

Per Anders Dugstad

Meningsfulle opplevelser for å fremme livslang friluftslivsglede i kroppsøvingsfaget

En kvalitativ studie av fem ungdomsskolelæreres friluftslivsundervisning i kroppsøving

Masteroppgave i Kroppsøving - Grunnskolelærerutdanning 5-10

Veileder: Vigdis Vedul-Kjelsås

Mai 2023

Per Anders Dugstad

Meningsfulle opplevelser for å fremme livslang friluftslivsglede i kroppsøving

En kvalitativ studie av fem ungdomsskolelæreres friluftslivsundervisning i kroppsøving

Masteroppgave i Kroppsøving - Grunnskolelærerutdanning 5-10
Veileder: Vigdis Vedul-Kjelsås
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke om friluftslivsundervisningen kroppsøvingslærere legger opp til kan gi elevene meningsfulle opplevelser, og dermed inspirere elevene til livslang friluftslivsglede. Dette er undersøkt ved hjelp av forskningsspørsmålene: «1) Hvordan legger kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet opp friluftslivsundervisningen, og 2) kan den gi elevene meningsfulle opplevelser som kan fremme livslang friluftslivsglede?». Den pedagogiske tilnærmingen meningsfull kroppsøving er brukt som teoretisk rammeverk, og ble lagt til grunn for undersøkelsen.

For å svare på forskningsspørsmålene er det gjennomført semistrukturerte forskningsintervju med fem kroppsøvingslærere. Datamaterialet er analysert ved hjelp av tematisk analyse, hvor seks temaer ble løftet fram: *Opplevelser i naturen, Sosial læring, Teori og tverrfaglighet, Fysisk aktivitet, Ha det gøy og Mestring av utfordringer*.

Resultatene viste at lærerne ønsket å gi elevene gode opplevelser i naturen. De mente at et fokus på gode opplevelser, mestring og at elevene skal ha det gøy, kan inspirere til livslang friluftslivsglede. Det kom også fram at friluftslivet ga gode muligheter for sosial læring, samarbeid og gratis motorisk trening. Lærerne brukte også tverrfaglighet, og lærte elevene relevante ferdigheter.

I diskusjonsdelen ble funnene fra resultatdelen knyttet opp mot tidligere forskning, og det teoretiske rammeverket for oppgaven, meningsfull kroppsøving. Selv om det er opp til elevene å bedømme om en opplevelse er meningsfull, ser det ut til at undervisningen lærerne la opp til kunne bidra til at elevene fikk meningsfulle opplevelser. Undervisningen fokuserte på å styrke elevenes motoriske kompetanse, være moro, gi elevene verdifulle sosiale interaksjoner, utfordre elevene, gi dem personlig relevant læring og gi elevene følelser av «delight». Sammen med disse aspektene i meningsfull kroppsøving, kan et fokus på autonomi og refleksjon ha potensiale for å gi elevene meningsfulle opplevelser i friluftslivsundervisningen, som kan inspirere til livslang friluftslivsglede.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate whether the outdoor education provided by physical education teachers can offer students meaningful experiences, and thereby inspiring them to enjoy outdoor activities throughout their lives. This is examined through the following research questions: "1) How do physical education teachers at the middle school level structure outdoor education, and 2) can it provide students with meaningful experiences that promote lifelong enjoyment of outdoor activities?" The pedagogical approach of meaningful physical education is used as a theoretical framework and forms the basis of the study.

To answer the research questions, semi-structured research interviews were conducted with five physical education teachers. The data was analyzed using thematic analysis, which identified six themes: Nature experiences, Social learning, Theory and interdisciplinary approaches, Physical activity, Having fun, and Overcoming challenges. The results revealed that the teachers aimed to provide students with positive experiences in nature. They believed that focusing on enjoyable experiences, mastery, and fun could inspire lifelong enjoyment of outdoor activities. It was also found that outdoor activities offered opportunities for social learning, collaboration, and free motor learning. The teachers incorporated interdisciplinary approaches and taught students relevant skills.

In the discussion section, the findings from the results section were related to previous research and the theoretical framework of meaningful physical education. While it is ultimately up to the students to determine whether an experience is meaningful, it appears that the teaching strategies employed by the teachers could contribute to students having meaningful experiences. The instruction focused on enhancing students' motor competence, providing enjoyment, facilitating valuable social interactions, challenging students, facilitating personally relevant learning, and eliciting feelings of delight. Along with these aspects of meaningful physical education, a focus on autonomy and reflection has the potential to provide students with meaningful experiences in outdoor education, thereby inspiring lifelong enjoyment of outdoor activities.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært svært lærerikt, men samtidig veldig krevende. Jeg har lært mye om friluftsliv i skolen, og tror det ligger et stort potensial i undervisningen. Jeg håper mitt arbeid kan bidra til min egen undervisning, men også andres.

Etter et godt stykke arbeid, er det mange som fortjener å bli takket, jeg hadde ikke klart dette helt alene. Jeg vil først takke veileder Vigdis Vedul-Kjelsås. I tillegg til gode tilbakemeldinger i arbeidet med skrivingen av oppgaven, har din hjelp vært et viktig bidrag til utviklingen av prosjektet i sin helhet, og vært med å gi retning til oppgaven.

Jeg vil også takke familie og venner for hjelp og støtte gjennom hele masterarbeidet. Deres hjelp til korrekturlesing og kloke tanker og ord har vært veldig viktig i innspurten av arbeidet. Jeg vil også takke for motivasjon, og hjelp med avkobling i form av trening og gode samtaler.

Til sist vil jeg rette en stor takk til de fem lærerne som har stilt opp til intervju i studien. Uten dere hadde rett og slett ikke denne masteroppgaven slik den har blitt. Jeg er umåtelig takknemlig for at dere stilte opp, tok dere tid og delte av deres kompetanse.

Per Anders Dugstad

Trondheim, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Friluftsliv i læreplanen	1
1.2 Faglig relevans og forskningsspørsmål	2
2.0 Teoretisk rammeverk: Meningsfull kroppsøving.....	4
2.1 Begrepsavklaring	4
2.1.1 Bevegelsesglede.....	4
2.1.2 Meningsfullhet.....	5
2.2 Meningsfull kroppsøving.....	5
2.2.1 Sosiale interaksjoner.....	6
2.2.2 Moro.....	6
2.2.3 Utfordring.....	6
2.2.4 Motorisk kompetanse	7
2.2.5 Personlig relevant læring.....	7
2.2.6 Delight.....	7
2.2.7 Autonomi og refleksjon	8
2.2.8 Meningsfull kroppsøving i friluftsliv	8
2.3 Tidligere forskning på friluftsliv i skolen.....	9
3.0 Metode	11
3.1 Forskningsdesign	11
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring.....	12
3.3 Datainnsamling.....	12
3.3.1 Utvalg	12
3.3.2 Intervjuet.....	13
3.4 Analyse	13
3.4.1 Transkribering	14
3.4.2 Tematisk analyse	14
3.4.3 Seks steg i tematisk analyse.....	14
3.5 Forskningens kvalitet	16
3.6 Forskningsetiske refleksjoner	17
4.0 Resultater.....	19
4.1 Opplevelser i naturen.....	19
4.2 Sosial læring.....	21
4.3 Teori og tverrfaglighet.....	23

4.4 Fysisk aktivitet.....	23
4.5 Ha det gøy.....	25
4.6 Mestring av utfordringer.....	26
4.7 Oppsummering.....	27
5.0 Diskusjon.....	29
5.1 Gode opplevelser i naturen.....	29
5.2 Utfordringer for friluftslivsundervisningen.....	31
5.3 Det sosiale friluftslivet.....	32
5.4 Å mestre friluftslivet.....	34
5.5 Implikasjoner for undervisning.....	35
5.6 Oppsummering av funn.....	36
5.7 Metodiske betraktninger.....	38
5.8 Videre forskning.....	39
6.0 Avslutning.....	40
Litteraturliste:.....	42
Vedleggsoversikt:.....	46

Tabeller

Tabell 1: Hovedtema og underkategorier fra analysen	28
--	-----------

1.0 Innledning

Friluftsliv har en sterk plass i norsk kultur og i den norske skolen. Friluftsliv er faktisk den formen for fysisk aktivitet som flest nordmenn driver med, både unge og gamle. I 2020 gikk 9 av 10 unge mellom 6 og 15 år en kort fottur i skog, i mark eller på fjellet, og i samme år drev 97 prosent av Norges befolkning over 16 år med en eller annen form for friluftsliv (Dalen, 2021; Statistisk sentralbyrå, 2021). Friluftsliv er også en sentral del av den nyeste læreplanen i kroppsøving, både i kjerneelementet «Naturferdsel og uteaktiviteter» og i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Allikevel ser det ikke ut til at friluftsliv blir gjennomført i like stor grad som læreplanen legger opp til, og det ser ut til at friluftslivsaktiviteter blir nedprioritert i forhold til konvensjonell idrett (Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018).

Personlig har jeg alltid vært glad i friluftsliv, og det er noe jeg de siste årene har drevet aktivt med, og håper jeg kan fortsette å drive med i mange år. Fysisk aktivitet og vaner fra barndommen er har mye å si for hvor fysisk aktiv man er senere i livet (Eklom-Bak et al., 2018; Wintle, 2022). Som lærere har man ikke innvirkning på hele dagen til elevene, men man bør sørge for at man bruker tiden godt, og gir elevene gode vaner og erfaringer de kan ta med senere i livet. Selv om kroppsøvingfaget handler om mer enn friluftsliv, har jeg i mitt masterprosjekt lyst til å undersøke hvordan man kan fremme deltakelse i friluftsliv etter endt skolegang, også kalt livslang friluftslivsglede (Mandelid et al., 2022).

I dette masterprosjektet vil jeg undersøke hvordan friluftslivundervisningen gjennomføres ute i skolen, og om den kan fremme livslang friluftslivsglede. I undersøkelsen har jeg intervjuet kroppsøvingslærere, for å høre hvordan de legger opp friluftslivundervisningen. Datamaterialet fra intervjuene blir analysert ved hjelp av tematisk analyse, og diskutert opp mot tidligere forskning og «meningsfull kroppsøving», en pedagogisk tilnærming for å gi elevene meningsfulle opplevelser, som kan fremme varig deltakelse i fysisk aktivitet. Formålet med prosjektet er altså å undersøke om undervisningen lærerne legger opp til, kan være med å fremme livslang friluftslivsglede hos elevene.

1.1 Friluftsliv i læreplanen

Friluftsliv har en sentral del i læreplanen i kroppsøving. I delen *Om faget* kommer friluftsliv fram som «en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet.», og man kan si at friluftsliv har et eget kjerneelementet i «uteaktiviteter og naturferdsel» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2-3). Kompetansemålene sier noe om hvilken kompetanse elevene skal sitte igjen med etter de ulike trinnene, og legger dermed også noen føringer for innholdet i undervisningen. Etter 10. trinn skal elevene for eksempel kunne gjennomføre overnatting ute: «gjennomføre friluftslivsaktiviteter til ulike årstider, også med overnatting ute, og reflektere over hva naturopplevelser kan bety for seg selv og andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8).

Friluftslivsundervisningen ser fra læreplanen ut til å kunne inneholde en rekke ulike friluftslivsaktiviteter, og Abelsen et al. (2019) kom fram til at i utkastene for fagfornyelsen kunne omkring 40 prosent av målformuleringene i kroppsøving knyttes til friluftsliv (s. 48). Det legges opp til at elevene blant annet skal lære seg å «bruke kart, digitale verktøy og tegn i naturen til å orientere seg i natur og nærmiljø» og å «øve på trygg og sporløs ferdsel i naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6-7). Videre legger

kompetansemålene opp til at elevene skal overnatte ute, vurdere sikkerhet og risiko, gjennomføre livredning ved vann utendørs og utforske lokale tradisjoner for friluftsliv. Læreplanen i sin helhet, og gjennom konkrete kompetansemål, legger opp til at elevene skal sitte igjen med variert kompetanse innenfor friluftsliv. Som nevnt blir friluftsliv nedprioritert i undervisningen, men ut ifra læreplanen så ser det ut til at en betydelig del av undervisningen burde gi elevene friluftslivskompetanse.

1.2 Faglig relevans og forskningsspørsmål

Begrepet friluftsliv kan ha ulik mening for ulike mennesker, men det blir definert som «*Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse*» (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 5). Denne definisjonen har ligget til grunn siden den første stortingsmeldingen om friluftsliv fra 1987, og den blir brukt av mange i forskning og litteratur om friluftsliv (Backman, 2011; Lyngstad & Sæther, 2021; Meld. St. 18 (2015-2016)). Videre i stortingsmeldingen blir det sagt at motorisert ferdsel ikke omfattes av friluftslivsbegrepet, og konkurranse ser også ut til å stride mot verdiene i friluftsliv, blant annet i definisjonen fra Sverige (Backman, 2011, s. 270-271; Faarlund, 2003). I definisjonen kommer det også fram at friluftsliv skal skje i fritiden. Det blir dermed motstridende å drive med friluftsliv i skolen, ettersom det ikke er i fritiden. Allikevel legger læreplanen i kroppsøving vekt på naturopplevelser og uteaktiviteter, og sett bort ifra det som kan være en liten konflikt med definisjonen, så mener jeg at kjernen i friluftslivet stemmer godt overens med det som skal utøves i skolesammenheng. I masterprosjektet har jeg sett på friluftsliv som både opphold og fysisk aktivitet i friluft eller natur, og legger ikke andre føringer enn det. Som det nevnes i definisjonen kan friluftsliv være mer enn fysisk aktivitet, som vi forstår av dette sitatet fra Lyngstad og Sæther (2019): «Friluftsliv may even mean remaining completely at rest, for example while in a camp or while resting.» (s. 524).

Gjennom masteroppgaven har jeg ønsket å bidra til å utvikle forskningen på kroppsøvingsfeltet. Både oppgaven og temaet måtte derfor ha en relevans for kroppsøvingsundervisning og kroppsøving som forskningsfelt. I hovedsak handler oppgaven om livslang friluftslivsglede, og jeg vil argumentere for hvorfor temaet er relevant for forskningsfeltet. Den faglige relevansen er fundamentert på to forhold. Det første forholdet handler om kroppsøvingsfagets relevans. I læreplanen i kroppsøving kommer det fram at undervisningen skal «stimulere til livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Som nevnt tidligere er friluftsliv den formen for fysisk aktivitet flest nordmenn driver med, og derfor mener jeg det er vesentlig at kroppsøvingsundervisningen også bør stimulere til livslang friluftslivsglede. Det skal ikke komme i veien for livslang bevegelsesglede, men komme i tillegg.

Det andre forholdet jeg vil se på er om undervisningen som blir gjennomført i praksis legger opp til at elevene sitter igjen med den kompetansen de skal i friluftsliv. Hvis det ser ut til at undervisningen er tilstrekkelig for å oppnå kompetansemålene, kunne man argumentert for at det ikke er nødvendig å forske mer på temaet. I 2018 ble det gjort en kartleggingsstudie av undervisningen i kroppsøvingsfaget, og det ser ut til at friluftsliv er et av de temaene som ikke blir særlig prioritert i kroppsøvingsundervisningen (Moen et al., 2018). Dette stemmer overens med at Leirhaug og Arnesen (2016) stilte spørsmål ved om omfanget av friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen var tilstrekkelig til at elevene skulle sitte igjen med kompetansen fra læreplanen. Det skal sies at disse funnene er fra før fagfornyelsen, og det kan se ut til at den nye læreplanen legger opp til mer friluftsliv (Abelsen et al., 2019). Allikevel tror jeg dette er en endring som skjer over tid, og mener derfor at det er relevant å forske på friluftsliv i kroppsøvingsfaget.

Det er tidligere forsket på vurdering for livslang friluftslivsglede i konteksten videregående skoler (Mandelid et al., 2022). Utover dette er ikke livslang friluftslivsglede forsket noe særlig på. Dette motiverte meg til å undersøke om friluftslivundervisningen på ungdomstrinnet har mulighet til fremme livslang friluftslivsglede. Dette er undersøkt ved hjelp av to forskningsspørsmål: «1) Hvordan legger kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet opp friluftslivsundervisningen, og 2) kan den gi elevene meningsfulle opplevelser som kan fremme livslang friluftslivsglede?».

2.0 Teoretisk rammeverk: Meningsfull kroppsøving

I dette kapitlet vil jeg starte med å utdype begrepene bevegelsesglede og meningsfullhet, som er sentrale for å svare på forskningsspørsmålene, og som danner grunnlag for det teoretiske rammeverket. Deretter vil jeg introdusere det teoretiske rammeverket, meningsfull kroppsøving, som kan hjelpe meg å svare på forskningsspørsmålene, og å utvikle friluftslivsundervisningen i skolen. Til slutt vil jeg gi en kort oppsummering av tidligere forskning på friluftsliv i skolen.

2.1 Begrepsavklaring

I dette delkapitlet vil jeg prøve å fremme en felles forståelse av noen sentrale begreper for oppgaven. Først vil jeg ved hjelp av Jensen (2020) sin operasjonalisering avklare hva jeg legger i bevegelsesglede. Deretter vil jeg skille de ganske like begrepene mening og meningsfull fra hverandre (Fletcher & Ní Chróinín, 2022).

2.1.1 Bevegelsesglede

Utgangspunktet for livslang friluftslivsglede finner jeg i det litt mer kjente begrepet livslang bevegelsesglede, som vi finner i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ettersom livslang friluftslivsglede ikke er brukt av andre enn Abelsen og Leirhaug (2022) og Mandelid et al. (2022), vil jeg avklare bevegelsesglede, og overføre dette til friluftslivsglede.

Jensen (2020) operasjonaliserer begrepet bevegelsesglede og mener at ettersom de fleste vet intuitivt at bevegelsesglede handler om glede ved å bevege seg, kan det å søke en håndfast definisjon føre til endeløse diskusjoner (s. 212). I operasjonaliseringen deles bevegelsesglede inn i fire dimensjoner, den fysiske dimensjonen, den metafysiske dimensjonen, den tradisjonsbundne dimensjonen og den forpliktende dimensjonen (Jensen, 2020). Den fysiske dimensjonen av bevegelsesglede handler om de konkrete følelsene i kroppen ved bevegelse, og kan sees på som et biologisk fenomen. Innenfor friluftsliv kan det være spenningen ved å sykle nedover en vanskelig sti, eller når man blir sliten i beina på vei opp på en fjelltopp. Den metafysiske dimensjonen skiller seg fra den fysiske ved at vi ikke kan avgrense følelsen til en bestemt del av kroppen. Her er vi avhengige av å tolke sanseintrykkene opp mot tidligere erfaringer, og ved hjelp av bevissthet skape mening. Et eksempel her er at frysninger eller gåsehud komme av at man er kald, men det kan også komme av at man føler på ubehag eller mestring (Jensen, 2020, s. 213).

Hvis følelsene innenfor de fysiske og metafysiske dimensjonene samler seg opp over tid, kan de utvikles til tradisjonsbunden bevegelsesglede (Jensen, 2020). Man opplever ikke nødvendigvis glede hver gang man gjør en aktivitet, men man kan ha glede av aktiviteten i et større bilde eller senere. Ofte legger man også litt av identiteten sin i at man driver med en aktivitet, for eksempel ved at man er en fjellklatrer. I den siste dimensjonen, den forpliktende dimensjonen, handler det om å gjøre det som sees på som godt av individet selv, og av omverdenen (Jensen, 2020). Hva som ansees som godt avhenger både av individet og av et sett med spilleregler og normer. Det kan føles godt å få fyr på et bål i skogen, men hvis man ikke bruker en bål plass, og legger igjen et stygt merke i naturen, så føles ikke det så godt med tanke på sporløs ferdsel. Når man driver med en aktivitet forplikter man seg til noen regler og normer, og disse påvirker hvordan man opplever glede i den forpliktende dimensjonen.

Som nevnt tidligere mener jeg at kroppsøvingfaget ut ifra læreplanen skal fremme livslang friluftslivsglede. Jensen (2020) presenterer noen tanker om hvordan man kan fremme bevegelsesglede i undervisningen, og jeg mener disse kan brukes i friluftsliv også. I undervisningen er det fysisk og metafysisk bevegelsesglede man kan påvirke, og man kan bare indirekte påvirke tradisjonsbunden og forpliktende bevegelsesglede (Jensen, 2020). Det er selve eleven som skal kjenne på bevegelsesgleden, så om man kjenner til elevenes bakgrunn og erfaringer med friluftsliv, så kan man lettere legge opp undervisningen for dem. For å legge til rette for den tradisjonsbundne bevegelsesgleden må opplevelsene akkumuleres over tid, dermed bør man i friluftsliv gi elevene muligheter til å få flere friluftslivsopplevelser over en tidsperiode. For at elevene skal få erfare hvilke friluftslivsaktiviteter de selv liker, må man også la elevene få prøve ut et variert utvalg av aktiviteter. Jensen (2020) sier også at jo mer erfaring man selv har med bevegelse, i dette tilfellet friluftsliv, vil man også ha bedre mulighet til å forstå hva som kan gi glede for andre.

2.1.2 Meningsfullhet

Selv om mening og meningsfull ofte kan brukes om hverandre, så er det flere som skiller på disse begrepene (Fletcher & Ní Chróinín, 2022; Kretchmar, 2007). Kretchmar (2007) definerer mening slik: «I am defining meaning in a broad, common sense way. It includes all emotions, perceptions, hopes, dreams, and other cognitions—in short, the full range of human experience» (s. 382). En erfaring får dermed mening ved at vi tolker den og gir den mening gjennom en verdi eller et symbol (Fletcher & Ní Chróinín, 2022, s. 2). En erfaring som er meningsfull vil derimot ha en personlig betydning, en hensikt og sammenheng med andre livserfaringer (Fletcher & Ní Chróinín, 2022, s. 3; Martela & Steger, 2016).

For å gi elevene meningsfulle erfaringer og opplevelser i friluftsliv må man da sørge for at opplevelsene har en betydning for den enkelte elev, at det man gjør har en hensikt og at man kan se en sammenheng til tidligere, nåværende eller fremtidige erfaringer. Et eksempel kan være å lære elevene å sette opp en tarp i regnet. For at opplevelsen skal bli meningsfull må eleven se hensikten, å holde seg tørr i regnet, føle at dette har betydning for eleven, hvorfor trenger jeg å holde meg tørr, og se sammenhengen til hvordan elevene kan bruke dette senere i livet, eller allerede har brukt det tidligere. Elevene kan skjønne meningen med å sette opp en tarp, og anerkjenne det som en opplevelse, men om den ikke har personlig betydning, en hensikt eller en sammenheng med andre deler av livet, så blir den ikke meningsfull.

2.2 Meningsfull kroppsøving

For at elever skal delta i fysiske aktiviteter, ser det ut til at et fokus på meningsfullhet kan fremme opplevelser som fører til aktiv deltakelse i fysisk aktivitet (Fletcher & Ní Chróinín, 2022, s. 1). Slike meningsfulle opplevelser for elevene er noe kroppsøvingslærere lenge har strukket seg etter å oppnå (Beni, Fletcher, et al., 2019). For å fremme disse meningsfulle opplevelsene hos elevene kan man bruke den pedagogiske tilnærmingen "meaningful physical education" (meningsfull kroppsøving) (Beni et al., 2021). Meningsfull kroppsøving stammer fra en litteraturgjennomgang av Beni et al. (2017), inspirert av noen aspekter for å fremme meningsfulle opplevelser presentert i Kretchmar (2006). Siden meningsfullhet er personlig, er tilnærmingen ment å være fleksibel, men den bygger på seks egenskaper ved undervisningen: sosiale interaksjoner, moro, utfordring, motorisk kompetanse, personlig relevant læring og

“delight”. I tillegg til disse egenskapene legger også meningsfull kroppsøving opp til autonomi og refleksjon gjennom en elevsentrert tilnærming (Beni et al., 2021; Fletcher & Ní Chróinín, 2022).

Målet med meningsfull kroppsøving er å gi elevene opplevelser som inspirerer dem til videre utforskning og deltakelse i fysisk aktivitet (Fletcher et al., 2021). Viktigheten av å gi elevene opplevelser som fremmer videre deltakelse, er i tråd med tidligere forskning på friluftsliv i skolen. Lærerne i studien til Abelsen og Leirhaug (2022) ser på gode opplevelser som viktig for å inspirere elevene til å delta videre i friluftslivet, også kalt livslang friluftslivsglede. I mitt masterprosjekt vil jeg undersøke om friluftslivsundervisningen lærerne mener de legger opp til, kan fremme livslang friluftslivsglede hos elevene. Ettersom flere tror elevenes opplevelser i friluftsliv kan inspirere elevene til livslang friluftslivsglede, vil jeg bruke meningsfull kroppsøving som teoretisk rammeverk for min masteroppgave. Jeg vil undersøke om undervisningen lærerne legger opp til, ser ut til å kunne fremme meningsfulle opplevelser ved hjelp av meningsfull kroppsøving.

2.2.1 Sosiale interaksjoner

Sosiale interaksjoner i meningsfull kroppsøving handler om å gi elevene muligheter til å skape gode opplevelser i sammen med andre, og å bygge positive forhold til andre (Beni et al., 2021). Flere elever trekker fram hvordan meningsfulle opplevelser blir styrket av å knytte bånd med medelever, og av å bli støttet av både medelever og lærere (Beni et al., 2017; Beni, Ní Chróinín, et al., 2019). Allikevel kommer det også fram at elever kan oppleve å bli isolert og ikke føle seg som en del av gruppa, og at lærere kan forskjellsbehandle kjønnene (Beni et al., 2017). Selv om mange får meningsfulle opplevelser gjennom sosiale interaksjoner, kan også elever få meningsfulle opplevelser alene. Derfor påpeker Beni et al. (2021, s. 669) at tilnærmingen er fleksibel, og at man ikke må ha fokus på sosiale interaksjoner hver gang.

2.2.2 Moro

Moro handler om at innholdet og aktivitetene i kroppsøvingfaget skal være gøy for elevene (Beni et al., 2021). Mange elever sier at det å ha det moro er med på å gi meningsfulle opplevelser i kroppsøvingfaget (Beni et al., 2017). For at elevene skal ha det moro kan man blant annet bruke lekbaserte tilnærminger til aktiviteter, da dette både legger opp til at elevene skal ha det moro, men også til at elevene skal oppleve læring i aktivitetene de skal gjøre (Beni, Ní Chróinín, et al., 2019). Selv om moro ser ut til være med å gi meningsfulle opplevelser, må man også passe på at undervisningen ikke blir for ustrukturert og udisiplinert, sånn at elevene også kan oppleve læring i undervisningen (Beni, Ní Chróinín, et al., 2019).

2.2.3 Utfordring

For å skape meningsfulle opplevelser i kroppsøving må man tilpasse utfordringene elevene får, sånn at de ikke blir for lette eller for vanskelige. Hvis elevene får for lette utfordringer kan dette føre til at de kjeder seg, som igjen går utover de meningsfulle opplevelsene (Beni et al., 2017). På den andre siden kan aktiviteter mangle mening hvis de blir for vanskelige (Beni, Ní Chróinín, et al., 2019). Utfordringer kan virke som en motiverende faktor som gjør at elevene fortsetter å delta og legge ned en innsats for å mestre. Ved å velge utfordringer som passer for seg kan elevene også få en eierskapsfølelse for de utfordringene de velger.

I Beni et al. (2017) sin litteraturstudie kommer det fram positive og negative sider ved rollen til konkurranse som en del av utfordringer i idrett og kroppsøving. For noen virker konkurranse positivt inn på ønsket om å delta i ulike aktiviteter, men for andre virker det negativt inn. Det kan også se ut til at noen av de som liker konkurranse, gjør det fordi de liker utfordringene som følger med konkurransen, og ikke nødvendigvis selve konkurransen (Beni et al., 2017). Hvis man skal gjennomføre konkurranser i kroppsøvingundervisningen er det derfor viktig at man er bevisst på positive og negative sider, og hvilke ganger man bruker konkurranse (Wintle, 2022).

2.2.4 Motorisk kompetanse

Innenfor meningsfull kroppsøving skal man hjelpe elevene å lære seg de motoriske ferdighetene som trengs i ulike aktiviteter, men også utvikle oppfatningen av egen kompetanse til å utføre ferdighetene (Beni et al., 2021). Elevers opplevelser i kroppsøving ser ut til å være mer positive hvis elevene har høy tro på egen motorisk kompetanse, som igjen kan spille inn på meningsfullheten i elevenes opplevelser (Beni et al., 2017). Motorisk kompetanse kan også knyttes opp mot flere av de andre egenskapene i meningsfull kroppsøving. Ved bedre motorisk kompetanse kan man klare utfordringer man tidligere ikke har klart, som gir mestringfølelse og tro på egne ferdigheter. Man kan også bidra i større grad til laget sitt, hvis man i større grad spiller lagkameratene sine gode, eller f.eks. scorer et mål man tidligere ikke ville scoret. På denne måten er utviklingen av elevenes motoriske kompetanse både viktig for tro på sine egne ferdigheter, men også for å styrke mestringfølelse gjennom å klare utfordringer, og det kan være med å styrke de sosiale interaksjonene (Beni, Ní Chróinín, et al., 2019).

2.2.5 Personlig relevant læring

Personlig relevant læring går ut på å hjelpe elevene å forstå hvordan og hvorfor det de lærer er relevant i ulike aktiviteter og ellers i livet, og hvordan de kan ta dette i bruk ved en senere anledning (Beni et al., 2021). For elever kan kroppsøvingfaget virke meningsløst om ikke de ser en relevans i det de lærer, og ikke ser hvordan det kan hjelpe dem senere livet (Beni et al., 2017). For noen elever kan også det at kroppsøving bli hjernedødt gjøre at kroppsøving virker meningsløst, og de ser ut til å like aktiviteter hvor de må tenke og bruke hjernen i spill og andre aktiviteter. For å legge opp til personlig relevant læring kan man ha aktiviteter hvor elevene får implementert de ferdighetene de har lært, enten det er fysiske eller taktiske ferdigheter, og man kan også gi elevene valgmuligheter og la de være med på å bestemme hva som skjer videre i timen. Ved å få være med på å ta valg i timene kan elevene selv tilpasse hva de opplever som relevant for seg og hva som er viktig for sin egen læring (Beni, Ní Chróinín, et al., 2019).

2.2.6 Delight

Delight kan være et vanskelig begrep å forstå for både lærere og elever (Beni et al., 2021). Det er lett å tenke at delight er det samme som moro, men i tråd med Kretchmar (2005) vil jeg kort skille mellom moro og delight. Moro er en følelse vi finner hvis vi leter etter den, for eksempel ved å dra i fornøylespark eller se en film. Delight på den andre siden er vanskelig å planlegge for, og kan forsvinne like fort som den kom. Delight er først og fremst en minneverdig følelse, og man husker detaljene rundt hva som skjedde i øyeblikket. Ved en opplevelse som er moro vil man i motsetning glemme detaljene etter en liten stund (Kretchmar, 2005). Det er vanskelig å planlegge for delight, men det er

noe man kan oppleve ved noen anledninger hvis man fokuserer og jobber hardt over tid (Beni, Fletcher, et al., 2019, s. 203; Kretchmar, 2005). Ettersom delight er vanskelig å planlegge for, velger jeg å se på det som et positivt resultat, sammen med meningsfulle opplevelser (Woodward et al., 2022). Jeg vil undersøke om friluftslivsundervisningen lærerne legger opp til ser ut til å kunne gi elevene følelser av delight, men siden det er et komplisert begrep, vil jeg henviser til Kretchmar (2005) for en grundigere gjennomgang av hvordan det kan brukes i undervisningen.

2.2.7 Autonomi og refleksjon

I tillegg til de seks egenskapene i meningsfull kroppsøving foreslås refleksjon og demokratiske prinsipper som grep for å fremme meningsfulle opplevelser i kroppsøvfaget (Fletcher & Ní Chróinín, 2022). Innenfor den demokratiske tilnærmingen legges det vekt på inkludering og å la elevene få være en del av beslutningsprosessene for deres egen læring. Skolen er en veldig viktig plass for at elevene skal få oppleve aktiviteter som er meningsfulle for dem, og da er det viktig at elevene blir inkludert i klassen og timene, men også i planlegging og oppbygging av planen for undervisningen. Ved å la elevene få være delaktige i å ta valg knyttet til deres deltakelse, kan det være med på å gjøre at elevene føler eierskap til kroppsøvfaktivitetene, og at de blir mer investert og opplever aktivitetene og undervisningen som mer meningsfull (Fletcher & Ní Chróinín, 2022, s. 6). Ved å inkludere elevene og la dem være delaktige i valgene for kroppsøvfundervisningen kan både lærere og elever, ved hjelp av refleksjon, bli bevisste på hva som oppleves som meningsfullt for elevene.

Refleksjon sammen med deltakelse i å sette egne mål for undervisningen kan gi en syklisk prosess som kan være en grunnstøtte for meningsfulle opplevelser (Fletcher & Ní Chróinín, 2022, s. 7). Som Fletcher & Ní Chróinín (2022) skriver kan elevene da finne meningen med deres deltakelse, de kan finne verdi i deres deltakelse og knytte deres deltakelse opp mot større deler av livene deres (s. 7). Gjennom refleksjon over tidligere opplevelser og erfaringer kan elevene bli bevisste på hva som har vært med å skape meningsfulle opplevelser tidligere, og ved hjelp av dette være med på å sette både kortsiktige og langsiktige mål for meningsfulle opplevelser.

2.2.8 Meningsfull kroppsøving i friluftsliv

I friluftslivsundervisningen vil implementering av meningsfull kroppsøving bygge på de samme prinsippene, men med ulikt innhold. I friluftsliv vil man ha fokus på andre motoriske ferdigheter, som for eksempel skigåing eller balfyring. Man kan legge opp til at undervisningen skal være gøy, og at elevene skal samarbeide, men at man har leker ute i naturen. Utfordringene vil og være annerledes, som for eksempel at de skal komme seg opp og ned på en fjelltopp. Hva som oppleves som personlig relevant vil være litt forskjellig i friluftsliv. Her kan det være å lære seg å hva slags sopp og bær man kan spise på tur, eller hvordan man kan gjennomføre sporløs ferdsel, i motsetning til relevante ferdigheter i ballidrett, eller relevant styrketrening for å opprettholde en aktiv livsstil.

Prinsippene om autonomi og refleksjon vil nok allikevel være ganske like. De handler om å gi elevene mulighet til å reflektere over egne erfaringer, sette seg egne mål og å få være med å bestemme i situasjoner som omhandler egen læring. I friluftsliv vil de da kunne reflektere over hvordan naturopplevelser kan spille inn på helse og velvære, få

være med å bestemme om de skal gå på fjelltur eller brenne bål, og sette seg mål for hva de skal lære i undervisningen.

2.3 Tidligere forskning på friluftsliv i skolen

Forskningen på friluftsliv i skolen tar for seg mye forskjellig. Ettersom det er lite forskning på livslang friluftslivsglede, vil jeg se på forskning på friluftsliv i skolen som helhet. I forskningen kommer det fram ulike utfordringer ved gjennomføringen av friluftsliv i skolen, men det kommer også fram gode sider.

Vurdering i friluftsliv er en utfordring for lærerne, i tillegg til mangel på tid og mangel på utstyr (Leirhaug & Arnesen, 2016). Problemet med mangelen på tid til å gjennomføre friluftslivsundervisningen gjelder både for skoler som ligger i nærheten av naturen, og for skoler som ligger midt i byen. Dette handler om at man må bruke tid på å transportere seg til områder der man kan gjennomføre undervisningen, og at selve undervisningen kan være tidkrevende i seg selv (Leirhaug & Arnesen, 2016).

Vurdering i friluftsliv kan være en utfordring for undervisningen, selv om vurdering i kroppsøvningsfaget er et tema det er blitt forsket relativt mye på det siste tiåret (Løndal et al., 2021). Noen elever opplever at de blir vurdert etter blant annet innsats og samarbeid, men det finnes også elever som opplever at mangel på forutsetninger for vinterlig friluftsliv kan spille inn på karakteren, som igjen spiller inn på trivsel og motivasjon (Abelsen & Leirhaug, 2017). Uklarhet rundt hva elevene skal lære i friluftsliv kan også føre til usikkerhet rundt hvordan elevene blir vurdert i friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2017). I studien til Mandelid et al. (2022) ser det ut til at lærerne finner vurdering i friluftsliv utfordrende, blant annet siden det stilles krav til dokumentasjon for vurderingen. Det kan også være en utfordring at det er lettere å dokumentere og vurdere grunnleggende friluftslivsferdigheter, enn for eksempel innsats og samarbeid.

Mangel på utstyr i friluftsliv kan i verste fall gjøre at det oppstår farlige situasjoner (Dahl et al., 2017). Noen aktiviteter i friluftsliv stiller visse krav til utstyr, i det minste for å få en bedre opplevelse. Skal man gå en fjelltur er det en fordel å ha gode sko, så man ikke blir våt og for å få bedre stabilitet. Mangel på nødvendig utstyr ser også ut til å spille inn på om man deltar i ulike friluftslivsaktiviteter (Lagestad et al., 2019). I tillegg kan mangel på utstyr føre til at elever blir ekskludert fra undervisningen, og lærere opplever at elever hadde mer og bedre kunnskap om utstyr tidligere (Dahl et al., 2019).

Men friluftsliv i skolen er ikke bare utfordringer. Selv om lærerne synes vurdering i friluftsliv kan være utfordrende ønsker de å fremme livslang friluftslivsglede, altså å gi elevene kunnskaper og erfaringer som de kan ta med seg og bruke videre i livet og som kan vekke interesse og en lyst til gjentakelse (Abelsen & Leirhaug, 2022; Mandelid et al., 2022). For å fremme livslang friluftslivsglede hos elevene, legger lærerne vekt på gode, positive og meningsfulle opplevelser: «muligens fordi lærerne sterkt vil bidra til livslang friluftslivsglede, og ser gode opplevelser som viktigste bidrag til dette?» (Abelsen & Leirhaug, 2022, s. 34). Naturopplevelser og gledelige møter med friluftsliv har vært et mål lenge (Haslestad, 2002, s. 258), og for å fremme meningsfulle opplevelser ser lærerne i Mandelid et al. (2022) på samarbeid og det sosiale som viktige deler av undervisningen.

Samarbeid og sosiale interaksjoner er noe som kommer fram i en del av forskningen om friluftsliv i skolen, og det sosiale i friluftsliv kommer fram som både et mål i seg selv og

som et verktøy for å lære sosiale ferdigheter (Lyngstad & Sæther, 2021). I et aksjonsforskningsprosjekt hvor lærerne har planlagt 12 timer med friluftsliv, legger lærerne blant annet vekt på at undervisningen skal inneholde samarbeid og sosial kompetanse (Mandelid et al., 2022). Her legges det opp til at elevene skal kjenne på innsats og engasjement i gruppearbeid, og at gruppen man er på er avhengige av at man selv legger ned en innsats. Noen lærere i en annen studie opplever også at elevene samarbeider bedre i friluftslivsundervisning, at elevene er mer tolerante for hverandre og at det er flere positive interaksjoner mellom elevene (McNamee & Timken, 2017). I Abelsen og Leirhaug (2022) har lærerne brukt bålpyring som noe som kan gjøres i grupper. Elevene må prate sammen, fordele ansvar og samarbeide, og bålet ser ut til å ha en positiv effekt på det sosiale i en klasse. Bålet kan hjelpe elevene til å falle til ro, elevene kan prate om helt andre ting enn de pleier og bli kjent med hverandre på en annen måte (Abelsen & Leirhaug, 2022). Roen rundt bålet og i friluftsliv er noe elevene setter pris på, og ifølge Leirhaug et al. (2020) er dette noe undervisningen bør gi tid og mulighet til.

Friluftslivet gir også gode muligheter for at elevene skal få oppleve mestring i undervisningen. Mestring handler om å overkomme og klare utfordringer eller oppgaver som kommer i livet (Svartdal, 2018). Dette sier en elev om å velge bevegelsesglede framfor idrettsglede: «... hvis jeg ikke føler jeg mestrer det, så er det ikke gøy. Jeg må velge noe jeg kan mestre og ha det gøy i. Da blir jeg mer motivert.» (Tangen & Nordahl Husebye, 2019, s. 9). Friluftsliv er noe som kan være med å gi elevene opplevelser av mestring på ulike måter (Lyngstad & Sæther, 2021). Elevene kan for eksempel oppleve mestring ved at de klarer å få fyr på bålet, eller at de mestrer bruken av redskaper som øks, kniv og sag (Abelsen & Leirhaug, 2022). Elevene kan også få kjenne på mestringsfølelser når de har slitt og arbeidet for å få fyr på bålet, og endelig kan nyte maten som smaker ekstra godt når de har arbeidet litt for det (Leirhaug et al., 2020).

3.0 Metode

For å samle inn data til masteroppgaven har jeg intervjuet 5 ungdomsskolelærere, som underviser i kroppsøving. I denne delen av oppgaven vil jeg presentere hva slags forskningsdesign jeg har hatt, samt hvilken vitenskapsteoretisk tradisjon jeg stiller meg innenfor. Videre vil jeg presentere utvalget, hvordan datainnsamlingen er gjennomført, og forklare hvorfor metoden er valgt. For å analysere datamaterialet tar jeg i bruk en tematisk analyse, og forklarer hvordan jeg bruker den i mitt prosjekt. Mot slutten av metodekapittelet kommer det også en del om etiske vurderinger, og forskningens kvalitet.

3.1 Forskningsdesign

Hva slags forskningsmetodisk tilnærming man velger å bruke avhenger av hva slags kunnskap man har et ønske om å utvikle (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). I masterprosjektet ville jeg undersøke hvordan kroppsøvingslærere mener de legger opp friluftslivsundervisningen, og om det kan fremme livslang friluftslivsglede. Siden livslang friluftslivsglede er et lite utforsket område, ville jeg bruke en metode som gjorde at jeg kunne følge opp tanker og spor som lærerne kom med underveis i intervjuene. En måte å gjøre det på er ved hjelp av en kvalitativ tilnærming, og jeg valgte å bruke semistrukturerte intervju (Gleiss & Sæther, 2021). Ved hjelp av en kvalitativ tilnærming ville jeg også ha litt fleksibilitet i gjennomføringen av intervjuene og forskningsprosessen.

Hensikten med masteroppgaven er å forstå bedre hvordan kroppsøvingslærere legger opp friluftslivsundervisningen, og om det kan inspirere til livslang friluftslivsglede. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at man i fenomenologiske studier vil forstå det som blir erfart i menneskers livsverden, hvor livsverden er den hverdagslige verden vi lever i (s. 76). De skriver også at man har som mål å forstå essensen i et fenomen. Etter som jeg har hatt som mål å undersøke og skape forståelse for hvordan en gruppe mennesker (kroppsøvingslærere) opplever et fenomen (friluftslivsundervisningen), er masterprosjektet inspirert av en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Innenfor en hermeneutisk fenomenologi fortolker forsker meninger knyttet til livserfaringer, og jeg vil søke mening i det lærerne sier, og ikke bare ha en deskriptiv analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76-77).

I arbeidet med masteroppgaven har jeg brukt en abduktiv tilnærming. Vi kan skille mellom en induktiv empiridrevet tilnærming, en deduktiv teoridrevet tilnærming eller en abduktiv tilnærming hvor man pendler mellom teorier, empiri og forskerens perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018). Selv om jeg har prøvd å gå inn med åpent sinn, vil jeg ikke kunne klare å skille meg helt fra tidligere observasjoner og tidligere forskning, samtidig vil jeg undersøke mine antakelser mot den empirien jeg samler inn. I arbeidet med empirien igjen vil det dukke opp nye spørsmål og tanker, som jeg kan undersøke opp mot tidligere forskning og teori. Dermed har fremgangsmåten min vært at jeg har pendlet fram og tilbake mellom teori og tidligere forskning, og det har kommet fram spørsmål fra teori som jeg kan undersøke i empirien, og motsatt. Dermed passet en pragmatisk og abduktiv tilnærming til mitt masterprosjekt (Postholm & Jacobsen, 2018). Som jeg kommer tilbake til senere har jeg brukt tematisk analyse, og ifølge Gleiss og Sæther (2021) er en tematisk analysemetode ofte abduktiv (s.171).

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Hvilken vitenskapsteoretisk forankring eller utgangspunkt man har sier noe om hvilket syn man har på at kunnskap blir generert. En forsker med et positivistisk utgangspunkt vil hevde at det er et klart skille mellom forsker og det som forskes på, og at kunnskapen er uavhengig av kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018). I motsetning til dette vil en forsker med et konstruktivistisk utgangspunkt hevde at det er umulig å skille helt mellom forsker og virkelighet, og at den sosiale virkelighet, som vi lever i, ikke er konstant og vil alltid være i endring. Mitt masterprosjekt plasserer seg innenfor sosialkonstruktivismen, som har en del fellestrekk med konstruktivismen, men legger vekt på de sosiale interaksjonene i konstruksjonen av kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018).

Postholm og Jacobsen (2018) trekker fram at for å få en forståelse av et sosialt fenomen bør man som forsker prøve å finne ut av hvordan den sosiale virkeligheten blir tolket av de involverte menneskene (s.99). Dette kan gjøres ved å observere dem, eller høre hva de har å si. I mitt prosjekt har jeg da forsøkt å finne ut av hvordan lærerne tolker og opplever friluftslivsundervisningen. Jeg har gjennomført intervju med lærerne, og dermed klarer jeg ikke helt å skille meg fra det som forskes på, som ville vært et positivistisk ideal (Postholm & Jacobsen, 2018). Som jeg vil komme tilbake til vil dette kunne påvirke forskningens reliabilitet, men ettersom det er umulig å helt skille forsker og virkeligheten, vil jeg heller gjøre rede for og reflektere rundt hvordan jeg kan påvirke forskningen, enn å prøve å ta avstand fra virkeligheten.

3.3 Datainnsamling

I dette delkapittelet vil jeg presentere hvordan datainnsamlingen er blitt gjort. For å samle inn data har jeg gjennomført semistrukturerte intervju med kroppsøvingslærere, og jeg vil gå inn på hvordan utvalget er blitt til. Deretter vil jeg presentere hvordan intervjuene ble gjennomført i praksis.

3.3.1 Utvalg

Ettersom jeg hadde lyst til å undersøke hvordan kroppsøvingslærere arbeidet for å motivere elevene til livslang friluftslivsglede, ble det klart at det var kroppsøvingslærere som skulle være kilden til datamaterialet i masterstudien. Kroppsøvingslærere som jobbet på ungdomstrinnet ble valgt siden elevene da skal ha hatt en større mengde friluftsliv i løpet av skolegangen sin, og læreplanen legger opp til et variert friluftsliv med blant annet overnattinger, livredning ute og refleksjon rundt egne naturopplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette gjorde at utvalget skulle bestå av kroppsøvingslærere som underviser i faget på ungdomstrinnet.

I utgangspunktet så jeg etter lærere som underviste i nærheten av Trondheim, men siden skolene fikk så mange forespørsler om å delta i ulike studier, var det ingen skoler i byen som hadde kapasitet til å delta. Dette gjorde at jeg måtte søke utover og fikk kontakt med noen lærere som arbeidet ved en skole på et tettsted i Vestland fylke og noen lærere som arbeidet ved en skole på et tettsted i Trøndelag. Et slik utvalg kan kalles et ikke-sannsynlighetsutvalg, da det kjennetegnes som en kombinasjon av tilgjengelighetsutvalg og kriteriebasert utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Det er et kriteriebasert utvalg siden det finnes noen kriterier for å delta (Kroppsøvingslærere ved ungdomsskoler), og et tilgjengelighetsutvalg siden det var disse lærerne som var tilgjengelige til å delta i masterstudien. For å få kontakt med lærerne fikk jeg hjelp av en personlig kontakt ved skolen på Vestlandet, og ved hjelp av rektor ved skolen i

Trøndelag. Disse personene har opptrådd som døråpnere for å få kontakt med de aktuelle lærerne til studien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53).

Etter å ha fått kontaktinformasjon til lærerne sendte jeg informasjonsskriv (Vedlegg 1), og spurte om de ville delta i studien. Av lærerne jeg fikk kontakt med var det fem lærere som ville delta, tre fra skolen på Vestlandet, og to fra skolen i Trøndelag. Utvalget besto av fire menn, og en kvinne. Lærerne hadde forskjellig fartstid i yrket, men alle hadde erfaring med å undervise i friluftsliv i kroppsøvingsfaget. For at datamaterialet skal være oversiktlig, og for å ta vare på lærernes personvern, ble de gitt pseudonymer slik at de ikke kunne gjenkjennes i teksten (Postholm & Jacobsen, 2018). Pseudonymene ble da: Ulrik, Henrik, Narve, Randi og Laura. Pseudonymene gjenspeiler ikke lærernes kjønn. Ulrik, Henrik og Narve jobber ved skolen på Vestlandet, og Randi og Laura jobber ved skolen i Trøndelag.

Som nevnt ligger begge skolene på tettsted, med relativt få innbyggere i forhold til en by, og med god tilgang til friluft og natur. Siden det er et kvalitativt masterprosjekt, hvor informasjon blir hentet fra en gitt kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018), var det fordelaktig at skolene har nokså lik tilgang på friluft og natur, da det gir mer mening å sammenligne data fra de ulike plassene opp mot hverandre. Selv om man skal være forsiktig med å trekke slutninger om hvordan det ville vært på en annen skole vil man gjennom dette i større grad kunne overføre det til en annen skole på en mindre plass, enn f.eks. en by-skole. Et slikt utvalg kan også kalles et homogent utvalg, og er bra for å se etter likheter og forskjeller i en gitt gruppe mennesker (Christoffersen & Johannessen, 2012).

3.3.2 Intervjuet

Data ble samlet inn via semistrukturerte intervjuer. Dette er en hensiktsmessig metode ut fra forskningsspørsmålene og jeg hadde noe erfaring med metoden fra før av. I et semistrukturert intervju har man spørsmål og temaer man vil gå igjennom, men rekkefølgen de kommer i, og hvordan man stiller spørsmålene har ikke like mye å si (Ennis & Chen, 2012). Dette skiller seg fra strukturert intervju, hvor man stiller de samme spørsmålene, i samme rekkefølge og uten å endre på måten spørsmålene blir stilt på (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg utviklet en intervjuguide (Vedlegg 2) og den inneholdt i starten spørsmål om friluftsliv generelt og om lærernes erfaringer med friluftsliv, og etter hvert om mer konkrete aspekter ved friluftsliv i skolen.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av vinteren 2023, og varte mellom 20 og 40 minutt. Siden det var lang reisevei til de lærerne jeg fikk rekruttert til studien, ble intervjuene gjennomført over telefon. I starten av intervjuene ble lærerne spurt generelt om friluftsliv og egne erfaringer med friluftsliv, og etter hvert kom vi inn på tema som var mer tilknyttet forskningsspørsmålet i studien. Intervjuguiden ble brukt for å komme tilbake på sporet hvis vi sporet av, og flere av lærerne trakk fram spørsmål fra intervjuguiden ved ulike anledninger. Intervjuguiden var ikke delt inn i forhåndsbestemte temaer, for at kodingen av datamaterialet skulle være induktiv, og ikke bli påvirket av forhåndsbestemte temaer.

3.4 Analyse

Datamaterialet ble analysert ved en tematisk analyse, slik den blir presentert av Braun og Clarke (2006). I det følgende blir transkriberingen beskrevet, deretter blir det gjort

rede for valg som er tatt i gjennomføringen av analysen. Til sist går jeg gjennom hvordan jeg har gjennomført analysen ved hjelp seks steg fra Braun og Clarke (2006).

3.4.1 Transkribering

Etter gjennomført intervju må lydopptakene transkriberes for å gjennomføre en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Selv om transkriberingen kan være tidkrevende er dette også en viktig del av analysen, da man blir kjent med datamaterialet og man kan begynne å gjøre seg opp noen tanker rundt analysen. Ettersom det ikke finnes en bestemt måte å gjøre tematisk analyse på, er det heller ikke en bestemt måte å gjøre transkriberingen på. Allikevel skal transkriberingen være sann mot datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Dette betyr at man bør være nøye med rettskrivingen, og at man passer på tegnsettingen, sånn at det transkriberte materialet stemmer overens med lydopptakene. Allikevel er det enkelte steder hvor stedsnavn og lignende ble byttet ut, for å sikre anonymiteten til deltakerne.

3.4.2 Tematisk analyse

Målet med tematisk analyse er å få datamaterialet i en presenterbar form, gjennom å finne temaer som går igjen på tvers av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse er en fleksibel analysemetode, som passer bra for nybegynnere, som meg. Tematisk analyse burde sees på som en grunnleggende kvalitativ analysemetode, og Braun & Clarke (2006) sier det burde være den første kvalitative analysemetoden man lærer seg.

Når man skal gjennomføre tematisk analyse er det noen spørsmål man bør besvare før man begynner, som er med på å legge føringer for hvordan analysearbeidet bør gjøres. Et av valgene man må ta er hvor nøye datamaterialet skal presenteres. Skal man få med mye fra hele datamaterialet, eller skal man gå i dybden på ett eller noen få tema (Braun & Clarke, 2006)? I min analyse ønsket jeg å presentere fra hele datamaterialet, som ifølge Braun & Clarke (2006) er egnet om det er et forskningsfelt som ikke er veldig mye utforsket. Videre må man ta stilling til hvilket forskningsteoretisk perspektiv man stiller seg innenfor. Innenfor et konstruktivistisk eller sosialkonstruktivistisk paradigme vil man ikke bare se på nøyaktig det informantene sier, men man vil også prøve å forstå de sosiokulturelle kontekstene rundt det informantene sier. Dette henger sammen med at jeg i analysen har brukt latente temaer, hvor man søker mening i de underliggende ideene og antagelsene bak de informantene sier (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Det siste valget jeg måtte ta var om analysen skulle være induktiv eller teori-drevet. I masterprosjektet har jeg hatt en abduktiv tilnærming, men selve kodingen har vært induktiv, og temaene kommer fra datamaterialet selv. Induktiv koding er også passende for å gi en bredere presentasjon av datamaterialet, da det ikke er sikkert alt fra datamaterialet hadde passet inn hvis jeg hadde koder fra en teori.

3.4.3 Seks steg i tematisk analyse

Braun & Clarke (2006) presenterer seks steg for hvordan man kan gjennomføre en tematisk analyse. Det første steget er å bli kjent med datamaterialet. Siden jeg både samlet inn data, og transkriberte intervjuene, begynte dette steget allerede ved datainnsamlingen. Videre leste jeg gjennom datamaterialet, og kunne allerede her begynne å søke etter mening og mønstre på tvers av hele datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

Steg to er koding av datamaterialet, der man lager koder for datamaterialet ut ifra egenskaper ved dataene man finner interessant (Braun & Clarke, 2006). Kodingen er starten på å organisere datamaterialet inn i meningsfulle grupperinger, for å finne mening på tvers av datamaterialet. Når man koder bør man lese gjennom hele datamaterialet nøye, og vie like mye oppmerksomhet til hele datamaterialet og lete etter aspekter man finner interessant. Jeg hadde skrevet ut de transkriberte intervjuene, og noterte kodene rett på papiret. Kodingen var data-drevet, og som Braun og Clarke (2006) tipser om, prøvde jeg å kode for mest mulig av datamaterialet.

Etter man har kodet datamaterialet fortsetter man til steg tre, som handler om å søke etter temaer man kan sortere kodene i (Braun & Clarke, 2006). Jeg samlet alle kodene i et Word-dokument, og begynte å søke etter temaer på tvers av kodene og intervjuene. De temaene jeg fant ble skrevet inn i tabeller, og jeg samlet de gjeldende kodene i tabellene sammen med utdrag fra de transkriberte intervjuene. For noen temaer lagde jeg også underkategorier, og noen temaer stod alene. Her begynte jeg også prosessen med å velge ut hvilke koder og temaer som var relevant for å svare på mine forskningsspørsmål. Selv om selve kodingen av datamaterialet var induktiv, var denne prosessen abduktiv, da jeg brukte tidligere forskning og teori, sammen med datamaterialet, for å avklare hvilke temaer som var relevante for min masteroppgave. Her endte jeg opp med å legge noen temaer til side, da de ikke var relevante for å svare på forskningsspørsmålene for masteroppgaven.

På det fjerde steget går man gjennom temaene og forsikrer seg om at de er passende og gir mening. Her kan man oppdage at noen av temaene egentlig ikke er temaer, noen kan slås sammen og noen må kanskje deles i flere temaer (Braun & Clarke, 2006). Her sjekket jeg først om utdragene fra datamaterialet passet inn i temaene, og deretter sjekket jeg om temaene representerte hele datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Da fikk også sjekket om det var deler av datamaterialet jeg ikke hadde fått med meg i temaene fra starten av.

Når man kommer til det femte steget skal man definere og raffinere temaene enda grundigere og forberede temaene til å presenteres senere i oppgaven eller artikkelen (Braun & Clarke, 2006). Her prøvde jeg å finne ut hva hvert tema forteller, og hvordan det passer inn i historien jeg prøver å fortelle ved hjelp av datamaterialet. Jeg prøvde også å se at temaene var tro mot forskningsspørsmålene, og at det ikke var for mye overlapp mellom temaene. Når man er kommet så langt i analysen prøver man også å se for seg hvordan datamaterialet skal bli presentert, og jeg endte opp med å dele inn i litt flere underkategorier, så det skulle bli oversiktlig å lese.

I det siste steget av den tematiske analysen skal man presentere det man har kommet fram til i analysen (Braun & Clarke, 2006). Når man har et sett med bestemte temaer blir oppgaven videre å fortelle historien temaene forteller, på en leselig og forståelig måte. Når man presenterer utdrag fra datamaterialet må man også prøve å vise at temaet er gjeldene for datamaterialet, dermed bør man gjerne ha med flere utdrag fra temaene for å vise at det ikke bare er et enkelttilfelle. I min presentasjon av resultatene fra analysen, som man finner i kapittel 4.0 Resultater, har jeg prøvd å følge dette, og lagt vekt på å få med utdrag fra datamaterialet for å vise at det er lærernes tanker, og ikke mine egne.

3.5 Forskningens kvalitet

Når man skal se på forskningens kvalitet så snakker man ofte om forskningen reliabilitet eller validitet, også kalt forskningens pålitelighet og gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Reliabiliteten handler om hvorvidt forskningen er til å stole på eller ikke og om kvaliteten på forskningsprosessen er god nok (Gleiss & Sæther, 2021). Validitet handler om datamaterialets kvalitet og om forskers konklusjoner og fortolkninger er godt begrunnet. Hva som kjennetegner god forskning, vil variere avhengig av hvilket vitenskapsteoretisk utgangspunkt man har. Innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon vil man erkjenne at det alltid vil være spor etter forskerens subjektivitet, men at man da heller prøver å være balansert, og reflekterer over hvordan man påvirker forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021).

Siden man som forsker innenfor den sosialkonstruktivistiske tradisjonen ikke vil kunne skille seg helt fra det man forsker på, vil jeg gjøre rede for hvordan jeg kan ha påvirket datainnsamlingen. Personlig har jeg interesse for friluftsliv, og har et ønske om at det skal få en større plass i undervisningen. En personlig interesse for forskningstemaet er ganske vanlig, og trenger ikke nødvendigvis være et problem (Tjora, 2017). Min interesse kan hjelpe meg å nyansere og utforme en god intervjuguide, og jeg har i intervjusettingene prøvd å stille spørsmålene på en åpen måte. Intervjuene ble også tatt opp med diktafon, som gjorde at jeg kunne transkribere datamaterialet, og da kan jeg ved å forklare konteksten gjengi deltakernes tanker ordrett. Ettersom min subjektivitet kan påvirke resultatene, vil det være vanskelig for noen andre å komme fram til akkurat de samme resultatene (Gleiss & Sæther, 2021). Derfor vil jeg heller være åpen og transparent om hvordan jeg kan ha påvirket resultatene, også er det opp til andre å vurdere mine valg og konklusjoner.

Når man snakker om forskningens validitet, skiller man gjerne mellom intern og ytre validitet. Intern validitet handler om det er samsvar mellom den virkeligheten vi studerer og analyserer, og måten vi beskriver denne virkeligheten på (Postholm & Jacobsen, 2018). Sammenhengen mellom problemstilling, datamaterialet og konklusjonene er viktige, og man kan stille seg spørsmål som «Bygger forskerens fortolkninger og konklusjoner på datamaterialet?» og «Svarer man på problemstillingen?» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). For å styrke den interne validiteten, har jeg, i tråd med Postholm og Jacobsen (2018), prøvd å begrunne mine fortolkninger og konklusjoner ved å henvise til relevante deler av datamaterialet (s. 230). Det vil også være viktig å grunngi de fortolkningene man gjør, både mot datamaterialet og mot teorien. Den interne validiteten påvirkes også av om datainnsamlingsmetoden passer for forskningsspørsmålet (Gleiss & Sæther, 2021). For å undersøke noens holdninger og erfaringer er intervju en veldig god metode for datainnsamling, ettersom man innenfor en sosialkonstruktivistisk tilnærming er opptatt av å studere hvordan individer skaper mening og forstår virkeligheten (Tjora, 2017).

Den ytre validiteten handler om i hvor stor grad funnene er overførbare og gjeldende i en annen kontekst enn den man har forsket på (Postholm & Jacobsen, 2018). I kvalitativ forskning er det vanskelig å si at funnene alltid er gyldige utenfor konteksten det er forsket i, og derfor bør man beskrive konteksten man har forsket i. Jeg har forsket på to skoler i relativt like kontekster, og ser på det som en styrke for den ytre validiteten og overførbarheten for lignende skoler.

3.6 Forskningsetiske refleksjoner

Som forsker har man et etisk ansvar for forskningen sin, dette gjelder også i arbeidet med en masteroppgave, spesielt siden man i forskning på skolen arbeider med andre mennesker og muligens må oppbevare sensitiv informasjon om dem (Postholm & Jacobsen, 2018). For å sikre forskningens kvalitet var jeg nødt til å ta lydopptak av intervjuene med forskningsdeltakerne. Dette gjorde at jeg kom til å behandle personidentifiserende opplysninger i form av stemmene deres, som igjen betydde at jeg måtte melde prosjektet mitt til Norsk senter for forskningsdata. Meldeplikten gjelder om man på en eller annen måte skal behandle personopplysninger, hvor behandling kan være å samle inn, registrere eller oppbevare personopplysninger (Postholm & Jacobsen, 2018). I mitt tilfelle vil det at jeg tar opp lyd regnes som behandling. Prosjektet ble meldt til Sikt (tidligere NSD) sent på høsten i 2022, og ble godkjent slik at jeg kunne gjennomføre intervjuer med lydopptak på starten av 2023 (Vedlegg 3).

I arbeid med et forskningsprosjekt som inneholder behandling av personopplysninger om deltakerne presenterer Gleiss og Sæther (2021): «tre sentrale forskningsetiske prinsipper: 1) informert samtykke, 2) konfidensialitet og anonymisering og 3) å unngå negative konsekvenser for deltakerne.» (s. 43). Det første prinsippet om informert samtykke er grunnleggende i forskning. Informert samtykke handler om at forskningsdeltakerne skal ha fått informasjon om omfanget av forskningsprosjektet, hvor lenge og hvordan personopplysninger blir lagret, hvem har tilgang til informasjon om dem og hvordan data skal samles inn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Siden for mye informasjon fort kan virke overveldende, må man prøve å gi den viktigste og mest nødvendige informasjonen. Selv om det er vanskelig å kontrollere er det viktig at forskningsdeltakerne forstår informasjonen, og at man ikke legger noe press om å delta.

Prinsippet om konfidensialitet og anonymisering handler om at man ikke skal avsløre informasjon om personlige forhold fra forskningsdeltakerne (Gleiss & Sæther, 2021). I en masteroppgave hvor man har gjennomført intervju kommer det sannsynligvis til å komme sitater fra intervjuene, og da er anonymisering veldig viktig. Det viktigste er at man ikke skal kunne gjenkjenne deltakerne i presentasjonen av datamaterialet. Det tredje forskningsprinsippet om at ingen skal ta skade av å delta i forskningen handler om at forskningsdeltakerne ikke skal få noen negative konsekvenser av å delta i forskningen. Det kan være fysiske skader, eller ved spørsmål om ubehagelige eller følsomme temaer, som er vanskelig å bearbeide i ettertid (Christoffersen & Johannessen, 2012). I presentasjonen av data er det også viktig at man er forsiktig, og prøver å gi et nyansert bilde, hvis det er noe som kan sette forskningsdeltakeren i dårlig lys (Gleiss & Sæther, 2021).

Som nevnt hadde jeg meld prosjektet mitt til Sikt, og jeg fikk godkjenning til å behandle personopplysninger i prosjektet mitt. Dermed kunne jeg ta lydopptak av intervjuene jeg gjennomførte. Lydopptakene ble gjort ved hjelp av mobilappen Nettskjema-diktafon. Når man bruker appen til å ta opp lyd blir opptaket umiddelbart kryptert og sendt til Nettskjema, og man har ikke mulighet til å høre på lydopptaket på telefonen som er brukt (Universitetet i Oslo, 2023). Nettskjema-diktafon anses for å ha høy sikkerhet, og lydopptakene blir ikke lagret på mobil eller datamaskin, og det krever pålogging for å få tak i lydopptakene.

De tre forskningsetiske prinsippene har jeg på ulike måter tatt vare på. Før forskningsdeltakerne takket jeg til å delta i prosjektet sendte jeg dem både informasjonsskriv og intervjuguide (Vedlegg 1 og Vedlegg 2). Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om prosjektet, hva jeg skulle undersøke, informasjon om personvernopplysninger og lignende, og mulighet til å signere hvis man vil delta. Intervjuguiden ble sendt for at deltakerne skulle få god informasjon om hva intervjuene kom til å handle om. Som Postholm og Jacobsen (2018) skriver skal forskningsdeltakerne være kompetente til å ta et frivillig valg om de vil delta eller ikke. Jeg opplevde de fem lærerne som kompetente, og tror de selv hadde kompetanse og forståelse til at de kunne ta et valg basert på fordeler og ulemper. Alle som har deltatt i prosjektet har skrevet under på at de har forstått informasjonen og samtykker til å delta på intervju, og underskriftene er lagret på en trygg måte.

Prinsippet om konfidensialitet og anonymitet er tatt vare på først og fremst ved at deltakerne er gitt pseudonymer. Dermed blir aldri deltakernes navn nevnt, og det blir heller aldri nevnt noe om hvilke skoler deltakerne jobber på. For at de som kjenner forskningsmiljøet godt ikke skulle ha mulighet til å gjenkjenne deltakerne, ble lærerne gitt navn som ikke måtte gjenspeile deltakernes kjønn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186).

Det siste prinsippet om at deltakerne ikke skal ta skade av å delta i prosjektet er blitt ivaretatt ved at deltakerne ikke har blitt utsatt for noen fysiske skader ved å delta i intervjuene. Jeg har heller ikke inntrykk av at noen av deltakerne har opplevd noen av temaene som spesielt følsomme eller ubehagelige, og jeg tror ikke intervjuene har gitt deltakerne problemer i ettertid. I følge Gleiss og Sæther (2021) kan det komme fram ting i intervjuene som kan sette forskningsdeltakerne i et dårlig lys, og i slike tilfeller gir jeg en nyansert fremstilling.

4.0 Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra den tematiske analysen, altså hovedfunnene fra analysen. Fra analysen endte jeg opp med seks temaer, med noen underkategorier. De seks temaene er *Opplevelser i naturen*, *Sosial læring*, *Teori og tverrfaglighet*, *Fysisk aktivitet*, *Ha det gøy og Mestring av utfordringer*. Resultatene vil bli presentert i delkapitler for temaene, som igjen er inndelt etter underkategoriene.

4.1 Opplevelser i naturen

Temaet om opplevelser i naturen gikk igjen i alle intervjuene. Temaet er delt inn i tre underkategorier, gode opplevelser, dårlige opplevelser, og ansvar. For at utdrag fra datamaterialet skulle bli inkludert i disse underkategoriene, måtte de handle om elevenes opplevelser av friluftslivsundervisningen. For flere av lærerne ser det ut til at målet med friluftslivsundervisningen er å gi elevene gode opplevelser ute i naturen. Allikevel opplever ikke lærerne at dette er tilfelle for alle elevene, og for lærerne virker det som noen av elevene får dårlige opplevelser i friluftsliv. Dette vil bli utdypet videre.

Gode opplevelser

Det kommer fram i intervjuene at lærerne mener elevenes opplevelser har betydning for om de vil drive med friluftsliv videre eller ikke. På spørsmål om hva som spiller inn på om elevene blir mer eller mindre glad i friluftsliv svarer Henrik dette:

Jeg tror jo det handler om opplevelsene de har da, sant, altså hvis du får flere dumme eller vonde opplevelser som de forbinder med friluftsliv, så er det jo klart at det da er jo ikke noe du har lyst til å oppsøke heller. Men hvis du får mange gode friluftslivopplevelser, så er jo det noe du kanskje oppsøker mer da.

Laura er enig i dette, og sier at gode opplevelser er noe elevene kan ta med seg videre i livet: «(...) Så vi er opptatte av det å gi de gode opplevelser i naturen da, det er noe de kan ta med seg hele livet.» For noen av lærerne er dette også et mål med undervisningen, og Ulrik sier at å finne glede i det å være ute er målet for friluftslivsundervisningen:

Nei, det kan jeg ikke si at vi har et overordnet mål, da blir det mer personlig hva jeg legger i det når jeg driver med friluftslivsundervisning. Jeg husker ikke akkurat hva som står i den planen vi har skrevet, men det er jo å skape gode opplevelser i naturen, altså ute. Målet er jo altså at flere skal finne glede i det å være ute, sant, det er jo det overordnede målet, det å vise de at det går faktisk an å ha det kjekt ute.

For at elevene skal få disse gode opplevelsene ute i naturen sier Ulrik at de pleier å tilby flere rutealternativer hvis de skal ut å gå på en fjelltur, eller at læreren kan ha litt ekstra niste til bålet på lur, sånn at opplevelsen kan bli bedre for elevene. Dessverre opplever Ulrik at de ikke har nok friluftslivsundervisning til at elevene virkelig tenner på ideen, og at elevene blir avhengige av andre arenaer enn skolen for å få oppleve friluftsliv.

Dårlige opplevelser

Selv om gode opplevelser for elevene er et mål i friluftslivsundervisningen, så opplever lærerne at det ikke alltid virker som elevene får de gode opplevelsene lærerne ønsker at elevene skal få. Dette kommer fram da Randi snakker om at mange opplever friluftslivsundervisningen som bra, men at det kanskje er noen som også får dårlige

opplevelser: «(...) Også er det helt sikkert noen som har hatt en dårlig opplevelse, som har tenkt at det her skal jeg aldri mer gjøre i mitt liv, (...)». Lærerne tror de dårlige opplevelsene blant annet kan komme av mangel på utstyret som trengs til å drive med noen friluftslivsaktiviteter. På spørsmål om mangel på utstyr påvirker elevenes opplevelser i friluftslivsundervisningen sier Narve at: «Ja, det tror jeg, hvis ikke de har utstyr selv og de må låne det hver gang vi skal gjøre disse aktivitetene, så vil det jo allerede der skape en negativ holdning til det.». Ulrik er enig i dette, og sier at mangel på gode fjellsko kan være med å påvirke hvordan elevene opplever en fjelltur med skolen: «Og sånne ting kan jo føre til en dårlig opplevelse i forhold til en fjelltur.»

I tillegg til mangel på utstyr opplever lærerne at elevenes tidligere erfaringer spiller inn på hvordan elevene opplever friluftslivsundervisningen. Om elevenes opplevelser av friluftsliv sier Narve at forskjellene er store:

Det er vanskelig å si. Det er litt varierende. Men jeg føler gjerne at forskjellene der er store, at de som er vant til å være ute opplever det på en veldig god måte, og trives med det. Imens de som ikke er vant til å være ute, de har gjerne ikke gode opplevelser med å være ute.

Ulrik nevner og at han tror det er forskjell i hvordan elevene opplever friluftslivsundervisningen, ut ifra hvilken erfaring og bakgrunn de har med friluftsliv fra før av. Han opplever også at hvilket forhold foreldrene har til friluftsliv kan påvirke elevenes opplevelser i friluftsliv:

Så det blir jo egentlig en dårlig opplevelse, for foreldrene sier jo at dette skal du være med på fordi at det er skolen som bestemmer, men de gjør det ikke selv, men skolen kan ta seg av den delen der. Det er litt sånn du sitter igjen med inntrykket, da har du fått vært på en fjelltur i år. Så det er jo en utfordring, for det er ikke en god opplevelse for en del elever å gå på en lengre fjelltur, for eksempel.

Ulrik tror at hvis foreldre eller foresatte ikke pleier å ta med barna ut på tur, kan turer i skolesammenheng oppleves som tvang, og dermed gi dårlige opplevelser. Selv om flere av lærerne presiserer at friluftsliv er mere enn bare å gå på turer, så er dette også en del av friluftslivet mange gjør på skolene. Derfor er det dumt hvis turer kan gjøre at elevene får dårlige opplevelser. For å gjøre noe med dette sier Ulrik at de kan ha flere rutealternativer, men og at de kan ha dialog med hjemmene hvis elevene ikke bør delta på slike turer eller lignende.

Ansvar

Underkategorien *Ansvar* handler om det ansvaret skolen og læreren sitter med for at elevene skal få gode opplevelser i friluftsliv. Som nevnt tidligere er det ikke alle foreldre og foresatte som tar med seg barna sine ut på tur eller driver med friluftsliv. Dermed sitter både skolen, som er den arenaen der elevene får oppleve friluftsliv, men også den enkelte læreren, med et stort ansvar for at elevene skal få gode opplevelser i friluftsliv. Etter å ha sagt at gode opplevelser spiller inn på ønsket om å oppsøke friluftsliv på egenhånd sier Henrik: «(...) så det er jo veldig viktig i sånn som i skolesammenheng da, at den pedagogen som er med har et ganske stort ansvar med tanke på senere utvikling for den interessen da.». Dette ansvaret gjelder både når man skal lage undervisningsopplegg som kan gi elevene gode opplevelser, men også når man er ute på tur ved å opprettholde og fronte en positiv holdning og stemning i gruppa:

Hvis du har ei gruppe der samtlige er negative til friluftsliv, og ikke har lyst til noe og syntes det er dritt, så er det klart at det smitter. Så det er jo der og pedagogen igjen har et stort ansvar for å fronte livslang bevegelsesglede eller friluftslivsglede, med og få til å få en positiv holdning i gruppa retta mot det her da. (Henrik)

En måte dette ansvaret blir tatt hånd om i praksis er for eksempel når Ulrik har med seg litt ekstra niste til bålet, hvis de har gitt beskjed om at elevene skal ta med seg niste som kan tilberedes på bål: «(...) så er det ikke alle som kommer med den matpakken, og da er det gjerne å ha litt på lur sånn at de og får en god opplevelse knyttet til dette her. (...)» Ved å gjøre sånne grep prøver Ulrik å gjøre opplevelsen til eleven bedre, i motsetning til hvis eleven må sitte som den eneste som ikke har med seg bålmat.

4.2 Sosial læring

Flere av lærerne trekker fram det sosiale når de snakker om friluftsliv i skolen. Det kan være aktiviteter og turer for at elevene skal bli kjent på starten av året, eller som Laura som trekker fram at det skjer noe med stemningen i gruppa med en gang de setter seg rundt bålet:

Også er det veldig synlig det med en gang du fyrer bålet, og de setter seg rundt det bålet, så skjer det noe. Det blir en sånn ro som kan åpne opp for fine samtaler, og knytte bånd mellom elevene. Jeg tror for det sosiale er det veldig mye positivt der.

I dette temaet ligger det tre underkategorier, *samarbeidsaktiviteter*, *sosiale relasjoner* og *medbestemmelse*. I datamaterialet kommer det fram at lærerne ofte bruker ulike samarbeidsaktiviteter i friluftslivsundervisningen, og friluftsliv ser også ut til å tilby sosiale interaksjoner på ulike måter, utover samarbeidsaktiviteter. I tillegg vil man ved medbestemmelse få være med å bestemme i en sosial kontekst med andre elever og lærere. Derfor vil de tre underkategoriene bli presentert hver for seg. For at deler av datamaterialet skulle bli vurdert til disse underkategoriene, måtte det omhandle samarbeid, eller si noe om den sosiale konteksten i friluftsliv.

Samarbeidsaktiviteter

Samarbeidsaktiviteter og samarbeidsoppgaver ser ut til å bli hyppig brukt av lærerne i friluftslivsundervisningen. Samarbeidsaktiviteter kan gjennomføres på ulike måter. Narve sier at han ofte bruker samarbeidsleker i starten og slutten av skoleåret, og dette gjør han blant annet fordi det kan hjelpe på motivasjonen, og for å få alle med på aktivitetene: «Da får en lettere alle med i aktiviteten, og i tillegg så får en liksom vært ute i naturen og brukt naturen på en annen måte.». Samarbeidsaktiviteter kan også gjennomføres som ulike oppgaver elevene skal utføre sammen, og her kommer det fram ulike eksempler på hvordan lærerne bruker det i undervisningen. Henrik deler ofte elevene inn i grupper hvis de har orientering, og opplever det som en god måte for å fremme samarbeid: «Da ser du ofte at det blir et ganske godt samarbeid for å finne disse postene raskest mulig.». Samarbeid i orientering ser ut til å bli mye brukt, og gjerne med forskjellige oppgaver på postene. Samarbeidsaktivitetene kan gjøres tverrfaglig, som Ulrik som knytter oppgaver opp mot naturfag og matte: «Det kan være alt innenfor naturfag, altså spring ut og finn fem ulike tresorter også skal en finne navn på det når en kommer tilbake, sånne typer aktiviteter.» Utover orientering og tverrfaglige samarbeidsoppgaver oppsummeres det godt av Laura som nevner en rekke samarbeidsaktiviteter og oppgaver de kan gjennomføre:

Det kunne være at jeg satt opp en line på fem meter, også skal de lage bål, ta 5 grupper for eksempel, også er det førstemann til å få den lina til å ryke. For eksempel det har vi gjort. Tillitsfallet har vi utført, at de skal stole på hverandre. Bygge gapahuk har de gjort. Ja, også har vi hatt noen poster også videre, natursti og sånne ting. Orientering har vi hatt og, da har de vært på grupper. Så ja, det er litt samarbeidsoppgaver, det er det absolutt.

Sosiale relasjoner

Som nevnt i sitatet fra Laura om bålet, kan friluftsliv gi mulighet til å knytte relasjoner og bånd til medelever og lærere. I tillegg til at Laura opplever at noe spesielt skjer med en gang de setter seg rundt bålet, tror hun friluftslivet tilbyr noe ekstra når elevene kommer ut av klasserommet, til en plass ingen har et spesielt eierforhold til: «Også er det det med egenskapene til elevene da. Noen blir rolige av å være ute, men strever med å være i klasserommet. Da tror jeg kanskje det kan knyttes en del relasjoner kontra i klasserommet.». Dette kan sammenlignes med at Narve opplever at det kan være fint å komme seg ut av hallen og klasserommet, og gå en tur hvor en får pratet på en litt annen måte:

Det er det, så vi prøver å ha litt variasjon, både litt konkurranse og samarbeidsøvelser, men og det å bare gå tur sammen. For det og ser vi er viktig for flere elever, da får en gått og en får snakka sammen på en helt annen måte enn når en er i klasserommet, eller i hallen for å si det sånn.

Disse turene, og det at man kommer seg ut av klasserommet kan altså ha positive effekter for det sosiale i en klasse. Laura opplevde dette i sin klasse under korona, en periode med mye uteskole og friluftsliv: «Under korona hadde vi i klassen min uteskole hver onsdag. Så da var vi ute hver onsdag. Det var en veldig positiv periode med tanke på det sosiale.». Utover at friluftsliv kan hjelpe på det sosiale i en klasse, opplever Ulrik at elevene er gode til å hjelpe hverandre: «Og vi har jo heldigvis en elevgruppe som er veldig flinke til å pushe hverandre i positiv forstand da, altså hjelpe hverandre.». Randi tror også at det å hjelpe til, og bidra til gruppa kan være med på å gjøre friluftslivet verdifullt for elevene. Ettersom elevene bygger relasjoner og hjelper hverandre i friluftsliv, kan det være med å påvirke stemningen i klassen, som Henrik mener er en viktig del for å få gode opplevelser i friluftsliv:

Også er det litt dette med at stemningen i gruppa må være positivt rettet. Hvis du har ei gruppe der samtlige er negative til friluftsliv, og ikke har lyst til noe og syntes det er dritt, så er det klart at det smitter.

Medbestemmelse

Å la elevene få være med på å bestemme hvilke aktiviteter de skal ha i kroppsøving og friluftsliv blir av noen av lærerne trukket fram som noe som kan være med å motivere elevene. Narve mener at variasjon sammen med medbestemmelse er to av tingene som motiverer elevene i både kroppsøving og friluftsliv: «Jeg tror det er viktig at de får være med å bestemme litt, altså dette med elevmedvirkning. At de gjerne får komme med forslag til aktiviteter, både i hall og ute som de har lyst at vi skal gjøre (...)». Her må man finne en balanse mellom å la elevene få styre alt selv og at de ikke får bestemme noe selv, og la dem komme med forslag og gi dem noen valg. Henrik sier han har gode erfaringer med å bruke fri lek ute i naturen, men han kan da på forhånd tenke gjennom hvilke muligheter som ligger i omgivelsene der de får leke fritt:

Men at en kan og ha litt tid til rett og slett fri lek der de får gjøre litt sånn som de vil ute i naturen da (...) Hvis de skal ha frilek velger jeg en plass der jeg vet det er lett for de å finne på ting. Et område som kanskje er litt nytt, for jeg har jo lyst til å trigge de til å utforske litt og sånt da.

4.3 Teori og tverrfaglighet

I intervjuene kommer det fram at lærerne bruker teori og tverrfaglighet i friluftslivsundervisningen. Når det er snakk om teori kan det enten være teori som er relevant for friluftslivutøvelse, eller teori knyttet til andre fag og tverrfaglighet. Tverrfaglighet ser ut til å bli mye brukt i forbindelse med orientering, hvor elevene får oppgaver når de finner posten. Da kan oppgavene gjelde andre fag i skolen, eller som Narve sier kan det gjelde sporløs ferdsel og bærekraft: «(...) gjerne med fokus på sporløs ferdsel og rett og slett spørsmål og innhold som er knyttet til dette med bærekraftig naturbruk da.» Sporløs ferdsel og rettigheter er noe flere av lærerne har fokus på, og det ser ut til at elevene skal kunne lære seg både hvordan de skal ta vare på naturen de bruker, men også hvilke rettigheter de har til å få lov til å bruke den. Elevene lærer også hvordan de skal fyre bål, og andre relevante kunnskaper de kan bruke i naturen. Laura trekker fram flere kunnskaper hun prøver å lære til elevene:

På sommeren er det jo ikke lov å fyre bål, så da er det primus og den biten der, lære bort det. I forhold til vann, hvilket vann kan vi drikke hvis vi må? Også blir det jo litt kobla opp mot naturfag, litt tverrfaglig. Se etter dyrespor, lav, arter.

Bruke naturen som den er

For at elevene skal kunne bruke naturen selv ved en senere anledning er det viktig at de får oppleve hvordan man bruker naturen som er rundt oss. For at elevene skal få oppleve dette er lærerne opptatt av å bruke den naturen som er tilgjengelig rundt dem, og på å finne glede i det enkle. Henrik sier: «Nei, når jeg er ute i friluftsliv med elever så prøver jeg å ta naturen som den er, prøver jo som sagt å slippe de litt løs og sånn, og ikke har for masse stress (...)». Dette handler også om at elevene skal lære å bruke den naturen som ligger der ute, uten at man endrer så mye på hva vi har rundt oss. Ulrik er også opptatt av friluftslivet ikke skal bli for avansert og kreve altfor mye utstyr:

(...) det vi er opptatt av er det med å finne glede i noe som er tilgjengelig for alle, for naturen ligger der for å brukes. Og du trenger jo egentlig ikke så masse utsyr hvis en klarer å tenke at friluftsliv er det å oppholde seg ute. Ikke nødvendigvis at du skal gå over myrer og gjennom skog.

Laura opplever også at det kan hjelpe noen elever å komme ut fra klasserommet, hvor de til vanlig strever litt, og sier: «Det å på en måte være på en nøytral grunn, på en plass ingen har noe eieforhold til. Det tror jeg ofte er sunt.»

4.4 Fysisk aktivitet

Som nevnt i innledningen er fysisk aktivitet en del av definisjonen av friluftsliv (se side 2 for definisjon). I datamaterialet kommer dette fram i lærernes definisjoner av friluftsliv, som motorisk læring og variasjon av aktiviteter. Motorisk læring handler ofte om bevegelse, og dermed fysisk aktivitet, og noen av lærerne legger opp til at elevene skal få oppleve et variert utvalg av aktiviteter.

Lærernes definisjoner av friluftsliv

Selv om ordlyden varierer noe, så er det en gjenganger at lærerne definerer friluftsliv som fysisk aktivitet ute i naturen. I tillegg til fysisk aktivitet, kommer det fram at det også kan være snakk om psykisk aktivitet. Henrik definerer friluftsliv slik: «Og så er det jo, ja, kanskje jeg kan si det på en annen måte, det er rett og slett aktivitet, både fysisk og psykisk i naturen ute.». At friluftslivet kan være noe mer enn fysisk aktivitet kommer også fram når Narve snakker om at elevene må få sette seg ned og reflektere over inntrykkene:

Jeg ser gjerne det at vi har en tanke om at i kroppsøvningsfaget skal det ha en form for aktivitet, og da når vi er ute så må det ha en form for aktivitet, men samtidig er det gjerne viktig at hvis man går på en tur at de og får muligheten til å sette seg ned og kanskje sammen reflektere over de inntrykkene de får ute da.

Motorisk læring

I skogen og på fjellet finner man ulendt terreng, til forskjell fra i en gymsal eller en idrettshall. Dette gir en god mulighet for en annen motorisk trening og læring, da det utfordrer balansen mer og man må holde seg fokusert på hvor man setter ned foten. Narve mener at det er bra for elevene, og at de får litt gratis motorisk læring i friluftslivsundervisningen: «Også er det ikke minst veldig god motorisk trening å være ute, du får litt gratis motorikk for å si det sånn, i forhold til å springe i hallen for å si det sånn.». Laura er også enig i at friluftslivet tilbyr mye bra motorisk trening, og hun trekker fram at man får trent motorikken på ulike måter ved at man hopper over ting, klatrer og lignende:

Så er det jo det å ferdes i ulendt terreng kan være bra for kroppen. Og motorisk, så er det jo rett og slett, det å boltre seg i ulendt terreng, kontra flatt gymsalgulv, det tror jeg, det sies å være bra hvert fall. Så jeg tenker at absolutt det gjør det, friluftsliv kan bidra til det. Å hoppe over, å balansere på trær og hoppe over forskjellige ting, og klatre i trær og ja. Det må, tenker jeg, ha en positiv utvikling på det motoriske.

Som nevnt omtaler Narve den motoriske treningen de får i friluftsliv som gratis motorikk, siden det ikke nødvendigvis er hovedintensjonen med friluftslivsundervisningen. Han ser på den motoriske treningen som viktig, og opplever at mange elever ikke er vant til å bevege seg i ulendt terreng: «Jeg tror det er veldig viktig, vi ser jo dessverre det at det er veldig mange elever som strever med å bevege seg ute, altså de har vært for lite i ulendt terreng fra de var små.»

Variasjon

I en klasse med mange forskjellige elever er det også nødvendigvis mange elever med forskjellige interesser og aktiviteter de synes er gøy. For at elevene skal få oppleve mestring, og ha aktiviteter hvor de får gode opplevelser er det dermed nødvendig med variasjon for å treffe de ulike elevene. Men man kan også variere aktivitetene og innholdet for å øke sannsynligheten for at elevene finner noe de syntes er interessant og vil holde på med på fritiden og senere i livet. På spørsmål om hva som kan være med å gi livslang bevegelsesglede svarer Randi:

(...) altså, så målet er jo at alle sammen skal innom mye forskjellig, for å kanskje finne noe som de kan komme på senere at «okei, det her har jeg litt lyst til», altså hvis du begynner som student da, og har lyst til å begynne med et eller annet. Eller at du vet om noe du synes er artig å holde på med. Det fører meg, eller trigger meg til å være aktiv, at det fører til en slags aktivitetsglede, livslang bevegelse heter det. (...) Men det er hvert fall tanken

min da, at hvis vi er innom mye forskjellig, så kan det være med å bidra til at flere finner en aktivitet de har lyst til å drive med senere.

Her er altså målet til Randi at elevene skal få prøve et variert utvalg av aktiviteter, både i friluftsliv og ellers i kroppsøving. Dette er for at elevene senere skal tenke «(...) oi, den aktiviteten gjorde vi jo i kroppsøvingen, det vil jeg gjøre mer av». Videre forteller Randi om en tidligere elev som hadde oppdaget det å gå tur gjennom skolen, og understreker at denne eleven fikk oppleve en aktivitet som den likte, og trivdes med å gjøre utover skoletid: «Jeg tenker det er litt som det jeg snakket om aktivitet, det er ikke sikkert alle tenker over det før man er ute og går selv, du må liksom oppleve det gjennom skolen.» Narve er enig i at variasjon er et viktig grep for livslang bevegelsesglede, både for at de ulike elevene skal få oppleve aktiviteter de liker, og for at de skal oppleve ulike aktiviteter de kan ta med seg senere i livet.

Nei da må vi på en måte variere friluftslivsundervisninga sånn at vi treffer flest mulig. For vi ser jo fort det at det ofte blir det gjerne fokus på at den går tur når en har friluftsliv. Der ser jeg gjerne er uheldig fordi de som allerede liker å gå tur og de som er ute og går tur der er jo vant til det, imens de som ikke liker å gå tur de får gjerne et enda mer anstrengt forhold til friluftsliv. Så det er det å variere så vi treffer alle på en god måte, og å vise hvor mye friluftsliv kan være for oss.

4.5 Ha det gøy

Gleden ved å være ute

At elevene skal oppleve at det går an å ha det gøy ute i naturen, og å få kjenne på den gleden som kan ligge i friluftslivet er noe lærerne ser ut til å ha fokus på. Det kan sies så enkelt som Ulrik sier det: «Målet er jo altså at flere skal finne glede i det å være ute, sant, det er jo det overordnede målet, det å vise de at det går faktisk an å ha det kjekt ute.». Målet, for øvrig sammen med gode og positive opplevelser, er at elevene skal få kjenne på gleden man kan få av å være ute, og at de skal få kjenne på at det går an å ha det gøy ute. Henrik har også dette som et fokus når han er ute med elevene sine, og han prøver å ha litt avslappet stemning i gruppa:

Nei, når jeg er ute i friluftsliv med elever så prøver jeg å ta naturen som den er, prøver jo som sagt å slippe de litt løs og sånn, og ikke har for masse stress, vi skal på en måte kose oss der og ha det gøy da.

Videre sier han at han vil at elevene skal sitte igjen med en god følelse i etterkant, og at det skal ha opplevd undervisningen som gøy og ha mestret noe. Laura er enig i at elevene skal oppleve gleden ved å være ute, og sier: «Ja, absolutt. Og vi har det på en måte i bakhodet, når vi pusher på friluftsliv, at vi ønsker at elevene skal oppleve gleden som er i naturen da.». For at elevene skal oppleve undervisningen som gøy og oppleve gleden ved å være ute kan man prøve å ha aktiviteter som elevene opplever som morsomme og finner glede i, blant annet ved å ha leker.

Lek

Leker kan være et grep for at elevene skal ha det gøy og at undervisningen skal oppleves som moro. Leker kan også være litt mer lystbetont, og mange leker kan gjøres sånn at det ikke er veldig tydelig at noen elever har en fordel, i motsetning til aktiviteter noen elever driver med på fritiden. Lek kan være noe alle kan være med på, og det kan forhåpentligvis virke motiverende for noen elever.

Det er jo egentlig litt for, å leke ute, ser vi da har en mer motivasjon for å være ute istedenfor å bare gå på tur som det fort blir. Da får en lettere alle med i aktiviteten, og i tillegg så får en liksom vært ute i naturen og brukt naturen på en annen måte.

I dette sitatet fra Narve ser vi at lek kan være noe som virker litt annerledes enn annen undervisning, og en fin måte å bruke naturen på. Leker kan gjøres på forskjellige måter, som for eksempel som Laura som sier at de har noen organiserte leker: «Også leker vi en del og, har capture the flag for eksempel, eller har sporløype». En annen måte man kan gjøre det på er å ha fri lek, sånn som Henrik gjør med litt yngre elever:

«Men at en kan og ha litt tid til rett og slett fri leik, der de får gjøre litt sånn som de vil ute i naturen da. Det har jeg veldig god erfaring med at de får klatre i trær, utforske det litt, gå rundt å plaske i elvene og litt sånn forskjellig. (...) de blir veldig selvgående med en gang, selv om det ikke er noen fast eller bestemt lek.»

Narve erfarer også at leker er noe elevene velger å gjøre, hvis de får være med å bestemme hva de skal gjøre i undervisningen: «Veldig ofte så blir det at de vil ha ulike leker, eller gå til sjøen.»

4.6 Mestring av utfordringer

Temaet *Mestring av utfordringer* inneholder tre underkategorier, *Mestring*, *Utfordringer og Konkurrans*. Mestring og utfordringer kan se ut til å henge sammen, men jeg har valgt å skille disse, ettersom det kan se ut til at utfordringer handler om mer enn bare mestring. Noen lærere bruker også ulike konkurranser som innhold i undervisningen.

Mestring

Flere av lærerne trekker fram mestring som et positivt resultat av friluftslivsundervisningen, og noe som kan gi dem motivasjon videre i livet. Dette kommer fram i intervjuet med Henrik: «(...) At de føler de har fått til noe, at det var gøy, at de sitter igjen med mestringsfølelse da. For det er jo klart at mestringsfølelse er med å fronte motivasjon. Jeg tror masse ligger i dette altså. (...)». Randi og Laura er enig i at friluftsliv gir mange gode muligheter for mestring, og at mestringen de får i friluftsliv er noe de kan ta med seg videre i livet og tenke at «hvis jeg klarte den utfordringen, da skal jeg jammen meg klare denne og». Dette kommer fram når Laura snakker om mestringen elevene sitter igjen med etter at de har vært på snøhuleturen:

Det er en ting vi hører fra elevene som har gått ut, at snøhuletturen var skikkelig bra. Når de sier bra, tror jeg det er den mestringa de sitter med, og at de greier det. Når de får litt sånne opplevelser tror jeg de kan ta det med videre, i forhold til at hvis de kjenner på at «hvis jeg greier det der, så skal jeg jaggu meg greie det her og».

Randi synes og denne snøhuletturen virker positivt på elevenes mestringsfølelse, og på spørsmål om hvordan hun tror elevene opplever den sier han: «(...) at det er vært litt artig da, selv om det har vært litt kjedelig noen ganger. Det er jo egentlig mestring de ender opp med, at de sitter igjen med en form for mestringsfølelse». Randi tror også at det er elever som ikke bare sitter igjen med gode opplevelser, men at når man har hatt det utfordrende, kaldt og man har vært sulten, for så å komme over disse utfordringene, så gir det mye mestring. Laura tror også at mestringene av disse grunnleggende behovene gir en god følelse, og hun prater om at det «enkle livet» man har i naturen gir gode muligheter for mestring. Med det enkle livet mener hun at man har visse

utfordringer man bare må mestre. Man må holde seg varm og man må ha mat og spise, og når man først klarer dette, så gir det god mestring: «Og såne ting, når du først greier det er det veldig mye mestring i det. Det enkle livet gjør at man opplever mye mestring, og at man faktisk greier en del ting.». Lærerne ser altså på mestring som en viktig del for at elevene skal være motivert for videre utøvelse av friluftsliv, og som noe elevene kan ta med seg i livet og gi dem selvtillit.

Utfordringer

I friluftsliv får elevene bryne seg på mange ulike utfordringer. Dette kan være grunnleggende utfordringer når man er ute i naturen, som for eksempel at man må holde seg varm og få i seg mat, eller det kan være at elevene blir utfordret til å fyre bål eller at de får prøve nye aktiviteter. Men hvor vanskelig eller lett en utfordring skal være kan være litt vanskelig å finne ut av. Når Henrik snakker om hvordan han arbeider for at elevene skal få gode opplevelser sier han: «Det skal være ting som alle kan delta på, det skal ikke være noe som er vanskelig eller altfor utfordrende.». Selv om han vil at alle elevene skal oppleve mestring, synes han det er vanskelig å finne den optimale utfordringen, hvor det er en balanse mellom hva elevene kan mestre og hva som blir for lett. Dette blir også mer utfordrende når man skal tilpasse til en hel klasse:

Du prøver alltid å finne, altså den optimale utfordring er jo vanskelig å finne. Men du vil jo alltid prøve å komme nærmest mulig en optimal utfordring til den enkelte elev. Sånn at en elev kan få en annen, de kan få forskjellige oppgaver for eksempel. De er på ulike stadier, de kan få samarbeidsoppgaver der de må jobbe sammen for å løse ulike ting. Det er jo det der å prøve å finne den best mulige utfordringen til hver enkelt elev.

I tillegg sier Ulrik de har et generelt fokus på å utfordre komfortsonen til elevene, og dette gjelder også i friluftsliv. Dette kan for eksempel gjelde skøyter, eller andre aktiviteter noen av elevene aldri har prøvd før, og da sier Ulrik de skal få hjelp til å mestre de nye aktivitetene: «Hvis utgangspunktet ditt er at dette har jeg aldri gjort før, så det får jeg ikke til, så skal du i hvert fall få hjelp til å prøve å få det til.».

Konkurrans

Noen ganger legger også lærerne opp til ulike konkurranser i undervisningen. Det kan blant annet bli brukt som lagaktiviteter, hvor elevene skal samarbeide. Laura trekker fram et eksempel fra koronatiden, hvor hun sier de hadde mye friluftsliv i undervisningen: «Det kunne være at jeg satt opp en line på 5 meter, også skal de lage bål, ta 5 grupper for eksempel, også er det førstemann til å få den lina til å ryke.». Narve sier han også ofte bruker konkurranser, og tror elevene blir mere motivert av å ha litt konkurranser. Han trekker også fram konkurranser som en variasjon fra at friluftslivet bare blir til at man er ute og går på tur:

Mange elever liker å konkurrere, og de klarer å motivere og engasjere seg mer når det er konkurransepreg. Vi har jo gjerne hatt litt sånn Mesternes mester-øvelser ute i skogen, og henta litt fra 71 grader nord-aktiviteter og litt sånn som vi har trukket inn. Og da ser vi at det er veldig motiverende, for da er det noe med at de da er ute uten å tenke over at «nå er vi og går tur», de får den samme treningen, men på en annen måte.

4.7 Oppsummering

Gjennom tematisk analyse har jeg kommet fram til hovedfunnene i studien, og disse er delt inn i seks hovedtema med noen underkategorier. Disse temaene vises i Tabell 1:

Hovedkategori	Underkategori
Opplevelser i naturen	Gode opplevelser
	Dårlige opplevelser
	Ansvar
Sosial læring	Samarbeidsaktiviteter
	Sosiale relasjoner
	Medbestemmelse
Teori og tverrfaglighet	Bruke naturen som den er
Fysisk aktivitet	Lærernes definisjon av friluftsliv
	Motorisk læring
	Variasjon
Ha det gøy	Gleden ved å være ute
	Lek
Mestring av utfordringer	Mestring
	Utfordringer
	Konkurransen

Tabell 1: Hovedtema og underkategorier fra analysen

5.0 Diskusjon

Formålet med denne masterstudien har vært å undersøke om friluftslivsundervisningen lærere på ungdomstrinnet legger opp til, kan fremme livslang friluftslivsglede hos elevene. For å undersøke dette har jeg hatt to forskningsspørsmål: «1) Hvordan legger kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet opp friluftslivsundervisningen, og 2) kan den gi elevene meningsfulle opplevelser som kan fremme livslang friluftslivsglede?». Forskningsspørsmålet kom fra en tanke om at ettersom kroppsøvingsundervisningen skal fremme livslang bevegelsesglede, så bør også friluftslivsundervisningen fremme livslang friluftslivsglede (Mandelid et al., 2022; Utdanningsdirektoratet, 2019). I diskusjonsdelen av oppgaven er resultatene fra den tematiske analysen knyttet opp mot tidligere forskning og det teoretiske rammeverket for oppgaven, meningsfull kroppsøving. Mot slutten vil jeg se på hvordan masterprosjektet kan påvirke egen undervisning i praksis, og jeg vil med et kritisk blikk se på hvordan forskningen er gjennomført, og hva som kunne vært gjort annerledes.

I intervjuene kom det fram at lærerne ønsker at elevene skal få gode og positive opplevelser i friluftslivsundervisningen, og at dette kan engasjere dem til livslang friluftslivsglede. Dette minner også om ønsket til lærerne i studien til Mandelid et al. (2022) som ser på positive naturopplevelser som viktige for livslang friluftslivsglede. Ettersom målet er ganske likt for lærerne i friluftsliv og meningsfull kroppsøving, vil jeg videre diskutere hvordan en tilnærming som meningsfull kroppsøving kan henge sammen med hvordan lærerne legger opp friluftslivsundervisningen.

5.1 Gode opplevelser i naturen

Lærerne i denne studien mener elevenes opplevelser spiller inn på om de vil oppsøke friluftsliv senere i livet, så de synes det er viktig å tilrettelegge for at elevene får gode opplevelser ute i naturen i skoletiden. Gode opplevelser i naturen er noe man lenge har traktet etter, og «naturopplevelser og gledelige møter med fri natur» sees på som en viktig del av undervisningen i friluftsliv (Haslestad, 2002, s. 258).

Lærerne har som mål at elevene skal få oppleve gleden av å være ute. Innenfor meningsfull kroppsøving er det et mål at innholdet i undervisningen skal være gøy eller moro for elevene, og mange elever sier at det gir dem meningsfulle opplevelser (Beni et al., 2021; Beni et al., 2017). At elevene skal ha det gøy er noe flere av lærerne har fokus på i friluftslivsundervisningen sin. Henrik tror blant annet at hvis elevene opplever undervisningen som gøy, og får kjenne på mestringfølelse, så kan det motivere elevene til livslang friluftslivsglede. For at elevene skal ha det gøy i undervisningen kan man blant annet bruke lekbaserte aktiviteter (Beni, Ní Chróinín, et al., 2019), og lek er noe lærerne i intervjuene sier de tilrettelegger for i friluftslivsundervisningen. Laura sier at hun ofte bruker leker i undervisningen, og trekker fram at naturen er en stor lekeplass. Narve bruker også mye lek, og opplever at ulike leker utendørs er noe elevene ofte velger hvis de får være med å bestemme hva de skal gjøre i undervisningen. Utover at lek kan fremme moro i meningsfull kroppsøving, er det også andre som tror lek i undervisningen kan fremme motivasjon, glede og varig interesse for idrett og friluftslivsaktiviteter (Hansen & Jagtøien, 2001, sitert i Sæther et al. 2022, s. 3).

I tillegg ser de på gode og positive opplevelser som viktige for at elevene skal få en varig interesse for friluftsliv. Dette stemmer godt overens med lærernes mål for friluftslivsundervisningen i andre studier om friluftsliv i skolen (Abelsen & Leirhaug, 2022; Mandelid et al., 2022). Som nevnt tidligere lurer Abelsen og Leirhaug (2022) på om lærerne ser på gode opplevelser som det viktigste bidraget for livslang friluftslivsglede hos elevene. Denne opplevde viktigheten av gode opplevelser kommer blant annet fram hos Ulrik som sier at han noen ganger kan ta med litt ekstra niste, i tilfelle noen av elevene ikke har med seg mat som egner seg for bålet.

Denne typen grep som lærerne gjør, der de forbygger situasjoner som ellers kan gi en dårlig opplevelse for elevene, fremhever ansvaret skolen og lærerne tar for elevenes friluftslivopplevelser. Man kan lure på om dette kan føre til stress og press hos lærerne, siden noen lærere opplever stress i starten av friluftslivslærerkarrieren (Trondstad & Leirhaug, 2022). Selv om jeg ikke spurte spesifikt om dette i intervjuene, så var det ikke noe lærerne trakk fram som en utfordring. Det kan muligens være fordi lærerne hadde erfaring med friluftsliv personlig, og i samsvar med studien til Mandelid et al. (2022) tror lærerne jeg intervjuet at egen erfaring hjelper dem i friluftslivsundervisningen.

Forskningen på meningsfull kroppsøving viser at dersom elevene opplever det de lærer som relevant for seg nå eller senere i livet, eller skjønner at de lærer noe de kan få bruk for, kan det være med å fremme meningsfulle opplevelser (Beni et al., 2021). Ettersom friluftsliv er den formen for fysisk aktivitet flest nordmenn driver med, mener jeg at friluftslivsundervisningen har stort potensiale for å være personlig relevant, men det er ikke sikkert at elevene vil oppleve det relevant akkurat nå. Allikevel er det flere deler av friluftslivsundervisningen lærerne legger opp til som jeg tror kan føles personlig relevant. Den første er variasjon i undervisningen. Både Randi og Narve legger vekt på at elevene skal få oppleve varierte aktiviteter i friluftsliv- og kroppsøvningsundervisningen, og tilrettelegger for variasjon. Dette er for at flest mulig elever skal få muligheten til å prøve en aktivitet som de kan ta med seg videre i livet, og det er også noe Jensen (2020) mener er et pedagogisk grep for å fremme livslang bevegelsesglede. Hvis elevene også får lov til å være med å velge hvilke aktiviteter de skal ha tror jeg det er gode muligheter for at elevene vil oppleve i det minste deler av undervisningen som meningsfull (Beni, Fletcher, et al., 2019).

Lærerne legger også opp til at elevene skal få lære relevante ferdigheter og teori som de kan bruke i friluftsliv videre i livet. I undervisningen bruker lærerne tverrfaglighet, og dette tror jeg kan gjøre at flere opplever undervisningen som relevant, da man kan se overføringsverdi til andre fag i skolen. På skolen til Laura og Randi har de årlig en snøhuletur for 9. trinn, og for noen elever kan dette være kunnskaper og erfaringer de kan ta i bruk senere i livet. Elevene får blant annet også lære hvordan de fyrer bål, hvordan de bruker primus og hvordan de skal ta hensyn til sporløs ferdsel i naturen. Med overnattingstur og fokus på sporløs ferdsel kan undervisningen både være relevant for elevene, og den er i tråd med læreplanen som sier at elevene skal gjennomføre både overnatting utendørs, og gjennomføre sporløs og trygg ferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8).

Det ser ut til at friluftslivsundervisningen legges opp slik at elevene skal få lære flere relevante ferdigheter, men allikevel er det opp til elevene å bestemme hva de opplever som relevant for dem. Som lærer kan man da gi elevene valgmuligheter, men det er også viktig at man hjelper elevene å se nytten til det man lærer for andre deler av undervisningen og senere i livet (Beni, Ní Chróinín, et al., 2019). Ved å gjøre elevene

oppmerksomme på at det de lærer i undervisningen kan være relevant for dem, er det også gode muligheter for at det kan fremme opplevelsen av meningsfullhet i undervisningen.

Autonomi og refleksjon handler om å la elevene få være med å ta valg for egen læring, både målsetting og innhold i timen, og å reflektere over hvordan man blir påvirket av undervisningen og de erfaringene man gjør seg (Fletcher & Ní Chróinín, 2022). Innenfor meningsfull kroppsøving blir disse prinsippene foreslått i tillegg til de andre aspektene for å fremme meningsfulle opplevelser, og legger stor vekt på elevdeltakelse. Selv om refleksjon fikk lite plass i intervjuene er det likevel noen deler av intervjuene jeg vil knytte mot refleksjon. I Henriks definisjon av friluftsliv kommer det fram at han tenker på friluftsliv som aktivitet i naturen, og da både psykisk og fysisk aktivitet. Selv om vi ikke gikk så mye dypere inn på hva Henrik legger i psykisk aktivitet, kan man blant annet knytte dette mot å reflektere over hva naturopplevelser kan bety for oss, og dette er i tråd med læreplanen og refleksjon innenfor meningsfull kroppsøving (Fletcher & Ní Chróinín, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2019). Refleksjon over naturopplevelser kommer også fram i intervjuet med Narve, som fremhever at friluftsliv, i tillegg til aktiviteter, også kan være å sitte i ro sammen, og reflektere over de inntrykkene man får utendørs. Hvis Narve, og de andre lærerne, bruker dette til å få elevene til å reflektere over hva opplevelser og erfaringer ute i naturen kan bety for elevene, så tror jeg det kan være et godt verktøy for å fremme elevenes gode opplevelser, som lærerne selv også sier de er ute etter. Bruker lærerne derimot ikke refleksjon i undervisningen, kan det være de går glipp av noe som kan inspirere elevene til aktiv deltakelse i friluftsliv i skolen, på fritiden og senere i livet.

Prinsippet om autonomi eller medbestemmelse er heller ikke noe som har kommet veldig mye fram i intervjuene med lærerne. Henrik sier at han noen ganger liker å la elevene få drive med fri lek når de er ute på tur. Her får elevene lov til å bestemme selv hva de gjør, og noen klatrer i trær, utforsker området og plasker i elva. Hvis man lar elevene få holde på som de vil, så er det en fare for at undervisningen kan bli ustrukturert og føre til lite læring, som igjen kan påvirke om opplevelsene er meningsfulle (Beni et al., 2017). Henrik sier allikevel at han har gode erfaringer med dette, og han er reflektert og tenker gjennom mulighetene som ligger i de plassene han har fri lek med elevene. Her kan det tenkes at man i friluftsliv har gode muligheter for at elevene kan utforske ulike leker og bevegelsesmønstre, og at det dermed kan gi mer læring enn fri og ustrukturert lek i en gymsal (Beni et al., 2017; Quennerstedt, 2013).

I intervjuet med Narve kommer medbestemmelse fram som noe som kan være med å motivere elevene i friluftsliv, og kroppsøving generelt. I eksempelet til Narve ser det ut til at elevene får velge mellom et utvalg av aktiviteter. Ved å gi elevene ulike aktiviteter de kan velge mellom, kan man se på læreren som en aktivitetsmegler, og elevene får være med å bestemme hvilke aktiviteter man skal ha (Fletcher & Ní Chróinín, 2022, s. 460). Da kan elevene velge aktiviteter de selv opplever som meningsfulle, og være med å ta ansvar for egne opplevelser og læring. Når elevene får være med å bestemme, så sier Narve at de ofte vil ha leker, eller dra til sjøen. Han tror dette er fordi det relaterer mest til det de gjør på fritiden, og han tror elevene liker å leke å ha det kjekt med venner ute.

5.2 utfordringer for friluftslivsundervisningen

Selv om lærerne ønsker at elevene skal få gode opplevelser i friluftslivsundervisningen, tror de også at noen elever får dårlige opplevelser i friluftsliv. Som en grunn til dette trekker de fram at de tror elever opplever friluftslivsundervisningen ulikt, ut ifra hvilken

erfaring de har med friluftsliv hjemmefra. Foreldrenes forhold til friluftsliv blir også trukket fram som noe lærerne tror kan påvirke elevenes opplevelser, og dette stemmer overens med tidligere funn om at familiens deltakelse i friluftsliv spiller inn på barnas deltakelse i friluftsliv (Lagestad et al., 2019). Lærerne jeg har intervjuet tror også at elevenes egne erfaringer med friluftsliv kan spille inn på deres opplevelser, og dette er i samsvar med Abelsen og Leirhaug (2017) som fant at mangel på vinterlige forutsetninger kan spille negativt inn på elevens trivsel og motivasjon. Selv om det ikke er noe lærerne snakker om i intervjuene, vil jeg fremheve at Paisley et al. (2008) fant at erfaringer kan gi elevene læring i friluftslivsundervisning. Dermed kan det også være slik at de dårlige opplevelsene og erfaringene kan gi elevene læring, selv om det ikke oppleves så bra i øyeblikket.

Det er nærliggende å fremheve ansvaret lærerne sitter med, for å inspirere elevene til livslang friluftslivsglede. Hvis man som lærer klarer å inspirere til aktiv deltakelse i friluftsliv, kan man håpe at elevene tar med sine egne barn ut i naturen når elevene blir voksne. Familien er viktig for barns deltakelse i friluftsliv, men ifølge Wintle (2022) er også positive opplevelser som barn en viktig faktor for fysisk aktivitet i voksen alder og det kan tenkes at dette også gjelder for friluftsliv.

I intervjuene med lærerne kommer det fram at mangel på utstyr og tid kan være utfordringer for friluftslivsundervisningen. Disse utfordringene er i tråd med Leirhaug og Arnesen (2016), hvor også vanskeligheter ved vurdering er en utfordring, men vurdering er ikke noe som blir snakket mye om i intervjuene. I Dahl et al. (2017) kommer fram at mangel på utstyr, eller dårlig utstyr, kan føre til farlige situasjoner. Potensiale for farlige situasjoner er ikke noe lærerne nevner i intervjuene, men de tror mangel på utstyr kan føre til negative holdninger hos elevene, og opplever at mange elever kommer dårlig forberedt til undervisningen. Allikevel virker det som lærerne legger ned en innsats for at elevene skal få låne utstyr, slik at de kan få gode opplevelser og prøve nye aktiviteter. Med tanke på mangelen på tid, kan undervisningen være tidkrevende, for eksempel hvis man skal gå en fjelltur som er lengre enn man rekker på en dobbeltime. Ulrik opplever også at de ikke har nok friluftsliv til at elevene virkelig tenner på friluftslivet.

Selv om det i intervjuene og i tidligere forskning kommer fram noen utfordringer for friluftslivsundervisningen, er det også mulig å se på muligheten som ligger i disse utfordringene. Ettersom en del elever kommer dårlig forberedt, og mangler utstyr, så ligger det gode muligheter for at elevene kan få prøve ut nye aktiviteter, og få nye opplevelser, som de ikke ville fått utenfor skolen, siden de mangler utstyret. Dette skjer jo bare hvis man klarer å få lånt utstyret som trengs til elevene, men det ser i intervjuene ut til at selv om det oppleves som en utfordring, så klarer lærerne ofte å skaffe utstyret på et vis. I tillegg ligger det et stort ansvar på lærerne og skolen, for å gi elevene gode opplevelser i friluftslivet. Selv om det er et stort ansvar, så kan det tenkes at dette også betyr at man har en stor mulighet til å gi elevene meningsfulle opplevelser, som kan inspirere til livslang friluftslivsglede. Til sist kan det kanskje være utfordrende med tanke på tiden man har tilgjengelig for friluftsliv, men her har man i det minste identifisert problemet, som gjør at man kanskje kan gjøre det lettere å finne løsninger på utfordringene.

5.3 Det sosiale friluftslivet

Det sosiale er en viktig del av friluftslivsundervisningen, både som innhold i undervisningen i form av samarbeidsoppgaver, men og som et positivt utfall av friluftslivet. Da lærerne i studien til Mandelid et al. (2022) skulle planlegge 12 timer friluftslivsundervisning, var samarbeid og det sosiale viktige deler av undervisningen. Her er det enighet med lærerne jeg har intervjuet, som bevisst bruker samarbeidsøvelser

blant annet i orientering eller hvis de er ute i en dobbeltime med kroppsøving. Samarbeid og læring i mindre grupper er også en viktig del av friluftslivsundervisningen ifølge Haslestad (2002).

Friluftsliv ser også ut til å virke positivt inn på det sosiale i en klasse. De sosiale relasjonene elevene erfarer i friluftslivet kan også ha innvirkninger på samarbeid og innsats i et lengre tidsperspektiv (Hartmeyer & Mygind, 2016). Laura la vekt på at man kom ut på en plass ingen av elevene hadde noe eieforhold til, og at elevene kom til ro rundt bålet, som kunne åpne for å knytte relasjoner. Det minner om funnene til Abelsen og Leirhaug (2022) om at bålet gir en ro i klassen når man er ute på tur. Narve opplever også at når de er ute på tur, så prater elevene sammen på en annen måte enn de gjør i klasserommet eller i gymsalen. Dette kan knyttes opp mot noen læreres opplevelser av flere positive interaksjoner mellom elever i friluftsliv (McNamee & Timken, 2017).

Både Ulrik og Narve trekker fram det å hjelpe andre elever, og å bidra til hverandres fremgang. Selv om det ikke blir fremhevet som noe unikt for friluftslivsundervisningen, kan det tenkes at det i friluftslivet gis gode muligheter for hjelpe hverandre gjennom fokuset på samarbeidsleker og samarbeidsoppgaver. I meningsfull kroppsøving handler sosiale interaksjoner om å knytte bånd til medelevene, og fremme meningsfulle opplevelser gjennom å bli støttet av lærere og medelever (Beni et al., 2017). De sosiale relasjonene elevene erfarer i friluftslivet kan også ha innvirkninger på samarbeid og innsats i et lengre tidsperspektiv (Hartmeyer & Mygind, 2016). Ulrik trekker fram at elevene er gode til å pushe hverandre og hjelpe hverandre når de prøver nye aktiviteter. Denne delen av friluftslivsundervisningen er i tråd med læreplanen, som vektlegger at man skal øve på bevegelsesaktiviteter alene, men også med andre, og det gjelder også i friluftsliv. Kombinasjonen av sosiale interaksjoner og å prøve nye aktiviteter har jeg stor tro på at kan bli meningsfull for elevene.

I intervjuene kommer det fram at lærerne ofte bruker samarbeidsoppgaver i friluftslivsundervisningen. Her er det dermed gode muligheter for at elevene kan få meningsfulle opplevelser ved hjelp av sosiale interaksjoner i undervisningen. Lærerne bruker samarbeid i lek, til orientering, og når de er på snøhuletur og må løse utfordringer knyttet til å få laget seg mat, og lage en plass å sove. På denne måten henger sosiale interaksjoner godt sammen med de andre delene av meningsfull kroppsøving. Dette blir også nevnt i Beni et al. (2021). Man trenger ikke bare å planlegge for et av aspektene i meningsfull kroppsøving, men man kan ha fokus på flere samtidig. Med bakgrunn i meningsfull kroppsøving og intervjuene med lærerne, har jeg stor tro på at kombinasjonen av sosiale interaksjoner og å prøve nye aktiviteter kan bli meningsfull for elevene. Det sosiale i friluftslivsundervisningen kan også gi meningsfulle opplevelser ved at det fremmer andre deler av meningsfull kroppsøving, som utfordringer eller moro gjennom leker sammen med andre.

Selv om samarbeid og sosiale interaksjoner kan være positive aspekter i undervisningen, kan det også være noen negative sider her. Det er ikke noe som blir nevnt av noen av lærerne, men elever kan oppleve å blir forskjellsbehandlet av lærere, eller isolert av medelever (Beni et al., 2017). Noen elever opplever også at det kan bli mye krangling i aktiviteter med andre, og negative sosiale interaksjoner kan overskygge positive opplevelser (Beni, Fletcher, et al., 2019; Beni, Ní Chróinín, et al., 2019). Her tror jeg friluftsliv er i en mulighet til å skille seg litt ut. Narve sier at elever prater på en annen måte når de er på tur enn inne i hallen, jeg tror det er gode muligheter for at elevene kan bygge gode relasjoner på denne måten. I tråd med tidligere forskning opplever også

Laura at elevene kommer til ro rundt bålet (Abelsen & Leirhaug, 2022). Her kan det tenkes at friluftslivet er en god arena for at elevene skal skape meningsfulle opplevelser med andre. Elevene får pratet sammen på en annen måte, kommet til ro rundt bålet, og som Laura også sier, så kan det være fint å komme på en annerledes arena enn i klasserommet, som kan være utfordrende for noen.

5.4 Å mestre friluftslivet

Lærerne jeg intervjuet ønsker at elevene skal få oppleve mestring i friluftslivsundervisningen, og at de skal få kjenne på gleden ved å overkomme en utfordring. Både Laura og Henrik tror mestringen elevene får oppleve i friluftsliv kan være med å motivere dem til å drive med friluftsliv senere i livet. I tillegg tror både Randi og Laura at denne mestringen er noe elevene kan ta med seg i andre deler av livet, og gi dem tro på at kan klare andre utfordringer i livet. Denne typen mestring minner om mestringen elevene kan oppleve etter å ha fått fyr på bålet og, når de får nyte maten etter å ha arbeidet for den (Leirhaug et al., 2020).

Lærerne tror mestring også kan føre til at elevene synes undervisningen er gøy, og at de blir motivert for innholdet i undervisningen. Det er i tråd med den ene eleven i studien til Tangen og Nordahl Husebye (2019) «... hvis jeg ikke føler jeg mestrer det, så er det ikke gøy. Jeg må velge noe jeg kan mestre og ha det gøy i. Da blir jeg mer motivert.» (s. 9). Som nevnt opplever også Laura mestringen som viktig, og hun tror mye av motivasjonen for friluftsliv ligger i at det er gode muligheter for å oppleve mestring. Friluftslivets mange muligheter for mestring er noe flere har kommentert, blant annet ved at man får fyr på bålet eller lærer seg å bruke ulike redskaper (Abelsen & Leirhaug, 2022; Lyngstad & Sæther, 2021).

Delight er et komplisert begrep å forstå innenfor meningsfull kroppsøving, både for lærere og elever (Beni et al., 2021; Beni et al., 2017). Delight er noe man ikke opplever særlig ofte, og er først og fremst en minneverdig opplevelse (Kretchmar, 2005, s. 202). Dermed må man gjennomføre en aktivitet over et lengre tidsrom for å øke sjansen for at elever kan få oppleve følelsen av delight. I friluftsliv opplever man mangel på tid, og det kan tenkes at tidsmangelen kan være med å svekke sjansene for at elevene føler på delight. Ulrik sier blant annet at han opplever mangel på tid som en utfordring som gjør at ikke tror så mange elever tenner på friluftslivet. Hvis elevene får muligheter til å oppleve friluftslivet flere ganger, og over lengre tid, så vil de også med veiledning få flere muligheter for å føle på delight.

Randi kommer med et eksempel på hvordan det kan se ut. Under korona hadde elevene mye uteskole, dette gjorde at en elev, som vanligvis ikke var så mye utendørs fikk oppleve glede som kunne ligge i å gå på tur i ute i naturen. Selv om det er vanskelig å vite sikkert om denne eleven fikk føle på delight eller ikke, kan dette være et eksempel på hvordan det kan se ut i friluftsliv, og at ved å gi elevene gode opplevelser utendørs, kan de også få følelsen av delight.

Henrik fortalte at han prøver å finne balansen mellom å gi elevene mestringsfølelse, samtidig som de skal få utfordringer de må strekke seg etter. Fra arbeidet med meningsfull kroppsøving erfarte Beni et al (2021) at det kunne være vanskelig å gi elevene riktig vanskelighetsgrad på utfordringene. Selv om det er vanskelig å finne riktig vanskelighetsgrad på utfordringene, får elevene prøve seg på mange ulike utfordringer i friluftsliv. Som nevnt blir de utfordret på å prøve nye ting, som for eksempel skøyter, og på å dekke grunnleggende behov, som å finne mat og å holde seg varm. Laura tror også

det ligger mye mestring, og dermed motivasjon i de grunnleggende utfordringer som ligger i friluftslivet.

For at utfordringene skal være meningsfulle for elevene må de ikke være for lette, da det fort blir kjedelig, og ikke for vanskelige, da det virker meningsløst (Beni, Ní Chróinín, et al., 2019). Utfordringer for elevene er noe som går igjen i intervjuene med lærerne. Ulrik sier det kan være elever som blir utfordret på å fyre bål, og at de har et generelt fokus på å utfordre komfortsonen til elevene. Hvis de har nye aktiviteter skal de få hjelp til å prøve og å øve, og ved å legge opp til at elevene skal bli utfordret, kan det gi gode muligheter for meningsfulle opplevelser.

Friluftslivsundervisningen gir altså muligheter for at elevene får utvikle sin motoriske kompetanse ved å bevege seg i ulendt terreng, men også ved at de får prøve et variert utvalg av aktiviteter. Motorisk kompetanse handler i meningsfull kroppsøving om å utvikle ferdigheter og å styrke troen på egen kompetanse (Beni et al., 2021). Hvis man har lite erfaring med en aktivitet kan elevene få hjelp av en lærer, og ettersom friluftsliv gir gode muligheter for samarbeid og sosial læring, kan man også få hjelp til å utvikle ferdigheter, og ved hjelp av dette styrke troen på sin motoriske kompetanse. I intervjuene kommer det fram eksempler på ferdighetsutvikling, og at noen av lærerne har stor tro på at friluftslivsundervisningen gir litt annerledes motorisk læring enn ellers i kroppsøving. Narve og Laura tror begge to at friluftslivet gir bedre muligheter for motorisk trening enn inne i gymsaler og haller, og ser viktigheten av å bevege seg i ulendt terreng. Narve opplever også at noen elever generelt sett sliter med å bevege seg i ulendt terreng, og at det derfor er ekstra viktig med den motoriske treningen de får i naturen.

Konkurranser

Konkurranser er noe man må være forsiktig med hvis man vil fremme meningsfulle opplevelser for elevene (Beni et al., 2017). Noen kan oppleve konkurranse som motiverende, og andre kan få dårlige opplevelser ved konkurranser. Narve tror mange av elevene liker å konkurrere, og at elevene blir mer motiverte og engasjerte i konkurranser. Konkurransene er også noe de ofte har kombinert med samarbeidsaktiviteter, og Narve tror konkurranseaktiviteter gir en fin variasjon, for at friluftsliv ikke bare blir å gå på turer. Med hensyn til å gi elevene meningsfulle opplevelser bør man allikevel være reflektert over hvordan man bruker konkurranser (Wintle, 2022). Ifølge Beni et al. (2017) kan et fokus på utfordringene i konkurransene være positivt for fremme meningsfulle opplevelser, istedenfor hvem som vinner og taper. I intervjuene med lærerne ser det ut til at konkurranser blir tilrettelagt på en god måte. De bruker konkurranser i samarbeidsoppgaver, som for eksempel å få fyr på bålet først, og ulike konkurranseøvelser inspirert fra TV-program som elevene kjenner. På denne måten ser de ikke ut til at lærerne har fokus på hvem som vinner og taper, men det er heller ikke noe som kommer fram at de reflekterer over og er bevisste på. Allikevel tror jeg konkurranser blir brukt på en god måte, og at de bruker konkurransene fordi de opplever det som noe som kan motivere elevene i undervisningen.

5.5 Implikasjoner for undervisning

Med et mål om å inspirere elevene til livslang friluftslivsglede er det noen ting som kan være verdt å ta med seg i friluftslivsundervisningen. I tråd med tidligere forskning tror lærerne jeg har intervjuet at gode opplevelser er viktige for å fremme livslang friluftslivsglede (Mandelid et al., 2022). I tillegg tror lærerne i intervjuene at det er viktig å gi elevene muligheter for å oppleve mestring i undervisningen, som de tror motiverer

elevene til å oppsøke friluftslivet igjen. Dermed kan det se ut som et fokus på gode opplevelser og mestring i undervisningen kan være med å inspirere elevene til å oppsøke friluftslivet utover undervisningen. For å gi elevene gode, men også meningsfulle opplevelser i friluftsliv kan man bruke den pedagogiske tilnærmingen meningsfull kroppsøving.

Ved å bruke meningsfull kroppsøving har man fokus på å legge opp undervisningen etter noen egenskaper som er funnet for å gi elevene meningsfulle opplevelser (Beni et al., 2017). Selv om man kan planlegge undervisningen for disse egenskapene, så er det også noen som kan se ut til å komme av seg selv. Lærerne jeg har intervjuet tror friluftslivet gir mye sosialt til en klasse, og at det kommer en del «gratis» motorisk trening ved at man beveger seg i ulendt terreng. Et fokus på at undervisningen skal være moro for elevene kan også gi meningsfulle opplevelser, for eksempel ved en lekbasert tilnærming, noe lærerne jeg intervjuet allerede bruker i undervisningen. I tillegg kan det være lurt å ha fokus på å gi elevene optimale utfordringer og gi dem personlig relevant kunnskap. Ved å gi en elev en utfordring de kan ta eierskap til, for eksempel å fyre bål, kan det gi dem en god følelse og en god opplevelse. Et fokus på personlig relevant læring kan være å lære elevene relevante rettigheter og regler, som sporløs ferdsel, eller relevante ferdigheter, som hvordan man setter opp telt eller hengekøye. I tillegg til disse egenskapene kan man bruke autonomi og refleksjon. Ved å gi elevene mulighet til å få være med å bestemme, og gjennom refleksjon sette mål for egen læring, kan det være gode tilskudd for å gi elevene meningsfulle opplevelser.

Ved hjelp av meningsfull kroppsøving er det også gode muligheter for å gi elevene kompetansen de skal få ut ifra læreplanen. I innledningen argumenterte jeg for at friluftslivsundervisningen skal inspirere elevene til livslang friluftslivsglede. Med et fokus på meningsfulle opplevelser i friluftslivsundervisningen tror jeg man kan legge et godt grunnlag for å fremme friluftslivsgleden. Læreplanen legger opp til at elevene skal få allsidig motorisk læring, øve på ulike aktiviteter, blant annet i friluftsliv, gjennomføre overnatting ute og ta i bruk sporløs ferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2019). I meningsfull kroppsøving er det viktig å utvikle elevenes motoriske kompetanse, og man ønsker å gi elevene passende utfordringer i ulike bevegelsesaktiviteter. Man ønsker også å gi elevene erfaringer som er personlig relevant for dem, som for eksempel overnatting ute, og sporløs ferdsel, som de kan ta med seg på fritiden og senere i livet. I tillegg kan refleksjon være et godt hjelpemiddel for meningsfulle opplevelser, og læreplanen ønsker også at elevene skal reflektere over opplevelser ute i naturen (Fletcher & Ní Chróinín, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2019).

Hvis en skal bruke egenskapene fra meningsfull kroppsøving, bør det også settes av tid til at en kan gjennomføre undervisningen flere ganger, og over et lengre tidsrom. Dette gjelder spesielt for at elevene skal få muligheten til å kjenne på følelsen av delight (Kretchmar, 2005).

5.6 Oppsummering av funn

I diskusjonsdelen har jeg hittil undersøkt om friluftslivsundervisningen lærerne jeg intervjuet legger opp til stemmer overens med tidligere forskning, og om den kan fremme meningsfulle opplevelser for å inspirere til livslang friluftslivsglede. I masterprosjektet er datamaterialet blitt samlet inn gjennom semistrukturerte intervju med fem kroppsøvingslærere. Deretter ble intervjuene analysert, og resultatene fra analysen er knyttet opp mot tidligere forskning, og den pedagogiske tilnærmingen meningsfull kroppsøving.

Undervisningen lærerne ønsker å legge opp til har mye til felles med tidligere forskning om friluftsliv i skolen. For å inspirere elevene til livslang friluftslivsglede, ønsker lærerne å gi elevene gode og positive opplevelser, og ser på dette som målet med undervisningen. Ønsket om å gi elevene positive opplevelser, og betydningen for livslang friluftslivsglede, er i tråd med tidligere forskning om friluftsliv i skolen (Abelsen & Leirhaug, 2022; Mandelid et al., 2022). I tråd med tidligere forskning tror lærerne også at friluftslivet gir gode muligheter for sosial læring, og de brukes mye samarbeidsoppgaver i undervisningen (Mandelid et al., 2022). Lærerne ønsker også at elevene skal oppleve mestring i friluftslivsundervisningen, og tror det er en viktig del for elevenes motivasjon. Det at elevene opplever mestring er heller ikke noe nytt, og tidligere forskning viser friluftsliv kan gi elevene gode muligheter for å mestre ulike ferdigheter (Leirhaug et al., 2020).

På tross av ønsket om å gi elevene gode opplevelser er det også noen utfordringer for friluftslivsundervisningen i skolen. Tidligere forskning viser at lærere synes vurdering i friluftsliv er vanskelig, og at mangel på utstyr og tid er utfordringer for gjennomføringen av undervisningen (Leirhaug & Arnesen, 2016; Mandelid et al., 2022). Utfordringer knyttet til vurdering har ikke vært fremtredende i intervjuene, men lærerne opplever at noen elever mangler relevant utstyr, og tror det kan føre til dårlige opplevelser. Mangel på tid blir og nevnt som en utfordring ved at elevene ikke får nok friluftsliv til å virkelig tenne på ideen.

Mangel på tid vil også være en utfordring for den tradisjonsbundne bevegelsesgleden som Jensen (2020) skriver om. For at bevegelsesglede skal samles opp over tid, må man også gjøre aktivitetene over en lengre periode. Utover dette kan det se ut til at undervisningen lærerne legger opp til kan fremme de andre formene for bevegelsesglede Jensen (2020) nevner. Variasjon er viktig for at elevene skal finne bevegelsesaktiviteter som de trives med, man må få kjennskap til de normer og regler som gjelder og lærernes egne erfaringer kan hjelpe dem til å legge opp en god undervisning for elevene. Noen av lærerne trekker i intervjuene fram variasjon som grep for livslang friluftslivsglede, og lærerne legger opp til at elevene skal få en god innføring i de rettighetene de har og reglene de må følge i friluftsliv. I samsvar med Jensen (2020) og annen tidligere forskning blir også lærernes egne erfaringer trukket fram som en fordel når de skal ha friluftslivsundervisning (Mandelid et al., 2022).

Meningsfull kroppsøving

Friluftslivsundervisningen lærerne legger opp til ser ut til å kunne fremme meningsfulle opplevelser, da det er mye som stemmer overens med egenskapene i meningsfull kroppsøving (Beni et al., 2017). Hva som oppleves som meningsfullt er høyst personlig, og det er opp til den enkelte elev å bestemme om noe er meningsfullt eller ikke (Fletcher & Ní Chróinín, 2022). Ettersom jeg har intervjuet lærerne, og undersøkt hvordan de mener de legger opp undervisningen, kan jeg ikke si sikkert at den undervisningen lærerne legger opp til, faktisk gir elevene meningsfulle opplevelser. For å undersøke det måtte jeg ha undersøkt hvordan elevene opplever friluftslivsundervisningen.

Egenskapene i meningsfull kroppsøving er egenskaper som kan bidra til meningsfulle opplevelser for eleven, og er dermed noe lærerne kan ta hensyn til i undervisningen (Beni et al., 2017). I tillegg kan man engasjere elevene i undervisningen ved hjelp av reflekterende og demokratiske prinsipper (Fletcher & Ní Chróinín, 2022). Ved hjelp av disse prinsippene kan man engasjere elevene i prosessen for å skape meningsfulle opplevelser, og dette er viktig ettersom det er opp til elevene å bestemme hva som er

meningsfullt for dem. Noen av lærerne trekker fram medbestemmelse som en viktig del for motivasjonen til elevene, men utover dette er det ikke så veldig mye som tyder på at refleksjon, deltakelse i målsetting og medbestemmelse får mye plass i undervisningen. Ettersom dette er temaer som jeg ikke tok noe særlig opp i intervjuene med lærerne, er derfor vanskelig å si noe om lærerne legger opp til autonomi og refleksjon i undervisningen, og hvordan dette kan påvirke elevenes opplevelser.

5.7 Metodiske betraktninger

Avhengig av hva slags kunnskap man ønsker å utvikle, og hvordan man ønsker å undersøke et tema, velger man en forskningsmetode man vil ta i bruk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). I masterprosjektet ville jeg undersøke hvordan friluftslivsundervisningen kroppsøvingslærere legger kan inspirere til livslang friluftslivsglede hos elevene. Siden det er lite forskning på livslang friluftslivsglede, ville jeg bruke en metode som ga meg fleksibilitet i gjennomføringen, og dermed falt valget på en kvalitativ tilnærming, og semistrukturerte intervju som datainnsamlingsmetode (Gleiss & Sæther, 2021). Ved å gjennomføre semistrukturerte intervju kunne jeg stille informantene spørsmål om ulike ting de sa underveis, og måtte ikke følge en intervjuguide slavisk. I tillegg kunne jeg undersøke hvordan lærerne la opp undervisningen i et lengre tidsperspektiv, enn for eksempel ved observasjon av undervisningen. Ved å observere kunne jeg sett akkurat hvordan lærerne legger opp undervisningen, i det minste i de timene med observasjon. Ved intervju må man bare stole på at lærerne sier hvordan de faktisk legger opp undervisningen, men det vil også gi muligheten til å undersøke hvordan lærerne legger opp undervisningen, og tankene bak.

Ved å gjennomføre intervjuene over telefon fikk jeg ikke mulighet til å lese kroppsspråket til lærerne, «men kroppsspråk er heller ikke brukt som informasjonskilde til verdifull data i denne undersøkinga.» (Trondstad & Lyngstad, 2022, s. 9). Telefonintervju kan også være mer fleksibelt, da en av forskningsdeltakerne kunne ha intervjuet i bilen på vei hjem fra jobb, og en annen kunne utsette intervjuet noen timer da det oppstod noe uforutsett. Det ene intervjuet ble også gjennomført over teams, med video. Ettersom jeg bare hadde ett intervju over video, opplevde jeg ikke en veldig stor forskjell mellom video og telefon, men det er mulig forskjellene hadde kommet fram hvis jeg gjennomførte flere intervju. Selv om det av praktiske årsaker var fint å gjennomføre intervjuene over telefon, så skulle jeg gjerne møtt forskningsdeltakerne ansikt til ansikt, slik som Tjora (2017) anbefaler. Da ville jeg også fått muligheten til å gå en tur med forskningsdeltakerne, og på den måten kunne de blitt inspirert til å ta opp aktuelle tema underveis i turen (Trangsrud et al., 2022).

En utfordring ved å intervju lærere, og å undersøke hvordan de legger opp undervisningen, er knyttet til at meningsfulle opplevelser for elevene er personlig (Fletcher & Ní Chróinín, 2022; Kretchmar, 2007). Hvis jeg ville hatt muligheten til å i større grad konkludere om friluftslivsundervisningen er meningsfull for elevene, måtte jeg ha forsket på elevene. Derfor er det i diskusjonen fokus på hvordan friluftslivsundervisningen kan gi elevene meningsfulle opplevelser, og ikke at man vet sikkert at den faktisk gjør det. På denne måten kan masteroppgaven heller legge et grunnlag for videre forskning på temaet.

I intervjuguiden valgte jeg å ikke dele spørsmålene inn i kategorier, for at det ikke skulle påvirke kodingen av datamaterialet. Allikevel kommer det fram i diskusjonen at det er deler av meningsfull kroppsøving som gjerne skulle vært mer snakket om i intervjuene. Hvis intervjuguiden hadde inneholdt mer spesifikke spørsmål knyttet til meningsfull

kroppsøving, kunne en større del av datamaterialet vært relevant i diskusjonen knyttet til meningsfull kroppsøving. Her er det lett å være etterpåkløkt, men valget ble gjort med en tanke om å ikke legge for mye føringer i intervjuene, og i størst mulig grad la lærerne stå for produksjonen av datamaterialet. Braun og Clarke (2006) advarer også mot at temaene i analysen ikke skal bli styrt av spørsmålene man stiller i intervjuene.

For å undersøke temaet, og svare på forskningsspørsmålene hadde det også vært mulig å bruke en kvalitativ tilnærming, med spørreskjema som metode. Da hadde det vært mulig å forske på en stor mengde med lærere, og ved konkrete spørsmål undersøke om undervisningen de legger opp til, kan gi elevene meningsfulle opplevelser. Det ville også vært mulig å undersøke hvordan en stor mengde elever faktisk opplever undervisningen, blant annet ved konkrete spørsmål som kan knyttes til meningsfull kroppsøving. Disse måtene å undersøke temaet i masteroppgaven på hadde vært interessant, og kunne gitt en annen type kunnskap om friluftslivsundervisningen, og meningsfulle opplevelser. Allikevel måtte oppgaven avgrenses noe, og jeg endte opp med at jeg ville undersøke undervisningen lærerne legger opp til. Deretter endte valget på intervju, for å ha fleksibilitet i gjennomføringen, siden både livslang friluftslivsglede og meningsfull kroppsøving i friluftsliv er et lite utforskede områder (Gleiss & Sæther, 2021).

5.8 Videre forskning

Jeg har i denne masterstudien undersøkt om friluftslivsundervisningen lærerne ved to skoler legger opp til, kan fremme meningsfulle opplevelser hos elevene og inspirere dem til livslang friluftslivsglede. Ut ifra mine funn tror jeg det er gode muligheter for at friluftslivsundervisningen kan gi meningsfulle opplevelser, og det er mye som henger sammen med meningsfull kroppsøving. Videre tror jeg det ville vært interessant å undersøke hvordan en friluftslivsundervisning ved hjelp av meningsfull kroppsøving kunne sett ut. Det er da også naturlig å undersøke hvordan lærerne synes implementeringen av meningsfull kroppsøving er i friluftsliv, og om det er noe de tror de kan ha nytte av. Det vil også være viktig, og interessant, å undersøke hvordan elevene opplever friluftslivsundervisningen nå, og ved en implementering av meningsfull kroppsøving. Det er tross alt elevene som skal inspireres til livslang friluftslivsglede.

Meningsfull kroppsøving er ment for å fremme en fysisk aktiv livstil på fritiden og etter endt skolegang, og handler først og fremst om å gjøre kroppsøvingens faget meningsfullt (Beni et al., 2021). Det betyr at det er en tilnærming som ikke er direkte designet for friluftsliv. Selv om jeg ved mine funn tror meningsfull kroppsøving kan utforskes i friluftslivsundervisningen, hadde det også vært interessant å undersøke om elevene har andre tanker om hva som oppleves som meningsfullt i friluftsliv. Det kan hende mye er likt, men det kan også hende det er noen deler som skiller seg fra resten av kroppsøvingundervisningen. Uansett er meningsfull kroppsøving i friluftsliv et utforsket område, og jeg tror det ligger et stort potensial for å forske på en undervisningspraksis som kan inspirere elevene til livslang friluftslivsglede.

6.0 Avslutning

Selv om friluftsliv har fått en betydelig del av læreplanen i kroppsøving, ser det ut til at friluftsliv ikke får like stor del i undervisningen som det burde (Abelsen et al., 2019; Moen et al., 2018). Allikevel ser det ifra tidligere forskning ut til lærere vil gi elevene gode opplevelser utendørs, at de har fokus på det sosiale og samarbeid, og at friluftsliv gir gode muligheter for mestring (Abelsen & Leirhaug, 2022; Mandelid et al., 2022).

Med et ønske om å bidra til forskningen på friluftsliv i kroppsøvingfaget har jeg i denne oppgaven undersøkt om friluftslivsundervisningen ser ut til å kunne inspirere elevene til livslang friluftslivsglede. Dette har blitt gjort ved hjelp av to forskningsspørsmål: «1) Hvordan legger kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet opp friluftslivsundervisningen, og 2) kan den gi elevene meningsfulle opplevelser som kan fremme livslang friluftslivsglede?». For å undersøke disse forskningsspørsmålene er det gjennomført intervju med fem kroppsøvingslærere ved ungdomsskoler.

Datamaterialet fra intervjuene er analysert ved hjelp av tematisk analyse, slik den blir forklart i Braun og Clarke (2006). Her ble seks temaer løftet fram: *Opplevelser i naturen, Sosial læring, Teori og tverrfaglighet, Fysisk aktivitet, Ha det gøy og Mestring av utfordringer*. Når lærerne legger opp undervisningen ønsker de at elevene skal få gode opplevelser utendørs, at de skal få kjenne på mestringsfølelse, at de skal ha det gøy ute og få prøve varierte aktiviteter. Dette er deler av undervisningen som lærerne tror er viktig for at elevene skal bli motivert for videre deltakelse i friluftslivsaktiviteter. I tillegg gir friluftslivsundervisningen gode muligheter for samarbeid og sosial læring, læring av relevante kunnskaper for friluftsliv og motorisk trening ved bevegelse i ulendt terreng.

For å undersøke om friluftslivsundervisningen ser ut til å kunne inspirere elevene til livslang friluftslivsglede er funnene knyttet opp mot meningsfull kroppsøving. Med et fokus på å gi elevene meningsfulle opplevelser, kan man inspirere elevene til videre utforskning og deltakelse i fysisk aktivitet (Fletcher et al., 2021). Dette kan gjøres ved å følge noen egenskaper ved undervisningen, som ser ut til å kunne gi elevene meningsfulle opplevelser (Beni et al., 2017). Friluftslivsundervisningen ser ut til å kunne gi elevene meningsfulle opplevelser, ettersom det er mye som kan knyttes opp mot egenskapene i meningsfull kroppsøving. Lærerne legger opp til at elevene skal samarbeide, lære nye ferdigheter og prøve ulike utfordringer. Dette kan fremme meningsfulle opplevelser gjennom egenskapene sosiale interaksjoner, motorisk kompetanse og ved å ta eierskap til utfordringene. I tillegg kan undervisningen lærerne legger opp treffe egenskapene moro og personlig relevant læring. Lærerne har fokus på at elevene skal ha det gøy, og at de skal få relevant kunnskap de kan ta med seg videre, som for eksempel om sporløs ferdsel. Sist men ikke minst er det potensial for at friluftslivsundervisningen kan gi elevene følelser av delight, men dette er vanskelig å planlegge for.

Selv om undervisningen treffer disse egenskapene, ligger det et potensial for meningsfulle opplevelser ved å ta i bruk autonomi og refleksjon i undervisningen. Dette er noe lærerne ikke snakker så mye om i intervjuene, men heller ikke noe jeg tok opp selv. Medbestemmelse kommer allikevel fram i noen av intervjuene, og jeg kan ikke konkludere med om autonomi og refleksjon er fremtredende i undervisningen eller ikke.

Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerikt, og med en motivasjon for å bidra til forskningen på friluftsliv i skolen, håper jeg masteroppgaven kan være et bidrag til egen og andres undervisning. Ved hjelp av tilnærmingen meningsfull kroppsøving, har jeg stor tro på at et fokus på å gi elevene meningsfulle opplevelser, kan være med å inspirere elevene til livslang friluftslivsglede, og oppfylle læreplanens mål (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne masterstudien er bare en liten brikke i et stort puslespill, og det ligger mange muligheter for videre forskning på temaet. Da gjerne med et fokus på hva elevene opplever som meningsfullt i friluftslivsundervisningen, og betydningen av dette.

Litteraturliste:

- Abelsen, K., Arnesen, T. & Leirhaug, P. (2019). Friluftsliv i morgendagens skole - lite nytt under solen? I *Rapport fra konferansen Forsking i friluft 2018* (s. 31-51). Norsk Friluftsliv.
- 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>
- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2022). Dedikerte lærere med bål på timeplanen i videregående skole. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(1), 21-36. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3081>
- Backman, E. (2011). Friluftsliv: A contribution to equity and democracy in Swedish Physical Education? An analysis of codes in Swedish Physical Education curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 269-288. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.500680>
- Beni, S., Chróinín, D. N. & Fletcher, T. (2021). 'It's how PE should be!': Classroom teachers' experiences of implementing Meaningful Physical Education. *European physical education review*, 27(3), 666-683. <https://doi.org/10.1177/1356336x20984188>
- Beni, S., Fletcher, T. & Chróinín, D. N. (2019). Using features of meaningful experiences to guide primary physical education practice. *European physical education review*, 25(3), 599-615. <https://doi.org/10.1177/1356336x18755050>
- Beni, S., Fletcher, T. & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Beni, S., Ní Chróinín, D. & Fletcher, T. (2019). A focus on the how of meaningful physical education in primary schools. *Sport, education and society*, 24(6), 624-637. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1612349>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Dahl, L., Fusche Moe, V. & Standal, Ø. F. (2017). På tur med det uforutsette: Refleksjoner om sikkerhet hos friluftslivslærere på videregående skole. *Nordic studies in education*, 37(3-04), 201-216. <https://doi.org/10.18261/issn1891-5949-2017-03-04-06>
- Dahl, L., Standal, O. F. & Moe, V. F. (2019). Norwegian teachers' safety strategies for Friluftsliv excursions: implications for inclusive education. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 19(3), 256-268. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1525415>
- Dalen, H. B. (2021, 14. Januar). 9 av 10 barn og unge går på tur. Statistisk sentralbyrå. <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Redelighet-og-kollegialitet/Fusk-og-plagiering>

- Ekblom-Bak, E., Ekblom, Ö., Andersson, G., Wallin, P. & Ekblom, B. (2018). Physical education and leisure-time physical activity in youth are both important for adulthood activity, physical performance, and health. *J Phys Act Health*, 15(9), 661-670. <https://doi.org/10.1123/jpah.2017-0083>
- Ennis, C. D. & Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. I K. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research methods in physical education and youth sport* (s. 217-236). Routledge
- Fletcher, T. & Ní Chróinín, D. (2022). Pedagogical principles that support the prioritisation of meaningful experiences in physical education: conceptual and practical considerations. *Physical education and sport pedagogy*, 27(5), 455-466. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1884672>
- Fletcher, T., Ní Chróinín, D., Gleddie, D. & Beni, S. (2021). The why, what, and how of Meaningful Physical Education. I T. Fletcher, D. Ní Chróinín, D. Gleddie & S. Beni (Red.), *Meaningful physical education : an approach for teaching and learning* (s. 3-20). Routledge.
- Faarlund, N. (2003). *Friluftsliv : hva - hvorfor - hvordan (Digital nyutgave)*. Naturliv.no. <http://www.naturliv.no/faarlund/hva%20-%20hvorfor%20-%20hvordan.pdf>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Hartmeyer, R. & Mygind, E. (2016). A retrospective study of social relations in a Danish primary school class taught in 'udeskole'. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 16(1), 78-89. <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1086659>
- Haslestad, K.-A. (2002). På leting etter friluftsliv i grunnskolenes læreplaner. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 86(4), 251-262. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-04-02>
- Jensen, J.-O. (2020). Bevægelsesglæde: Et fysisk, metafysisk, traditionsbundet og forpligtende fænomen. I O. Lund & J.-O. Jensen (Red.), *Sans for bevægelse: livsnerven i pædagogisk arbejde* (s. 205-222). Hans Reitzels Forlag.
- Kretchmar, R. S. (2005). Teaching Games for Understanding and the Delights of Human Activity. I L. Griffin, L. & J. Butler (Red.), *Teaching games for understanding: Theory, research and practice* (s. 199-212). Human Kinetics.
- Kretchmar, R. S. (2006). Ten More Reasons for Quality Physical Education. *Journal of physical education, recreation & dance*, 77(9), 6-9. <https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597932>
- Kretchmar, R. S. (2007). What to Do With Meaning? A Research Conundrum for the 21st Century. *Quest* 59(4), 373-383. <https://doi.org/10.1080/00336297.2007.10483559>
- Lagestad, P., Bjølstad, T. & Sæther, E. (2019). Predictors of Inactivity among Youth in Six Traditional Recreational "Friluftsliv" Activities. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 11(1), 21-36. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2019-V11-I1-8383>
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv - et hovedområde i kroppsøvingsfaget? I A. Horgen, M. L. Fasting, L. I. Magnussen, T. Lundhaug & K. Østrem (Red.), *Ute!*

- Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129-152). Fagbokforlaget.
- Leirhaug, P. E., Grøteide, H., Høyem, H. & Abelsen, K. (2020). Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmeistring i vidaregåande skule: Kan 12 timar friluftsliv gjere ein skilnad? *Norsk pedagogisk tidskrift*, 104(3), 226-240. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>
- Lyngstad, I. & Sæther, E. (2021). The concept of 'friluftsliv literacy' in relation to physical literacy in physical education pedagogies. *Sport, education and society*, 26(5), 514-526. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1762073>
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O. & Gjølme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1-33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Mandelid, M., Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2022). Vurdering i kroppsøving for livslang friluftslivsglede. *Acta Didactica Norden*, 16(3). <https://doi.org/10.5617/adno.8351>
- Martela, F. & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531-545. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>
- McNamee, J. & Timken, G. (2017). Outdoor Pursuits in Physical Education: Lessons from the Trenches. *Journal of physical education, recreation & dance*, 88(3), 8-15. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1270784>
- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv - Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (Rapport 1-2018). Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmllui/handle/11250/2482450>
- Paisley, K., Furman, N., Sibthorp, J. & Gookin, J. (2008). Student Learning in Outdoor Education: A Case Study from the National Outdoor Leadership School. *The Journal of experiential education*, 30(3), 201-222. <https://doi.org/10.1177/105382590703000302>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Quennerstedt, M. (2013). PE on YouTube – investigating participation in physical education practice. *Physical education and sport pedagogy*, 18(1), 42-59. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.631000>
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 8. desember). *Idrett og friluftsliv, levekårsundersøkelsen*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/idrett-og-friluftsliv/statistikk/idrett-og-friluftsliv-levkarsundersokelsen>
- Svartdal, F. (2018, 29. august). Mestring. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/.versionview/849624>

- Sæther, S., Spord Borgen, J. & Leirhaug, P. E. (2022). Lek i læreplanen i kroppsøving - historisk konseptualisering. *Acta Didactica Norden*, 16(3). <https://doi.org/10.5617/adno.8977>
- Tangen, S. & Nordahl Husebye, B. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta didactica Norge*, 13(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4812>
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Trondstad, I. M. & Leirhaug, P. E. (2022). Friluftslivslærarar sin profesjonskunnskap i lys av omgrepa pedagogisk risiko og pedagogisk virtuositet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 457-471. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3685>
- Trondstad, I. M. & Lyngstad, I. (2022). "...for eg skal ha eit godt lag": Friluftslivslærarar si organisering av klassen på tur. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(1), 4-20. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3007>
- Universitetet i Oslo. (2023, 20. mars). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. Hentet 30. april 2023 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Wintle, J. (2022). Physical Education and Physical Activity Promotion: Lifestyle Sports as Meaningful Experiences. *Education sciences*, 12(3), 181. <https://doi.org/10.3390/educsci12030181>
- Woodward, D., Lofthouse, K., Oldaker, T. & Beardsmore, J. (2022). LEARNING ABOUT MEANINGFUL PHYSICAL EDUCATION HOW TO GET STARTED. 17, 75-78. https://www.researchgate.net/publication/361988468_LEARNING_ABOUT_MEANINGFUL_PHYSICAL_EDUCATION_HOW_TO_GET_STARTED

Vedleggsoversikt:

Vedlegg 1 (Informasjonsskriv og samtykkeerklæring)

Vedlegg 2 (Intervjuguide)

Vedlegg 3 (Godkjenning fra Sikt)

Vedlegg 1 (Informasjonsskriv og samtykkeerklæring)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«motivasjon for livslang friluftslivsglede i ungdomsskolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere i ungdomsskolen arbeider for å motivere elevene for friluftsliv. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Friluftsliv er en viktig del av norsk kultur, er den formen for fysisk aktivitet flest driver med og har en stor del i læreplanen. Allikevel ser friluftsliv ut til å få liten plass i undervisningen i faget. Formålet med forskningsprosjektet er å skape en forståelse for hvordan kroppsøvingslærere arbeider for å motivere elever til å utøve friluftsliv på fritiden og senere i livet. Forskningsspørsmålene vil derfor være «Hvordan arbeider kroppsøvingslærere for *livslang friluftslivsglede?*» og «Hva gjør kroppsøvingslærere for å motivere elevene for å utøve friluftsliv?». For å samle inn datamateriale til masteroppgaven vil jeg gjennomføre intervju med kroppsøvingslærere ved ungdomsskoler.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Kriteriet for å delta i forskningsprosjektet er at man er kroppsøvingslærer ved en ungdomsskole. Det er ikke noen krav til mengde friluftslivundervisning eller lignende.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, innebærer det at vil kontakte deg for å ha et intervju med deg. Intervjuet vil ta ca. 20-40 min, og vil bli tatt opp slik at det er mulig å transkribere intervjuet i ettertid. Intervjuet inneholder spørsmål om dine tanker rundt friluftsliv og hvordan du arbeider med friluftsliv i undervisningen.

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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Forskningsmateriale vil lagres på dropbox som forskningsansvarlig og medforskere har tilgang til, samt under analysearbeidet på prosjektgruppens passordbeskyttede datamaskiner.
- Samtykkeskjemaer vil oppbevares i låst skap adskilt fra forskningsmaterialet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode, og koblingsnøkkelen vil bli oppbevart adskilt fra datamaterialet.
- I all publisering vil direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger fjernes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.06.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning har Personverntjenester 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:

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning ved Vigdis Vedul-Kjelsås, tlf: 73558958, epost: vigdis.vedul-kjelsas@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, tlf: 93079038, epost: thomas.helgesen@ntnu.no

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

- Personverntjenester på epost personverntjenester@sikt.no eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Vigdis Vedul-Kjelsås
(Forsker/veileder)

Per Anders Dugstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*motivasjon for livslang friluftslivsglede i ungdomsskolen*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 (Intervjuguide)

Intervjuguide masteroppgave

Hva er ditt personlige forhold til friluftsliv?

Hvordan er skolens tilgjengelighet på friluft og natur?

Hvordan vil du definere friluftsliv?

Er friluftsliv i skolen annerledes enn friluftsliv på fritiden?

Burde friluftsliv få større plass i kroppsøvingsundervisningen?

- Hvordan?

Hva tilbyr friluftsliv som annen undervisning i kroppsøving/skolen ikke tilbyr?

Hva tror du motiverer elevene i kroppsøving og i friluftsliv?

Hva tror du motiverer elevene til livslang bevegelsesglede?

Hvorfor bør vi ha friluftsliv i kroppsøving og i skolen?

Hvilke utfordringer er det for friluftsliv i kroppsøving?

Hvordan opplever elevene friluftsliv?

Hvordan bruker dere friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen?

Har beliggenheten til skolen noe å si?

Hva har kravet om ulikt utstyr å si for gjennomføringen av friluftslivundervisningen?

Vedlegg 3 (Godkjenning fra Sikt)



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave Per Anders](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
524492

Vurderingstype
Automatisk

Dato
06.12.2022

Prosjektittel
Masteroppgave Per Anders

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

Prosjektansvarlig
Vigdis Vedul-Kjelsås

Student
Per Anders Dugstad

Prosjektperiode
02.01.2023 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

