering (2)

---

#### 13.10.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 13.10.21.

Vi har nå registrert 25.05.22 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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

Kontaktperson hos NSD: Line Raknes Hjellvik

Lykke til videre med prosjektet!

#### 05.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 05.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.



