

Erik Vigre

## Læring i friluftslivsundervisning

Ein etnografisk studie av elevars  
læringsprosessar i valfaget friluftsliv

Masteroppgåve i Idrettsvitskap, Lektorutdanning i kroppsøving og  
idrettsfag for trinn 8 - 13

Rettleiar: Jan Erik Ingebrigtsen

Juni 2023



Erik Vigre

# Læring i friluftslivsundervisning

Ein etnografisk studie av elevars læringsprosessar i valfaget friluftsliv

Masteroppgåve i Idrettsvitskap, Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag for trinn 8 - 13

Rettleiar: Jan Erik Ingebrigtsen

Juni 2023

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitskap  
Institutt for sosiologi og statsvitskap



NTNU

Kunnskap for ei betre verd



## Samandrag

Temaet for denne masteroppgåva er elevars læring i friluftslivsundervisning. Tidlegare forskning av læring i friluftsliv har i stor grad tatt føre seg spørsmål om kva elevar lærer og kva denne kunnskapen fører med seg. Denne forskinga får fram at friluftsliv kan gje læring i samarbeid, om sporlaus ferdsel og å setje pris på naturen. Vidare skal dette vere med og utvikle eigen identitet og naturmedvit. Gjennom dette prosjektet undersøker eg korleis elevar lærer i friluftsliv. Eg har samla data frå undervisning i valfaget friluftsliv ved ein ungdomsskule. Den metodiske inngangen har vore etnografisk, der hovudvekt av data er samla gjennom deltakande observasjon. Observasjon vart gjennomført i 8 undervisningsøkter frå oktober 2022 til februar 2023. I tillegg har eg gjennomført intervju med nokre elevar i etterkant av observasjonsstudien. Ved å bruke erfaringsbaserte læringsteoriar, basert på Kolb, Dewey og Vygotsky, undersøker eg elevane sine læringsprosessar i friluftslivsundervisning. Den overordna problemstillinga for oppgåva er: *Gjev alle erfaringar i friluftsliv læring?*

Funna i studien tyder på at elevane lærer gjennom kroppslege erfaringar med dei aktivitetane dei arbeider med. Når dei får gjentekne erfaringar med same aktivitet verkar det som om deira forståing for kva som er ei god gjennomføring vert større. I tillegg viser fleire av observasjonane at elevane utviklar ferdigheiter i dei aktivitetane dei arbeider med, eksempelvis tenning av bål, borebygging og knutar. Kolb sin modell, *The Experiential Learning Cycle*, vert brukt for å synleggjere korleis læring skjer gjennom gjentekne kroppslege erfaringar. Samstundes viser funna mine at ikkje alle erfaringar fører til ynskja læringsutbytte. Eit eksempel er at erfaringar av å fryse og å verte blaut på tur fører til ulike refleksjonar og læringsutbytte blant elevane. Nokre elevar endrar åtferd ved å ta på seg andre klede til neste time, andre gjer ikkje. Elevane uttrykkjer sjølve at dei lærer knyt til dei aktivitetane dei arbeider med i timane. Når dei er tur, viser elevane at dei slit med å setje ord på kva dei lærer. I tillegg viser funn i frå studien at elevar seier at dei lærer ulikt. Nokre trekk fram at dei lærer best ved å gjere noko, andre peikar på at dei lærer best ved å få ting forklart. Konklusjonen er at alle erfaringar i friluftsliv gjev læring, men at ikkje alle erfaringar gjev «ynskja» læringsutbytte.

## Abstract

The topic of this master's thesis is students' learning in outdoor education. Previous research of learning in outdoor education has largely examined questions about what students learn and what this knowledge entails. Such research shows that through outdoor education students can learn cooperation, taking care of and appreciating nature. Furthermore, this should help develop one's own identity. Through this project, I examine how students learn in outdoor activities in nature. I have collected data from teaching in outdoor education at a secondary school through “valfaget friluftsliv”. The methodological approach has been ethnographic, where the largest part of data has been collected through participant observation. Observation was carried out in 8 teaching sessions from October 2022 to February 2023. In addition, I have conducted interviews with some students following the observation study. By using experience-based learning theories, based on Kolb, Dewey, and Vygotsky, I examine the students' learning processes in outdoor education. The major thesis question is: *Do all experiences in friluftsliv provide learning?*

The findings in the study indicate that students learn through physical experiences with the activities during the lessons. When repeating experiences with the same activity, it seems that their understanding of what constitutes a good execution becomes greater. In addition, several of the observations show that the students develop skills in the activities they work with, for example lighting fire, building stretcher, and making knots. Kolb's model, *The Experiential Learning Cycle*, is used to show how learning happens through repeated bodily experiences. At the same time, the findings show that not all experiences lead to learning. One example is that experiences of freezing and being wet on friluftsliv trips lead to different reflections among the students. Some students change their behavior by putting on different clothes for the next lesson, others do not. Based on this, it can be said that negative experiences do not always lead to the learning you would wish. The students themselves express that they learn in relation to the activities they work with. Through friluftsliv trips, the students struggle to put into words what they are learning. In addition, findings from the study show that pupils say that they learn differently. Some claim that they learn best by doing something, others claim that they learn best by having things explained to them. The thesis states that all experiences in friluftsliv provide learning, but not all learning is what you would “wish”.

## Føreord

Når eg skriv dette nærmar fem år med Lektorutdanninga på NTNU seg slutten. Det har vore fem interessante og lærerike år der eg har fått meir innblikk i kva lærarkvardagen går ut på og ulike emne innan kroppsøving og idrettsfag. I frå byrjinga av prosessen med masteroppgåva har eg ynskja å gjennomføre ein studie av friluftslivsundervisning i skulen. Først ynskja eg å sjå nærare på læring i samband med overnattingsturar i kroppsøving. Det viste seg å vere vanskeleg å få inngang til feltet og å kome i kontakt med lærarar som var villige til at eg kunne få vere med på tur. Etter kvart fekk eg gjennom kontakt med nokre lærarar moglegheit til å gjennomføre ein studie på valfaget friluftsliv. Trass i at masterprosjektet ikkje vart heilt som eg hadde sett føre meg har eg fått sett meg inn i eit emne eg synes er interessant og som eg håper eg får arbeide med resten av livet, læring i friluftsliv.

Som skildra ovanfor var eg prisgjeven å få innpass på ein skule for å gjennomføre studien min. Difor vil eg rette ein stor takk til rektor og lærarar for moglegheita og for godt samarbeid gjennom prosessen. I tillegg vil eg takke elevar og føresette for at eg har fått samle data gjennom undervisninga. Eg har forsøkt å forvalte det eg har lært på ein respektfull måte.

Eg vil i tillegg rette ein stor takk til min rettleiar, Jan Erik Ingebrigtsen. Eg vil særleg takke for samtalanane på rettleiingsmøta der eg har fått nyttige innspel i prosessen. Du har vore raus til å setje av tid og samtalanane har også gjeve perspektiv eg har teke med i lærararbeid.

Mykje av skriveprosessen har vorte gjennomført på lesesal på Dragvoll. Eg vil takke medstudentar for lunsjar saman og oppmuntrande smil. Det har også vore til hjelp å drøfte oppgåva med andre.

Elles har eg hatt stor støtte i familie og vener som har spurt korleis det har gått med oppgåva og heia meg gjennom prosessen. Sist men ikkje minst vil eg takke kona mi, Janne Karine, for utruleg støtte. Tusen takk for korrekturlesing og råd, og takk for du alltid er der.

**Erik Vigre**

Trondheim, juni 2022





## Innhald

1.	Innleiing .....	1
2.	Friluftsliv i skulekonteksten.....	4
2.1.	Friluftsliv .....	5
2.2.	Friluftslivets utvikling i skulen .....	5
2.3.	Valfaget friluftsliv .....	6
3.	Tidlegare forskning på læring i friluftsliv.....	8
3.1.	Læring i friluftsliv - eit rosenraudt bilete av kva læringa fører til?.....	8
3.2.	Læring gjennom kroppslege erfaringar i natur.....	9
3.3.	Kva manglar av kunnskap om læring i friluftsliv?.....	12
4.	Erfaringsbasert læring.....	15
4.1.	Omgrepa læring og erfaring .....	15
4.2.	Experiential learning .....	17
4.3.	Læring gjennom erfaring i friluftslivskonteksten.....	20
5.	Metode .....	21
5.1.	Ei etnografisk tilnærming.....	22
5.1.1.	Datainnsamling .....	23
5.1.2.	Analyse av datamaterialet.....	24
5.2.	Kvalitet i forskinga.....	25
5.2.1.	Gyldigheit .....	26
5.2.2.	Pålitelegheit.....	27
5.2.3.	Generalisering.....	27
5.3.	Etiske vurderingar i samband med metoden .....	28
6.	Elevane si læring i friluftsliv.....	30
6.1.	Gjennom å vere tur.....	30
6.2.	Gjennom kroppslege erfaringar.....	31
6.3.	Gjennom gjentekne erfaringar.....	36

6.4. Gjennom refleksjon .....	40
6.5. Forskjellar mellom elevar.....	42
7. Oppsummering.....	46
8. Litteraturliste.....	52
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring intervju .....	57
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring observasjon .....	59
Vedlegg 3: SIKT si vurdering .....	61
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	62

## 1. Innleiing

«Ja, me lærte ein del om det [å tenne bål] då me var på tur tidlegare og prøvde å tenne opp bål. Me kvelte bålet fleire gonger då me hadde for våte greiner og for lite never. Det var betre i dag med tørr never». (Observasjonsnotat)

Friluftsliv har hatt ein sentral posisjon i den norske kulturen i fleire år. Resultat frå *Levekårsundersøkinga 2021* viser at 97% har delteke på gåturar i parker eller naturomgjevnader i nærleiken av bustad siste året, og 46,5% oppgjev å gjere dette fleire gonger i veka (Statistisk Sentralbyrå, 2021). I Meld. St. nr. 18 (2015-2016) *Friluftsliv — Natur som kilde til helse og livskvalitet* kjem det fram at styresmaktene ser på friluftslivet som eit verktøy for at fleire skal vere fysisk aktive livet ut, og grunnleggjend med utgangspunkt i dette at friluftsliv bør ha ein sentral posisjon i skulen. Ved å sjå på læreplanen i kroppsøving kjem det fram at ein i faget skal «stimulere til livslang bevegelsesglede og ein fysisk aktiv livsstil» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Vidare vert friluftsliv ikkje nemnd i overordna del av læreplanen, men kan knytast til det som står om natur. Her står det mellom anna at elevane «skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Naturen vert knytt til ulike dimensjonar. I denne oppgåva er det i hovudsak læringsdimensjonen eg vil undersøkje. Læring i friluftsliv har tidlegare vorte undersøkt i frå ulike innfallsvinklar, mellom anna med fokus på kva ein lærer i friluftsliv og korleis læringa skjer. Gjennom dette prosjektet er det i særleg grad korleis læringa skjer eg vil undersøkje.

I seinare år har friluftsliv fått ein sentral posisjon i skulen generelt og i kroppsøvingfaget spesielt gjennom formelle læreplanar (Abelsen et al., 2018; Haslestad, 2002). Trass i ein slik sentral posisjon viser forskning at friluftsliv vert nedprioritert i undervisninga og at elevar opplever lite friluftsliv i skulen (Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018). Til dømes i svensk kontekst har ein sett at orientering og andre fysiske aktivitetar erstattar friluftslivsundervisning i kroppsøvingfaget (Backman, 2010). Gjennom ei kunnskapsoversikt frå 2017 vart det slått fast at me veit lite om elevars læring i friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2017). I dei seinare åra har det kome fleire forskingsbidrag der ein har undersøkt elevar i vidaregåande si læring i friluftsliv i anten kroppsøving eller programfaget friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2022; Leirhaug et al., 2020; Lyngstad & Sæther, 2021). Artiklane er samstemde i at friluftslivet har gode moglegheiter til å gje elevar gode natur- og læringsopplevingar, og at det difor bør leggjast til rette for meir friluftsliv i skulen. Mellom

anna gjev friluftslivsundervisning rom for at elevar får utvikle eigen identitet, lære om berekraft og vert betre til å samarbeide (Leirhaug et al., 2020; Lyngstad & Sæther, 2021).

Mykje av forskinga på læring i friluftsliv har hatt eit fokus på kva elevar skal lære i staden for korleis læringa skjer. Dette vert mellom anna spegla av forskingsmetodane som er brukt, der spørjeskjema vert nytta (Leirhaug et al., 2020; Lyngstad & Sæther, 2021). I tillegg framheld Abelsen og Leirhaug (2017) at mykje av den tidlegare forskinga på læring i friluftsliv er prega av perspektiva ein trekk fram i studiane, og at ulike perspektiv i fleire tilfelle overskygger elevars læring. På bakgrunn av dette vil eg seie at elevars læring i friluftslivsundervisning treng å verte meir undersøkt, og då særleg deira læringsprosess. At det trengs meir forskning på læring i friluftsliv har også tidlegare vorte lyfta fram (Abelsen & Leirhaug, 2017; Leirhaug & Arnesen, 2016). For å forklare læring er det fleire læringsteoriar som kan nyttast. Erfaringsbaserte læringsteoriar er med å forklare korleis læring skjer ved hjelp av erfaring og refleksjon. I denne oppgåva vil Kolb sin teori om erfaringsbasert læring (2015) verte brukt for å belyse læringa til elevane. I tillegg vil eg lyfte fram Dewey og Vygotsky sine tankar for å utfylle Kolb. Erfaringsbaserte læringsteoriar er også tidlegare brukt for å belyse læring i friluftsliv (Hofmann et al., 2018; Lyngstad & Sæther, 2021). Gjennom ein pilotstudie gjennomført hausten 2022, med påfølgande oppgåveskriving, brukte eg denne teorien for å skildre læring i friluftsliv. Eg synest at denne teorien var eit eigna teoretisk rammeverk for å belyse læring i friluftslivsundervisning, difor har eg også brukt erfaringsbaserte læringsteoriar i masteroppgåva.

Ein kan ut i frå det som er skildra ovanfor sjå at ein lærer gjennom erfaringar. Gjennom denne oppgåva vil eg undersøkje ulike erfaringar i friluftsliv og om elevane lærer av desse. Med utgangspunkt i dette vert den overordna problemstillinga for oppgåva:

*Gjev alle erfaringar i friluftsliv læring?*

Vidare har eg utforma to underproblemstillingar for å belyse ulike aspekt ved den overordna problemstillinga. Desse er :

*Kva rolle spelar erfaringar i friluftsliv for læring?*

*Kva læring kjem av negative erfaringar?*

## Oppbygging av oppgåva

Det første eg vil gjere er å setja friluftsliv meir i kontekst og definere omgrepet friluftsliv og forklare kva det vil seie å forske på friluftsliv i skulekonteksten. Deretter vil eg gjere greie for tidlegare forskning som er gjort på læring i friluftsliv før eg presenterer det teoretiske rammeverket. Eg vil gjere greie for erfaringsbasert læringsteori med hovudvekt på Kolb og Dewey. Eg vil også trekke inn Vygotsky. I metodekapittelet vil eg gå gjennom korleis eg har gått fram i datainnsamlinga, og mine metodiske avvegingar i samband med prosjektet. I analysedelen presenterer eg funn i frå datainnsamlinga og knyt desse opp til teoriane og tidlegare forskning. Dei funna eg trekk fram er knyt til problemstillingane for oppgåva. I oppsummeringa vil eg knyte saman trådane og svare på den overordna problemstillinga for oppgåva.

## 2. Friluftsliv i skulekonteksten

Då eg gjennom masterprosjektet undersøker læring i friluftsliv i ein skulekontekst vil eg gå gjennom litt av historia til friluftsliv i skulen. I tillegg vil eg vise til kva læreplanen i valfaget friluftsliv vektlegg.

Ved å setje friluftslivet inn i ein pedagogisk kontekst må ein også stille spørsmål ved kva det er ein ynskjer at elevane skal lære i friluftslivet. Repp (2001) diskuterer kva verdiar som vert rådande i den pedagogiske konteksten. Han seier at verdiane til Faarlund og Næss frå økofilosofien om eit enkelt friluftsliv, der ein tek vare på naturen står sentralt. I tillegg er også det å lære å berge seg sjølv, gjennom mat, overnatting ute og klede, sentrale element ein skal lære. Dette er også noko ein finn igjen i nyare stortingsmeldingar. Her er også friluftslivet i større grad sett i samanheng med folkehelse (Meld. St. nr. 18 (2015-2016); Meld. St. nr. 39 (2000-2001)).

Tordsson stiller innleiingsvis i ei bok spørsmålet: «Lægger friluftslivet op til at oppleve og erfare på måder, der er spesielle – som ejer nogle særtrekk?» (Tordsson, 2014, s. 17). Som eit svar på spørsmålet kjem han med eit tydeleg ja. Vidare argumenterer han for at friluftslivet har mange eigenskapar som i seg sjølv er pedagogiske, mellom anna ved å legge til rette for oppleving, læring og erfaring i natur. Slik læring kan skje mellom anna ved å øve på å tenne bål, då kan ein oppnå sosial samhandling, forståing av naturen og evne til å handle. Han viser vidare at ein for å nå alt dette må bruke tid i friluftslivet (Tordsson, 2014). I ei masteroppgåve undersøker Lauten (2020) kva forståing elevar, lærarar og ein rektor har av friluftsliv og korleis friluftsliv vert gjennomført i kroppøvfingsfaget. I studien kjem det fram at lærarar trekk fram utfordringar når det kjem til tid, og at dei då ofte gjennomfører idrettsaktivitetar i naturen. Rektoren og lærarane seier at dei har ei ulik forståing av friluftslivet på fritida og i skulen, ei tradisjonell forståing på fritida, men ei meir open og moderne forståing av skulefriluftslivet. Elevane i studien viser at dei har ei tradisjonell forståing av friluftsliv, men at dei er opne for at ein skal kunne gjennomføre friluftsliv i alternative område (Lauten, 2020). Tid vert sett på som ein av kjerneverdiane i friluftsliv, og grunngeve med at tid i naturen er viktig for alt som er knytt til oppleving og utvikling (Østrem, 2021). I skulekontekstar der ein gjennomfører konkurransar kan ein lett kome i konflikt med eit slikt ideal, då det i fleire samanhengar gjeld å verte først ferdig (Østrem, 2021).

## 2.1. Friluftsliv

Friluftsliv er eit etablert omgrep i det norske språket og forsøkt definert i ulike samanhengar. Hofmann et al. (2018) seier at friluftsliv handlar om meir enn berre å vere ute på tur. Dei legg vekt på at friluftsliv har ein sterkt symbolsk identitet i det norske samfunnet og at omgrepet vert ein måte å utrykke sin relasjon til naturen (Hofmann et al., 2018). I 2016 kom det ei stortingsmelding med tittel: *Friluftsliv — Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Gjennom denne meldinga vart friluftsliv definert som: «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (Meld. St. nr. 18 (2015-2016)). Vidare vert det i meldinga presisert at ferdsel og opphald i parkar og grøntområde i byar også inngår i omgrepet friluftsliv. Definisjonen ovanfor avgrensar friluftsliv til fritida (Meld. St. nr. 18 (2015-2016)). Mi forståing vil også basere seg på friluftsliv i skulen. Ein tidlegare definisjon av friluftsliv finn ein i Haslestad (2002) sin artikkel om utviklinga av friluftsliv i Norge. Han viser til Nansen som seier at: «Friluftslivet er det frie, enkle livet, i ren luft, som gir det opprinnelige i oss sin rett igjen» (s. 255). Repp (2015) diskuterer korleis tradisjonelle ideal i friluftsliv vert møtt av nyare tradisjonar knytt til meir moderne aktivitetar der fleire av dei nyare aktivitetane tilsynelatande bryt med tidlegare ideal. Han viser at både det tradisjonelle og det moderne har fotfeste i dag (Repp, 2015). I denne oppgåva vil friluftsliv vert sett på som opphald og aktivitetar i naturen.

## 2.2. Friluftslivets utvikling i skulen

Abelsen et al. (2018) viser at friluftsliv som omgrep først vart brukt i skulens læreplanar i 1939. Då skulen vart 9-årig i 1974 vart friluftslivet sin posisjon styrka og omgrepet vert nemnd spesifikt i ulike fagplanar. Vidare er det hovudsakleg kroppsøvningsfaget som har dekkja kompetansemål knyt til friluftsliv (Abelsen et al., 2018). Ei analyse av innhaldet i læreplanar viser at formuleringar knyt til friluftsliv har hatt ei vag skildring fram til L97, då friluftslivet konkret vart skildra (Haslestad, 2002). Ei tydeleg skildring er vidareført i seinare læreplanar, LK06 og LK20 (Abelsen et al., 2018). Då LK06 vart innført fekk dei som gjekk idrettslinja på vidaregåande moglegheit til å ta friluftsliv som valfritt programfag. I ungdomsskulen har det sidan 2013 vorte gjeve skular moglegheit til å gjennomføre undervisning i valfaget *Natur miljø og friluftsliv* (Abelsen et al., 2018). Dette valfaget er vidareført til læreplan for kunnskapsløftet (LK20) og heiter no berre *Friluftsliv* (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I tillegg til desse valbare faga er friluftsliv framleis sterkt forankra i den generelle delen av læreplanen. Meld. St. nr. 18 (2015-2016) viser tydeleg at skulen er sentral for å stimulere til meir friluftsliv og det kjem vidare fram at det er eit tydeleg

politisk mål at det skal vere friluftslivsundervisning i skulen. I generell del av LK20 finn ein *Respekt for naturen og miljøbevissthet* som eit punkt under opplæringas verdigrunnlag. Her kjem det fram at «Skolen skal bidra til å utvikle naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet» og vidare at «de skal få oppleve naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Om ein går til kroppsøvningsfaget ser ein ei tydeleg forankring av friluftsliv. Under *Fagrelevans og sentrale verdiar* les ein at: «Uteaktivitet og naturferdsel gir grunnlag for naturglede, respekt for naturen og miljømedvit.» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Ei analyse av utkastet til LK20 peikar på at friluftsliv framleis står sterkt, men at dette no i større grad er knytt til omgrepa naturferdsel og naturopplevingar (Abelsen et al., 2018). Sjølv om friluftslivet har hatt stor plass i den formelle læreplan både i LK06 og LK20 viser ulike studiar at lærarar nedprioriterer friluftsliv i kroppsøvningsfaget og at elevar opplever lite undervisning i friluftsliv (Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018).

Ein kan stille spørsmål ved kvifor friluftslivet har ein sentral posisjon i læreplanane. Heilt frå byrjinga av har skulefriluftslivet vore knyt til å ta i bruk naturen til rekreasjon og læring (Abelsen & Leirhaug, 2017). Ei stortingsmelding set friluftsliv i skulen i samband med å rekruttere til deltaking i friluftsliv og at friluftslivet skal vere helsefremjande (Meld. St. nr. 18 (2015-2016)). I LK20 er grunngeving av friluftsliv knyt til respekt for naturen og berekraftig ferdsel i naturen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 2.3. Valfaget friluftsliv

Eg har samla data i undervisning i valfaget friluftsliv på ungdomsskulen. Difor vil eg kort gå gjennom noko av innhaldet i læreplanen i faget. Då faget vart innført i 2013 kunne ein under føremål lese at elevane skulle delta «i aktiviteter knyttet til friluftsliv eller naturbruk som gir opplevelser» og at dei skal lære å «ta vare på naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Kompetansemåla er delt i dei to delane miljø og friluftsliv. Måla under friluftsliv går ut på å forklare allemannsretten, ta veloverveide vegval, forvaltning av naturressursar og sporlaus ferdsel. Under miljø er måla knyt til utforsking av lokale miljøendringar og å føreslå tiltak for å unngå endringar ein ikkje ynskjer (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ved innføringa av LK20 fekk faget eit nytt namn, berre *Friluftsliv*. Utdanningsdirektoratet kom då med ei oppklaring av kva som er nytt i faget: «Den nye læreplanen ... vektlegger i større grad praktisk friluftsliv og berekraftig bruk av naturressursar» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1). Generelt ser ein at faget i LK20 rommar meir. Elevane skal både forstå mangfaldet i naturen, utvikle fysisk og psykisk helse, ta vare på seg sjølve, legge til rette for samarbeid og skape interesse og glede for friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kompetansemåla er knyt til ferdsel i natur og



planlegging av turar, bruk av klede og utstyr, konkret kunnskap knyt til kart, bål, knutar og førstehjelp, og refleksjon rundt etisk og berekraftig bruk av naturressursar  
(Utdanningsdirektoratet, 2020b)

### 3. Tidlegare forskning på læring i friluftsliv

I dette kapittelet vil eg gå gjennom ein del av den tidlegare forskinga som er gjort på læring i friluftsliv, med hovudvekt på forskning på friluftslivundervisning i Norge. Først vil eg trekke fram det mykje av forskinga på friluftsliv har fokusert på; kva elevar lærer, og kva læringa fører til. Vidare vil eg vise korleis tidlegare forskning vektlegg læring gjennom kroppslege erfaringar. Mot slutten vil eg også seie litt om kva tidlegare forskning ikkje har sagt så mykje om. Gjennom kapittelet vil eg hovudsakeleg trekke fram empirisk forskning. I tillegg vil eg også vise til faglitteratur om læring i friluftsliv. Eg trekk inn faglitteratur då det ikkje er gjennomført mykje empirisk forskning på læring i friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2017), men at det er skildra i mykje faglitteratur.

#### 3.1. Læring i friluftsliv - eit rosenraudt bilete av kva læringa fører til?

Mykje av den tidlegare forskinga har tatt føre seg spørsmål om *kva* elevane har lært i større grad enn *korleis* læringa skjer (Abelsen & Leirhaug, 2017). Trass i at mykje av forskinga ser på læring som eit resultat i større grad en ein prosess, bidreg denne forskinga med interessante aspekt knyt til læring i friluftsliv som eg vil trekkje fram. Gjennom aksjonsforskningsprosjektet *Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmeistring i vidaregåande skule* av Leirhaug et al. (2020) vert det sett på kva elevar får ut av 12 timar med friluftslivsundervisning i vidaregåande skule. Resultata viser at 86% opplever å lære noko av undervisninga. Vidare, utviklar elevane sosiale eigenskapar gjennom friluftslivsundervisninga. I tillegg gjer elevane seg refleksjonar kring sporlaus ferdsel og det å ferdast berekraftig i naturen. Forfattarane ser også at elevane gjer djupe etiske diskusjonar knyt til identitet, berekraft, naturvern og klima (Leirhaug et al., 2020). Konklusjonen i artikkelen er at norsk skule ikkje kan la vere å gjennomføre friluftslivsundervisning på bakgrunn av at det gode læringsutbyttet (Leirhaug et al., 2020).

Backmann (2011) har gjennom sitt arbeid på friluftsliv i svensk skulekontekst vist at ein gjennom auka omfang av friluftsliv vil kunne realisere mål om demokrati og medborgarskap. Dette vil ein gjere gjennom å arbeide med samarbeid (Backmann, 2011). Fleire av elevane på friluftslivslinja i studien til Lyngstad og Sæther (2021) viser at erfaringar frå friluftsliv gjer at elevane set meir pris på naturen og har eit sterkare ynskje om å vere i naturen seinare. I tillegg peikar dei på at friluftsliv gjev gode moglegheiter til å arbeide med samarbeid og at elevane slik utviklar demokratiske evner (Lyngstad & Sæther, 2021). I litteraturen vert kompetanse og læring i friluftsliv nokre gongar skildra som vanskeleg å setje ord på (Abelsen

& Leirhaug, 2017; Lund & Henriksen, 2019). Eksempelvis viser studiar at elevar ikkje oppfatar læring av sosiale ferdigheiter som læring (Abelsen & Leirhaug, 2017). Lund og Henriksen (2019) skildrar ei oppdagande læring i friluftsliv som førar til taus kunnskap. Dette kjem av at læringa skjer implisitt og at kunnskap og ferdigheiter vert vanskelege å sette ord på då dei er kroppsleggjort og knyt til konkrete erfaringar. Det kan då vere vanskeleg å vurdere kva den tause kunnskapen er. Lærarar i kroppsøving vektlegg også ei snever forståing av friluftsliv, der undervisning i friluftsliv har handla om orientering og kart og kompass (Mandelid et al., 2022).

### 3.2. Læring gjennom kroppslege erfaringar i natur

Abelsen seier at didaktikk i friluftsliv «handler om hvordan man kan tilrettelegge for en type *aktivitet*, det vil si et nærvær i natur som vektlegger sansing» (Abelsen, 2021, s. 61-62). Lyngstad og Sæther (2021) undersøker kompetanse i friluftsliv gjennom å hente svar frå spørjeskjema blant elevar som går på friluftslivslinje på vidaregåande. Gjennom deira artikkel kjem det fram at opplevingar bidreg til at elevane endrar deira syn på naturen. Dei trekk også ein parallell frå opplevingane til den kroppslege læringa, eksempelvis positive gledesopplevingar av å bruke kroppen. Her kan positive kroppslege erfaringar gjere at ein lærer å setje pris på fysisk aktivitet (Lyngstad & Sæther, 2021). Gjennom dette viser dei at kroppslege erfaringane elevane gjer seg ute i naturen kan føre til at dei endrar åtferd. I tillegg seier dei at naturopplevingane er subjektive og ulike elevar kan oppleve dei same hendingane ulikt (Lyngstad & Sæther, 2021). I sitt doktorgradsarbeid på uteskule peikar Jordet (2007) på at elevane i stor grad brukar sansane aktivt for å lære når dei er i ute naturen, dette gjeld i dei fleste fag. Å bruke sansane aktivt skal igjen gjere at elevane får konkrete erfaringar med omgjevnadane sine. Det at ein lærer gjennom kroppslege erfaringar på tur vert også peika på av andre, mellom anna Hofmann et al., (2018) i boka *Norwegian friluftsliv: a way of living and learning in nature*. Dei syntetiserer læring i skulefriluftslivet til «learning through sensory experience» (Hofmann et al., 2018, s. 53). Vidare seier dei at forståing av læring i friluftsliv handlar om læringsprosessen, der dei vektlegg at elevane skal få kroppslege erfaringar med naturaktivitetar (Hofmann et al., 2018). Gjennom eit aksjonsforskningsprosjekt undersøkte Abelsen og Leirhaug (2022) kva erfaringar elevar og lærarar gjer seg gjennom å bruke bål i undervisning i kroppsøving i vidaregåande skule. Lærarane i studien peikar på at bålet gjev moglegheiter for sanseleg nærvær og alle elevane vert invitert inn i dette uavhengig av deira forkunnskapar og bakgrunn. I studien viser også elevane at dei set pris på dei praktiske sidene ved bålet (Abelsen & Leirhaug, 2022). Alt dette viser at praktiske erfaringar

med friluftsliv vert vektlagt. Avslutningsvis i artikkelen seier dei: «Sitte sammen og kjenne på varmen, lukten, det sanselige nærvær, er det ikke slik da, at «irriterende bålukt» kan være et viktig erfarings- og læringsfenomen» (Abelsen & Leirhaug, 2022, s. 33). Dei går i artikkelen i liten grad inn på korleis ei slik irriterande bålukt kan føre til at ein lærer, og for så vidt kva ein lærer av det. Ei motførestilling kan vere at den irriterande bålukta kan gjere at ein lærer at bålet gjev dårleg lukt, og at ein slik ikkje vil opphalde seg ved bålet.

Der ein tidlegare brukte omgrepet naturerfaring går ein no ofte over til å bruke naturoppleving. Desse omgrepa glir også litt over i kvarandre. Gurholt (2010) vil halde fram med å skilje desse frå kvarandre. Ho meiner at oppleving vert eit for vakt omgrep, og at dette kan vise til mykje ulikt. Naturerfaringar derimot, det viser til menneska si forming, utvikling og endring i møte med verda. I friluftsliv vil ein då tileigne seg kunnskapar, ferdigheiter og visdom knyt til seg sjølve og sine omgjevnadar gjennom å få erfaringar med å vere i naturen (Gurholt, 2010). Andre seier om læring i friluftsliv at: «naturopplevelser, læring og erfaring i og gjennom direkte møter med fri natur på en eller annen måte står sentralt» (Leirhaug et al., 2019, s. 20). Andre igjen trekk fram den kroppslege kunnskapen ein tileignar seg i friluftsliv. Høyem og Fasting (2019) seier at ein mellom anna lærer gjennom erfaringar ein gjer med kroppen. I artikkelen til Leirhaug et al. (2020) vert det også peika både på at erfaringar og opplevingar verkar til læring hjå elevane. Opplevingar av ro og fridom i naturen førar til at elevane uttrykker å setje meir pris på naturen og å ta vare på han. Men biletet er nyansert, fleire elevar trekk også fram at dei har negative opplevingar og at dei ikkje skjønar hensikta med å ha friluftsliv i skulen (Leirhaug et al., 2020).

I ein podcast-episode diskuterer Østerlie og Leirhaug kva som kjenneteiknar læring i friluftsliv. Her kjem det fram at kroppslege erfaringar knyt til det å fryse kan bidra til at elevar lærer om korleis ein skal kle seg på tur (Østerlie, 2021). Dette legg til ein ny dimensjon til korleis kroppslege erfaringar kan bidra til læring. I denne forståinga er det ikkje berre erfaringar av å gjennomføre ein aktivitet ein lærer av, men også korleis negative erfaringar med det å fryse og å verte blaut bidreg til at ein tek på seg betre klede, og slik lærer (Østerlie, 2021).

### Repetisjon av erfaringar

Forskning på læring i friluftsliv vektlegg tid og å gjere ein aktivitet fleire gonger som sentrale moment. I studien til Abelsen og Leirhaug peika lærarane på at gjentakning av erfaringane med bålet var positivt, og at elevane då opplevde læring og meistring (Abelsen & Leirhaug,

2022). Nokre av oppsummeringspunkta frå prosjektet til Leirhaug et al. (2020) er at ein må legge til rette for gjentaking av friluftslivsaktivitetane for at elevane skal lære mest. Dette er også knyt til at elevane i studien vektlegg ro og tid i naturen som noko positivt (Leirhaug et al., 2020). Gjennom ei doktorgradsavhandling på uteskule kjem det fram at naturen som heilskap legg til rette for gjentekne erfaringar. Desse erfaringane vil gjere at elevane lærer på nye og andre måtar enn ved å gjere det same i klasserommet (Jordet, 2007). I studien vert det trekt fram at ein i uteskulen får gjentekne erfaringar i nye samanhengar. Dei nye samanhengane vil gje nye erfaringar som bidreg med ny kunnskap (Jordet, 2007).

Trass i at fleire studiar om læring i friluftsliv set friluftslivet i ein livslang kontekst, er det få studiar som over tid ser på læringsprosessen, og kva gjentekne repetisjonar har å seie for læringa. Dette kan handle om at ein slik påstand er ei akseptert sanning og slik sett ikkje treng vidare forskning. Mykje av litteraturen på læring i friluftsliv vektlegg eit slikt syn, at læring friluftsliv skjer ved gjentakande erfaringar (Gurholt, 2010; Hofmann et al., 2018; Lund & Henriksen, 2019; Tordsson, 2014). Leirhaug et al. (2019) peikar på at varigheit og tid er sentralt for læring i friluftsliv, og at dei som lærer får gjentekne og varierte erfaringar av naturen. I boka til Hofmann et al. (2018) vart det norske friluftslivet tillagt kvalitetar som skal føre til læring, mellom anna ved at ein brukar tid og gjentek aktivitetane. Dei viser til Kolb og Dewey for å seie at gjentakande erfaringar med friluftslivsaktivitetar gjer at ein får fleire erfaringar som førar til større forståing (Hofmann et al., 2018).

## Å reflektere over erfaringane

Artikkelen til Leirhaug et al. (2020) skildrar fleire moment knyt til elevane sine refleksjonar, og korleis refleksjonar bidreg til læring. Mellom anna trekk dei fram at friluftsliv og naturopplevingar gjev rom for refleksjon. Vidare vert refleksjonar om ein sjølv og eins forhold til naturen knyt til livsmeistring og førebygging av psykiske vanskar. Hovudvekt av data som er brukt i studien til Leirhaug et al. (2020) er henta frå spørjeskjema og fokusgruppeintervju. Vala av metode kan kritiseras for å få fram refleksjonar ein ikkje ville gjort i vanlege undervisningssituasjonar, og slik identifisere læring ein ikkje ville fått utan ein slik metodisk inngang. Men forfattarane hevder at undervisning i friluftsliv i endå større grad burde lagt til rette for elevrefleksjonar, slik at dei i større grad kan lære av deira erfaringar (Leirhaug et al., 2020).

Andre kjelder viser også korleis erfaringar og refleksjon av desse førar til læring. Gurholt (2010) peikar på at læring i friluftsliv, knyt til erfaringar og opplevingar er med på å danne

menneske. Her skjer det då ei endring i korleis eit menneske tenkjer og oppfører seg gjennom at dei erfarer og tenkjer over det dei har erfart. Ein vert erfaren gjennom å tileigne seg viten og innsikter frå det ein møter i naturen (Gurholt, 2010). Hofmann et al. (2018) trekk inn Dewey for å forklare at ein gjennom refleksjon av kroppslege erfaringar vil kunne endre ferdigheitene og kunnskapane i friluftsliv. Refleksjonen vert då med på å endre den forståinga ein person hadde i frå før av, og at ein slik tenkjer og handlar på nytt vis i komande situasjonar (Hofmann et al., 2018).

## Individuelle forskjellar

Forsking på læring i friluftsliv trekk i liten grad fram individuelle forskjeller i læringa. Trass i at Leirhaug et al. (2020) presenterer fleire motstemmer som seier at opplevingane med friluftsliv ikkje er positive og at dei ikkje lærer noko særleg av undervisninga, så konkluderer dei med at friluftslivet nærast er eit ubetinga gode i norsk skule, og ein må leggje til rette for meir undervisning. Slik sett kan ein seie at individualitet, og forskjellar mellom elevar får liten plass denne forskinga. Ein studie som integrerer dette perspektivet er Jordet (2007) sitt doktorgradsarbeid på uteskule. Ved å trekke fram varierte lærar- og elev erfaringar slår han fast at uteskuleundervisninga treff både allment og individuelt gjennom at alle får opplevingar av læring og meistring. Mellom anna er uteskule ein god arena for å individualisere undervisninga (Jordet, 2007).

Noko anna forsking på læring i friluftsliv kunne hatt som eit fokus er i kva grad ulike føresetnadar påverkar elevane si læring. Det kunne vore interessant å fått større innsikt i forskjellar med tanke på etnisitet, kjønn og skulealder. Ein studie som ikkje ser på læring direkte, er Gurholt sitt doktorgradsarbeid. Ho undersøker kjønnsforskjellar i oppleving og erfaring med friluftsliv og viser at friluftslivserfaringar er subjektive og at menn og kvinner erfarer friluftsliv ulikt (Gurholt, 1999). Ho framheld at menn generelt deltek meir i friluftslivsaktivitetar og at menn ikler seg hovudrolla mens kvinner ikler seg ei birolle når ein eksempelvis skal fyre opp bål. Dette meiner ho er knyt til tradisjonelle kjønnsroller (Gurholt, 1999). Vidare får dette påverknad på ulikskapar mellom menns og kvinners læring i friluftsliv ved at dei tradisjonelle kjønnsrollene påverkar innstillinga til kvinner og menn (Gurholt, 1999).

### 3.3. Kva manglar av kunnskap om læring i friluftsliv?

I artikkelen *Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014*, prøver Leirhaug og Abelsen å svare på kva me

veit og ikkje veit om elevars læring i friluftsliv i norsk skulekontekst. I dette avsnittet vil eg særleg gå gjennom det siste, kva me ikkje veit om læring i friluftsliv i norsk skule. Det vart inkludert 24 studiar i artikkelen, der 18 av desse var master- og hovudfagsoppgåver. Abelsen og Leirhaug (2017) seier for det første at det er lite forskning med elevane som utgangspunkt, og kva dei kan og tenkjer om friluftsliv. Vidare peiker dei også på at det finst lite forskning knytt til elevane sine «refleksive prosesser og deres læring underveis» (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 24). Dette bekreftar det eg har vore inne på tidlegare, at forskinga har fokusert lite på sjølvne læringsprosessen. Dei konkluderer i sin artikkel med at det er eit behov for studiar om korleis lærarar og elevar kommuniserer om friluftsliv og den forventa læringa (Abelsen & Leirhaug, 2017). Det vert også i artikkelen problematisert korleis læringas progresjon skal verte forstått når det ein skal lære er knytt til naturopplevingar og utforsking av naturen (Abelsen & Leirhaug, 2017). I Meld. St. nr. 18 (2015-2016) ser ein at styresmaktene ynskjer meir forskning på samanhengen mellom friluftsliv i skulen og ein fysisk aktiv livstil seinare. Dette set friluftslivet inn i ein folkehelsediskurs. Eit anna aspekt som vert trekt fram er at koplinga mellom læring, utøving og planlegging av friluftsliv er lite undersøkt (Lundhaug & Østrem, 2019)

I fagfeltet om læring i friluftsliv ser ein at forskinga i liten grad undersøker situasjonar der læringa skjer. Dette kan knytast til metodeval og at spørjeskjema og intervju er brukt oftare enn observasjon. Eksempel på dette finn ein i fleire empiriske artiklar (Abelsen & Leirhaug, 2022; Leirhaug et al., 2020; Lyngstad & Sæther, 2021). I studien frå 2020, kor elevane er i fokus, er det i hovudsak spørjeskjema som vert brukt for å seie noko om korleis elevane har opplevd undervisninga og kva dei har lært. Det kunne vore interessant om forfattarane inkluderte korleis læringa skjer, og då i større grad tatt høgde for at elevar er ulike og at dei lærer ulikt. Forsking på læring i friluftslivs har eit perspektiv som strekk seg lenger enn utover sjølvne læringsprosessen og i større grad fokuserer på kva læringa fører til. Slik sett kan ein seie at det manglar forskning på læring i friluftsliv som undersøker sjølvne prosessen. Studien til Abelsen og Leirhaug (2022) brukte intervju med lærarar og elevspørjeskjema som metodar. Mot slutten av artikkelen kjem dei med ein refleksjon rundt metodebruk og kva studien seier noko om: «Vår studie har ikke eksempler på denne type eleverfaringer, noe vi muligens ville fått med annen datakilde enn spørreskjema» (Abelsen & Leirhaug, 2022, s. 33).

Avslutningsvis vil eg vise korleis noko av den tidlegare forskinga på læring i friluftsliv har perspektiv som paradoksalt nok trekk fokuset bort frå elevane si læring. «Med 24 inkluderte

studier, hvor tema og elevgruppe varierer, er det ikke mulig å avgjøre om det er studienes perspektiver som styrer hva vi får vite noe om, mer enn hva elevene faktisk lærer og opplever i skolefriluftslivet.» (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 29). Det kan vere sjølvstakt at studia si vinkling styrar kva som vert forska på, og då også resultata ein får. Men ut i frå dette kan ein også seie at dei perspektiva ein fokuserer på, til dømes inkludering eller berekraftig utvikling, kan ta fokus bort frå elevane si læring og heller rette fokus mot den tematikken forskarar nyttar til å belyse elevane sine opplevingar og læring. Dette er noko ein bør ta i betraktning når ein ser på tidlegare forskning på læring i friluftsliv.



## 4. Erfaringsbasert læring

For å skape ei djupare forståing av elevar si læring i friluftslivundervisning har eg i denne oppgåva tatt utgangspunkt i læringsteoretikarane Kolb, Dewey og Vygotsky. Nedanfor vil eg først avklare forståinga av omgrepa læring og erfaring. Vidare vil eg gå gjennom erfaringsbasert læringsteori med utgangspunkt i Kolb, Dewey. Deira teori vil bli utfylla av Vygotsky. Kolb (2015) sin modell: *The Experiential Learning Cycle* vil også bli presentert. Med utgangspunkt i teorien vil eg trekke fram tre moment som er viktige for læring; kroppslege erfaringar, repetisjon av erfaringar og å reflektere over erfaringane. I tillegg vil eg gå gjennom individuelle forskjellar i læringsprosessen. Til slutt vil eg seie litt om korleis erfaringsbaserte læringsteoriar tidlegare er brukt i friluftslivskontekstar og vise til litt av kritikken teoriene har møtt.

### 4.1. Omgrepa læring og erfaring

#### Læring

Læring er eit omgrep som kan definerast ulikt. Nokre formelle definisjonar på læring er: «Læring er en varig endring i atferd, eller i evnen til å handle på en bestemt måte, som et resultat av øving eller andre former for erfaring» og «læring er en relativt varig endring i mentale strukturar som skjer som et resultat av individets samspill med omgivelsene» (Imsen, 2020, s. 63). Ein ser ut i frå desse definisjonane at læring handlar om ei endring i åtferd og mentale strukturar. Den første definisjonen vektlegg øving og erfaring, medan den andre samspel med andre. I oppgåva vil ei forståing knyt opp til den første definisjonen bli nytta.

Ifølgje Dewey er læring eit kontinuerleg samspel mellom individet og miljøet rundt. Dewey skildrar læring som ein naturleg prosess som skjer gjennom erfaring og interaksjon med omverda (Dewey, 1938). Vidare vert det også peika på at ein skal reflektere over erfaringane for å vere i stand til å takle nye omgjevnadar og utfordringar betre (Dewey, 1938). Ein annan som også vektlegg dette samspelet med omverda er Vygotsky. Han peikar på betydninga av kulturelle og sosiale faktorar i læring der han seier at individets læring er avhengig av kulturelle og sosiale kontekstar, og at individets kognitive utvikling skjer gjennom samspel med meir erfarne medlem av samfunnet (Vygotsky, 1978). Her har språket ein sentral posisjon som ein reiskap for å tileigne seg kultur og kunnskapar, språket kan vere både indre, med seg sjølv, og ytre, at ein kommuniserer med andre (Vygotsky, 1978). Kolb viser til at læring er ein holistisk prosess der ein tilpassar seg verda (Kolb, 2015). Han definerer læringsomgrepet slik: «Learning is the process whereby knowledge is created through the

transformation of experience» (Kolb, 2015, s. 49). Han seier vidare at kunnskap vert til gjennom objektive og subjektive erfaringar. Då ein gjennom denne prosessen gjer seg nye erfaringar, inneber det også at læringa er repeterande (Kolb, 2000).

Forståinga av læring i oppgåva vil knytast til ein prosess, der erfaringar gjennom refleksjon førar til ei endring i erkjening og åtferd. Læring vert slik todelt, både knyt til læringsprosessen og sjølv endringa, at ein gjer noko annleis enn ein gjorde tidlegare. Eg må også gjere ei omgrepspresisering til, nokre stader i oppgåva bruker eg omgrepet læringsprosess. Når dette vert bruk snakkar om den heilskaplege prosessen, ikkje læringa som skjer i ein gjeven situasjon. Det handlar då om at erfaringar gjentek seg og at læringsprosessen då viser til eit lengre tidsrom.

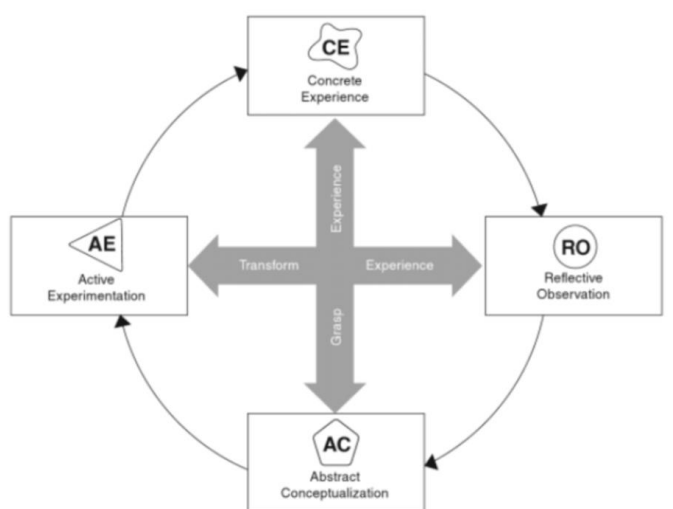
## Erfaring

Å definere erfaring har tidlegare vore utfordrande. Då Dewey skulle gje ut ei ny utgåve av verket *Experience and Nature* vurderte han å endre tittelen til *Culture and Nature* då erfaringsomgrepet var vanskeleg å definere (Dewey, 1958). Han valde å bruke omgrepet erfaring og har mellom anna definert det til å vere «vår vekselvirkning med naturen og omgivelsene, som noe vi «gjør og gjennomgår»» (Dewey, 2008, s. 196). Dewey viser også til grekarane og deira forståing av erfaring som «praktisk visdom» (Dewey, 1958). Erfaringa sin natur er at den omfattar både eit aktivt og eit passivt element som er kombinert. På den aktive sida består erfaringa i å forsøke, at ein prøver ut noko. På den passive sida handlar det om å verte utsett for noko frå omgjevnadane, saman med konsekvensane av dette (Dewey, 2001). Samanhengen mellom det aktive og passive seier noko om kor nyttig erfaringa er for læring, altså i kva grad ein aktivt handlar med det ein vert utsett for. I tillegg seier han at erfaringa ikkje er nyttig i seg sjølv, med mindre ein forbind den med noko som kan føre til læring (Dewey, 2001). Eit eksempel på dette er å dyppe handa i kokande vatn. Dette er ikkje nyttig i seg sjølv, men berre når rørsla vert forbunde med smerte er det ei fruktbar erfaring. Kolb støttar seg på mykje av det arbeidet Dewey har gjort når det kjem til forståing av erfaringsomgrepet. Han vektlegg endå sterkare at den konkrete erfaringa har ein sanseleg dimensjon, der ein tek i bruk kroppen og sanseapparatet. Dette vert igjen sentralt for å forstå korleis ein ut i frå erfaringane gjennom refleksjon lærer nye kunnskapar og ferdigheiter (Kolb, 2015). Både Dewey (1938) og Kolb (2015) viser at erfaring handlar om ein «transaction» mellom ein sjølv og verda rundt. På norsk kan «transaction» vere vanskeleg å omsetje, men ordet eg meiner skildrar dette best er endring. Erfaring vert i denne oppgåva

forstått som både handlinga ein gjer og noko ein kan verte utsett for. I kva grad ein reflekterer over erfaringane og forbind den med noko anna er med å bestemme i kva grad ein lærer av erfaringa (Dewey, 1938).

#### 4.2. Experiential learning

I masterprosjektet har eg brukt ein læringsteori, *experiential learning* eller *erfaringsbasert læring*, utvikla av Kolb (2015) med røter i Dewey (1938). Han ynskja med den erfaringsbaserte læringsteorien å leggje fram eit integrert og holistisk syn på læring (Kolb, 2000). Eit slikt syn skil teorien hans frå åtferdsbaserte læringsteoriar som avvisar erfaringa si betydning for læring. Han meiner at ein tileignar seg nye kunnskapar, ferdigheiter og haldningar ved hjelp av fire ulike steg, som alle inngår som ulike ledd i modellen presentert under (Kolb, 2015). Det første steget er å gjere reelle erfaringar, som handlar om at aktivitetane ein gjer skal gje meningsfulle erfaringar. Det andre steget handlar om bruke erfaringane til å reflektere, dette er særleg viktig om det er sprik mellom erfaringa og tidlegare forståing. I steg nummer tre skal erfaringa omdannast til ny kunnskap, tidlegare kunnskap vert anten bekrefte eller korrigert. Det siste steget handlar om å prøve ut ny kunnskap i nye situasjonar. Ein kan ikkje gjere alt samtidig, og slik må den som lærer velje kva for steg ein skal ta i bruk på eit gjeve tidspunkt i læringssituasjonen (Kolb, 2015). Det vert også gjort eit poeng ut av samanhengen mellom steg ein og tre og to og fire. I modellen kan ein sjå at steg ein og tre handlar om å forstå (grasp) erfaringa, der to og fire handlar om å omforme (transform) erfaringa. Noko eg vil kome meir tilbake til seinare er at modellen er sirkulær ved at erfaringar knyt til same kunnskap og ferdigheit er gjentakande, dette sett læringa inn i ei tydeleg prosessforståing (Kolb, 2015).



Figur 1: The Experiential Learning Cycle (2015, s. 51)

## Kroppslege erfaringar

Dewey held fram med ei holistisk forståing av kropp og sjel i sin teori om erfaring og læring, då kroppen er viktig i dei aller fleste aktivitetar ein gjer. Eksempelvis vil ein elev som gjer lekser måtte ta i bruk ulike sansar for å gjere skriveleksa, trass i at dette er ei intellektuell oppgåve (Dewey, 2001). Kvar elev har ein kropp med energi, det vert i frå dette slått fast at den som lærer også bør vere i aktivitet (Dewey, 2001). Dewey vektlegg også ein dimensjon ved læring som fokuserer på individet sin aktive medverknad i læringsprosessen. Ein lærer ikkje berre gjennom å verte påverka av ytre stimuli men ved å hauste erfaringar frå det ein gjer med kroppen. Vidare lærer ein når ein ser samanhengen mellom handlingane ein gjer og resultatet av handlingane og erfaringane (Dewey, 1938). Det vert av Vygotsky vektlagt at sosial aktivitet er viktig for menneskeleg utvikling. Han legg ikkje like stor vekt på at denne aktiviteten må vere kroppsleg, og hevdar at sosial samhandling gjennom språk er den viktigaste byggesteinen for læring (Vygotsky, 1978).

Kolb viser til ei holistisk forståing både når det kjem til erfaring og når det kjem til læring. Læring er slik sett knyt til heile organismen; «thinking, feeling, perceiving and behaving» (Kolb, 2015, s. 43). Det vert peika på at det er med kroppen ein erfarer og ved den ein gjer ulike handlingar. Han viser vidare korleis sanseapparatet er viktig for å ta i mot og tilarbeide dei kroppslege erfaringane (Kolb, 2015).

## Repetisjon av erfaringar

Kolb viser at læring må forståast som ein prosess heller enn eit resultat. Dette vil seie at ideane ein har vert forma av erfaringar, og resultata av læringa i så måte berre viser til steg i læringa, ikkje læringa i seg sjølv (Kolb, 2015). Vidare seier han at læringa skjer i samspel mellom forventning og erfaringar, der nye erfaringar gjer at ein tilpassar si forståing og sine forventningar til liknande situasjonar. Dette kjem fram i ein av grunnsetningane i den erfaringsbaserte læringsteorien til Kolb, at «Learning Is a Continuous Process Grounded in Experience» (Kolb, 2015, s. 38). Modellen eg har presentert ovanfor er sirkulær ved at erfaringane knytt til ein aktivitet gjentek seg.

Ei slik sirkulær og gjentakande forståing finn ein også i Dewey sin modell knyt til erfaringsbasert læring, der ein gjennom gjentekne impulsar og observasjonar vil få djupare kunnskap og dømmekraft og slik forstå meir av hensikta med at ein handlar slik ein gjer (Dewey, 1938). Dewey skildrar også dette som at det ein har lært av kunnskapar og

ferdigheiter i ein situasjon vert eit instrument for forståing og det å handle på ein føremålstenleg måte i situasjonar som følgjer (Dewey, 1938). Ikkje alle erfaringar bidreg til læring, det vert av Dewey skildra at erfaringar som gjer at ein vert forstyrra for å få ei ny erfaring, er negativ for læring (Dewey, 1938).

## Å reflektere over erfaringane

For at erfaringane skal kunne verte til læring må ein i etterkant reflektere over dei. Kolb skildrar at læring skjer mellom handling og refleksjon, og slik korleis ein omformar den informasjonen ein får gjennom erfaringane. I denne prosessen er det refleksjonane ein gjer seg som er avgjerande for kva ein lærer (Kolb, 2015). Kolb viser også at i hans teori så vert ikkje refleksjon sett på som hovudkjelda til læring. Han slår fast at læringsprosessen inneheld: «*experiencing, reflecting, thinking and acting*» (Kolb, 2015, s. 57). Refleksjon betyr i Kolb sin teori ein indre transformasjon av erfaring (Kolb, 2015).

Dewey vektlegg også refleksjonen sterkt i læringsprosessen. Han seier at «ingen erfaring av betydning er mulig uten et visst element av refleksjon» (Dewey, 2001, s. 59). Då tenkjer ein over den framtidige betydninga av det ein erfarer, altså korleis ein kan bruke erfaringane i nye situasjonar (Dewey, 1938). Vygotsky har eit mindre fokus på refleksjonen til den einskilde. Samstundes vert det i hans læringsteori vektlagt at det skjer ei indre utvikling, mellom anna gjennom å skape mening gjennom handlingane ein gjer. Dette skjer mellom anna ved å tenke over kva ein gjer og kvifor ein gjer det (Vygotsky, 1978).

## Individuelle forskjellar i læringa

Kolb viser at eit av hans mål med den erfaringsbaserte læringsteorien var å lage ein modell for korleis ulike individ lærer (Kolb, 2015). Han peiker på at individualitet er eit viktig konsept i teorien hans (Kolb, 2015). I tillegg vert det lagt vekt på ulike lærestilar for å kategorisere korleis ulike personar lærer ulikt. Basert på dei fire stega i Kolb sin læringssyklus har det vorte utarbeida ni ulike lærestilar, alt etter kva for eit av stega ein er best til å ta i bruk (Kolb, 2015). Eg vil ikkje bruke dette med lærestil aktivt i denne oppgåva, men det vert med på å vise at ein i læringsteoriar må ta høgde for individuelle forskjellar for å forklare læring i ei gruppe. Knytt menneskeleg utvikling viser Kolb at det er ulikskap mellom kjønn når det kjem til samanhengen mellom erfaring og læring, mellom anna at det for gutar er ein tydelegare samanheng mellom den konkrete erfaringa og kunnskap (Kolb, 2015). Dewey vektlegg også i sin læringsteori individuelle forskjellar mellom ulike menneskje.

Mellom anna er alle erfaringar individuelle eller subjektive, og som lærande er det ikkje ei generell erfaring ein lærer av men eins eigen subjektive erfaring (Dewey, 1958). Han vektlegg i sin teori ikkje skilnadar mellom gutar og jenter når det kjem til læring.

### Kritikk av Kolbs erfaringsbaserte læringsteori

Kolb (2015) viser at teorien hans har møtt kritikk i frå fleire hald. Mellom anna Boud og Miller (1996) som seier at refleksjon er for lite vektlagt. Dei hevder at dette er den primære kjelda for å omforme erfaring til læring. Andre har retta kritikk mot at reelle erfaringar ikkje kan skiljast frå abstrakte teoriar og symbol. Denne kritikken vert grunngeven i at alle erfaringar kan knytast til ulike konsept eller til tidlegare kunnskap (Kolb, 2015). I den siste utgåva av boka *Experiential Learning* går Kolb ein del av denne kritikken i møte. Teorien til Kolb har også vorte sett på som lite undersøkt og problematisert (Bergsteiner et al., 2010). I ei evaluering av Kolbs modell for erfaringsbasert læring kjem Bergsteiner et al. (2010) med fleire forslag til korleis modellen kan betrast, mellom anna ved å ha ei endå breiare forståing av læring kor passiv observasjon, vanehandlingar og abstrakte erfaringar også kan føre til læring. Hofmann et al. (2018) viser også til denne kritikken, men vel samstundes å gå vidare med teorien i deira bok.

#### 4.3. Læring gjennom erfaring i friluftslivskonteksten

I friluftsliv er erfaringsbasert læring tidlegare brukt som ein relevant teori for å skildre læring, mellom anna i boka *Norwegian Friluftsliv : A Way of Living and Learning in Nature* (Hofmann et al. 2018). I denne boka vert det vist til ei forståing der alle erfaringar skal bidra til læring, og all læring er basert på erfaringar. Erfaring og læring vert då ulike komponentar i den same prosessen, den utdannande prosessen. Her er erfaringane ein gjer i naturen gjentakande, der desse ved refleksjon vert omgjorde til nye og endra handlingar (Hofmann et al., 2018).

Lund og Henriksen (2019) knyt erfaringslæring i friluftsliv til deltaking og kroppslege erfaringar utandørs, der målet er å forbetre relevante ferdigheiter. Vidare peikar dei på at kunnskapen ein ervervar seg skjer i den lærande si samhandling og forståing av verda (Lund & Henriksen, 2019). I Jordet (2007) sitt doktorgradsarbeid på uteskule vert undervisning plassert i ein erfaringspedagogisk kontekst. Gjennom avhandlinga vert det vist til fleire fordelar med å ta skulens omgjevnadar i bruk i undervisninga i dei fleste faga i skulen. Mellom anna vil møte med autentiske omgjevnadar bidra til variert bruk av kropp og sansar (Jordet, 2007).

## 5. Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for metodane eg har brukt til å samle data i samband med masterprosjektet. Eg har brukt metodane deltakande observasjon og djupneintervju. For å samla data knyt til læring i friluftsliv vurderte eg i frå starten av metodane intervju, spørjeskjema og observasjon. Då eg landa på å undersøkje læring i friluftslivsundervisning bestemte eg å bruke observasjonsmetode supplert med anten intervju eller spørjeskjema. Noko av årsaka til at eg landa dette var at det var denne datainnsamlingsmetoden eg var mest motivert for å gjennomføre. I tillegg er det fleire styrkar med metoden, mellom anna at ein ved deltakande observasjon får studere læringa når ho skjer, i staden for å få tankar og refleksjonar i etterkant, eller som Fangen (2010, s. 9) skildrar: «Deltagende observasjon er en datainnsamlingsmetode som gir en unik mulighet til å studere menneskers samhandling og språkbruk uten at forskeren påvirker samhandlingen eller talemåten sin så sterk grad som i et intervju eller i en spørreskjemaundersøkelse». Backmann (2010) undersøkte i sitt doktorgradsarbeid friluftsliv i kroppsøvingsfaget i Sverige. Han brukte ulike former for intervju og dokumentstudie. Han skriv: «If my purpose had been to investigate the process of learning friluftsliv, this would probably have involved participating in, and observing teaching. A specific focus on learning aspects in friluftsliv would perhaps also have involved interviewing pupils and students» (Backman, 2010, s. 92). Dette gjev gode grunnar for å bruke deltakande observasjon og intervju som metodar.

Nedanfor vil eg først skildre undervisninga eg har følgd for å gje lesaren ein innblikk i rammene og utvalet for datainnsamling. Vidare vil eg gå igjennom mi etnografiske tilnærming til forskingsfeltet og avklare omgrep knyt til metodane eg har brukt før eg meir inngåande skildrar korleis eg har samla data gjennom deltakande observasjon og djupneintervju. Deretter vil eg forklare korleis eg har gått fram i analysen av data før eg mot slutten av kapitlet diskuterer styrkjer og svakheiter med metodane, og i kva grad data er gyldige og pålitelege. Avslutningsvis vil eg diskutere etiske problemstillingar med datainnsamlinga.

### Undervisninga i valfaget friluftsliv

Eg vil no skildre undervisninga eg har følgd gjennom mitt studie for å gje lesaren ei betre forståing for konteksten forskinga er gjennomført i. Klassen eg følgde var ein åttande klasse med om lag 50 elevar i valfaget friluftsliv. Dette vert utvalet for prosjektet. Eg vurderte også å gjennomføre datainnsamling på fleire skular, men landa på å gjere det på ein skule og heller

følgje undervisninga her meir inngåande og over ei lengre tidsperiode. Faget stod på timeplanen ein dag i veka. Då det berre var to timar i veka avspaserte dei nokre veker for å få lengre økter andre veker. I tillegg til den ordinære timeplanen hadde dei ei veke i løpet av året der dei berre hadde undervisning i valfaget. Eg fekk vere med på denne veka, då var undervisningsøktene lenger, fire til sju timar. I førekant av valfagsveka var eg også med på eit planleggingsmøte. Lærarane diskuterte om opplegget skulle endrast i frå tidlegare år, men landa på å gjennomføre det som dei hadde gjort tidlegare då det fungerte bra. Diskusjonen gjekk meir på det praktiske ved gjennomføringa enn elevane si læring. Veret undervegs har vore varierende, dei gongene det var regn brukte lærarane dette til ein situasjon for læring, der elevane kunne lære meir om korleis ein kler seg på tur. Alle timane vart gjennomført i områder i gangavstand frå skulen, stort sett i skogsområder.

### 5.1. Ei etnografisk tilnærming

Kvalitative metodar har som ideal å samle data frå naturlege hendingar der ein skal synleggjere handlingar, tankar og meiningar (Creswell & Creswell, 2018). I mitt masterprosjekt har eg hatt ein etnografisk inngang til datamaterialet der eg har delteke i undervisninga til ein klasse i valfaget friluftsliv på ein ungdomsskule, for å få innblikk i elevane si læring. Etnografi har tidlegare vore tett knyt opp til langvarige antropologiske feltarbeid. I nyare tid har etnografi også vorte brukt for kortare feltarbeid, der ein deltek i og observerer ei gruppe sine aktivitetar for å undersøkje hendingar og handlingar i naturlege situasjonar (Fangen, 2010). Omgrepet *Etnografi* kan forståast som ein metode, slik som Atkinson (2015) gjer, men også som ein måte å nærme seg datafeltet. Gobo (2011) viser at etnografi opphavleg vart sett på som ein teknikk basert på direkte observasjon, men at det i seinare tid også rommar meir, som å lytte til samtalar og lese ulike dokument. Eg brukar omgrepet som ei metodisk tilnærming, altså den måten eg har nærma meg feltet for å samle data (Fangen, 2010). Eg har brukt deltakande observasjon og djupneintervju. I dataanalysen har eg lagt størst vekt på datamaterialet frå observasjonsstudien. Dette handlar om at observasjonsstudien var meir omfattande og gjev betre data knyt til elevane sin læringsprosess. Hammersley og Atkinson (1996) viser til skilje mellom positivisme og naturalisme, der ein innanfor den naturalistiske modell observerer og skildrar kulturen slik som den er. Eg har prøvd å skildre det som skjer i undervisninga så likt realiteten som mogleg. Dette er også noko som styrkjer den etnografiske tilnærminga, at ein bruker tid i feltet og skildrar hendingar slik som dei skjer (Atkinson, 2015). Gomm (2004) viser at oppførsel er mindre formbart en haldningar og meiningar, og at dette slik vert eit argument



for å bruke deltakande observasjon som metode. Noko som kjenneteiknar den etnografiske tilnærminga er forskaren si direkte deltaking i feltet, der forskaren gjer seg ulike sanseselege innrykk. Dette kan ha to ulike fordelar, for det første vert det lettare for forskaren å hugse situasjonane. I tillegg vil forskaren i større grad kunne skildre meir heilskapleg kva elevane opplever (Fangen, 2010).

#### 5.1.1. Datainnsamling

Den største delen av datamaterialet i mitt prosjektet er frå deltakande observasjon. I førekant av masterprosjektet gjennomførte eg ein pilotstudie i september 2022 der eg testa ut deltakande observasjon som metode for å undersøkje elevars læring i friluftsliv. Piloten vart gjennomført to dagar på leirskule, der eg var instruktør. At eg skulle undervise samstundes som eg observerte gjorde at forskarrolla var utfordrande, som var noko eg tok med meg vidare. I tillegg fekk eg erfaringar med skriving av feltnotat og å vere merksam og selektiv under feltarbeid. Noko eg merka meg gjennom pilotstudien var at elevane sine erfaringar var viktige for læringa. Dette hadde eg med meg i bakhovudet då eg byrja på observasjonstudien knytt til masteroppgåva, samstundes som eg ynskja å ha ei open tilnærming der eg samla data knytt til det som var interessant (Hammersley & Atkinson, 1996). Trass i eit forsøk på å ha ei open tilnærming har mitt fokus under observasjonen også vore prega av bruken av den erfaringsbaserte læringsteorien, der eg har sett situasjonar i lys av denne. I observasjonsstudien har eg delteke på åtte dagar med undervisning, totalt 24,5 timar frå oktober til og med februar. Under datainnsamlinga var eg meir medviten min forskarposisjon enn i pilotstudien. Dei fire første dagane var eg «berre med å såg på», altså fekk eg ein rolle der eg var med på undervisninga utan å få påverke kva som hende. I etterkant av første time gjorde eg meg nokre refleksjonar knytt til mi forskarrolle, der eg opplevde at elevane såg på meg som ein praksisstudent i staden for ein forskar. Dei fire siste dagane med observasjon var eg også med som vikarlærer, slik at mi rolle gradvis gjekk frå student til lærar, samstundes som eg heile vegen prøvde å behalde forskarbrillene. Alt i alt gjorde dette at eg naturleg gleid inn i situasjonane og fekk ein intervenerande rolle der eg naturleg deltok i den sosiale samhandlinga samstundes som eg ikkje ynskja å delta så aktivt at eg endra samhandlinga (Fangen, 2010). Når det kjem til feltnotat bør desse skrivast ned så raskt som mogleg etter observasjonsøktene for å sikre presise skildringar (Fangen, 2010). Eg valde å ikkje notere då eg var i ute i feltet for at dette ikkje skulle påverke situasjonane, i tillegg ville dette vore upraktisk då datainnsamlinga stort sett føregjekk utandørs i varierende vêr. Eg prøvde å skrive ned situasjonane så konkret og objektivt som mogleg for å sikre at data vart påliteleg

(Hammersley & Atkinson, 1996). Feltnotat vart stort sett skrive ned same kvelden, med unntak av ein gong då eg fullførte skrivinga dagen etterpå.

Mot slutten av observasjonsstudien ynskja eg å få ytterlegare forståing for elevane si læring og å validere dei resultata eg hadde samla gjennom observasjonsstudien. Eg kom då fram til at intervju ville eigne seg betre enn spørjeskjema då eg kunne ha ein samtale med elevane om korleis dei opplevde læringa i konkrete situasjonar. Observasjonsmaterialet gav meg også konkrete situasjonar og emne å spørje elevane om (Fangen, 2010). Rekruttering av informantar vart gjort nest siste dag under observasjon ved at eg informerte elevane om kva deltaking ville innebere og at dei interesserte kunne kome til meg etterpå og få med informasjonsskriv og samtykkeskjema heim til føresette. Slik vart ikkje elevane vald ut, men dei som var interesserte melde seg. Dette var for å sikre at elevane ikkje vart pressa og skulle føle seg utvald på bakgrunn av dei observasjonane eg hadde gjort undervegs. Gomm (2004) skildrar at dette kan vere ei utfordring når ein rekrutterer informantar til intervju, i samband med observasjonsmetoden. Vidare avtala me tidspunkt i skuletida komande veke. Tidspunktet kom her ganske tidleg etter veka med friluftsliv, samstundes var det ei god stund etter undervisninga eg har følgd tidlegare. I alt hadde eg tre intervju med totalt fire elevar med varigheit på 15 til 25 minutt. I det eine intervjuet var to elevar saman då dei sjølve ynskja å vere saman i staden for åleine. At det var to saman kan påverke situasjonen både positivt og negativt. På den eine sida kan ein tenkje seg at rammene vert trygge og at elevane då seier meir. På den andre sida kan ein også tenkje seg at den andre eleven sine svar og tilstadevering påverkar svara til eleven. Wilkinson (2011) peikar på at dette er noko ein må vere bevisst i tolking av data frå intervju med fleire deltakarar. I utforming av intervjuguide prøva eg å legge til rette for nokre opne spørsmål. Derimot var opplevinga under intervju at elevane svara ganske kortfatta. Då vart mine spørsmål også forma etter dette. Intervjuguiden er vedlagt oppgåva (sjå vedlegg).

#### 5.1.2. Analyse av datamaterialet

I observasjonsnotata skilde eg mellom reine observasjonar, observasjonsnotat (**ON**) og refleksjonar rundt det eg hadde observert, refleksjonsnotat (**RN**). Refleksjonsnotata vert ei start på analysen, der eg gjer nokre fortolkingar tidleg etter observasjonane (Fangen, 2010). Intervjua vart transkribert og skrive på nynorsk, eg valde å kutte ut ord som «eehm» og «mhm». Det neste steget i analyseprosessen var koding, materialet frå observasjon og intervju vart koda med empirinære kodar. Med dette var målet å sikre at empirien skulle drive analysen (Atkinson, 2015). Vidare plasserte eg kodane i kodegrupper og prøvde å lage

kategoriar for materialet. Kodinga av materialet, og plassering i kodegrupper vart gjort separat for observasjonsnotat og intervju, der eg enda med 84 kodar for intervju og 65 kodar for observasjonsnotata. Kodinga vart gjort med ulike fargekodar i Microsoft Word. Kodane vart vidare organisert etter person i dei ulike kodegruppene, for å gjere det meir oversiktleg.

Hovudføremålet med dataanalysen er «å identifisere og utvikle det som synes å være de best egnede kategoriene» (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 203). Difor gjekk eg fleire gonger tilbake i datamaterialet for å sjå om eg fann nye interessante moment etter å sett meg meir inn i teori og fagfelt. Slik sett arbeide eg i første omgang induktivt med å tolke og analysere materialet med utgangspunkt i materialet og vidare deduktivt ved at eg gjekk tilbake til materialet etter å sett meir på teori. Atkinson (2015) peikar på at eit kjenneteikn med ein etnografisk analyse i all hovudsak er induksjon, der ein lagar teoriar basert på kva datamaterialet seier. Eg har nok nytta ei form for abduktiv analyse, som i hovudsak er empiridreven, men at ein nyttar teori aktivt for å forklare dei fenomena og situasjonane ein trekk fram. Tavory og Timmermans (2014) peikar på at det i ein abduktiv analyse er viktig å bruke tid i fortolking av data og å på ny gå tilbake for å sjå om data kan gje ny innsikt. Vidare trekk dei også fram at ein må belyse variasjon i datamaterialet (Tavory & Timmermans, 2014). Eg har gjennom mi analyse prøvd å få fram ulike eleverfaringar og ulike elevutsegn for å sjå på korleis ulike erfaringar kan bidra til læring.

I tillegg må ein i dataanalysen vere bevisst eins eigen forskarposisjon då denne i stor grad vil påverke eins tolkingar (Fangen, 2010). Ein må gjennom sine fortolkingar vere kritisk til korleis eins eigen førforståing påverkar dei analytiske slutningane og den fortolkinga ein gjer (Tavory & Timmermans, 2014). For min del, som positiv til friluftsliv, har dette vore viktig å ha med meg inn i analyseprosessen, der eg har forsøkt å møte denne objektivt, men ein vil ikkje kunne unngå at mi førforståing påverkar mine fortolkingar (Hammersley & Atkinson, 1996).

## 5.2. Kvalitet i forskinga

Nedanfor vil eg diskutere ulike aspekt ved kvaliteten til forskinga som er gjennomført i masterprosjektet. Eg vil gå inn på forskinga si gyldigheit og pålitelegheit og i kva grad forskinga har overføringsverdi til andre settingar enn den eg konkret har studert, generalisering.

### 5.2.1. Gyldigheit

Gyldigheit handlar om forskinga måler det den skal måle. Med deltakande observasjon vil ein ha mindre påverknad frå andre faktorar. I og med at ein undersøker verda slik den er skal deltakande observasjon gje gyldige data (Fangen, 2010). I både intervju og feltsamtalar vert data påverka av dei spørsmåla eg stiller til elevane. Eg har prøvd å stille opne spørsmål, men ser i ettertid at nokre av dei spørsmåla eg har stilt kan ha leia elevane til å svare det dei har gjort. Samstundes må ein stille spørsmål om det ein konkret vil ha svar på. Atkinson (2015) peikar på at dette er ei svakheit med intervjumetoden. Vidare er det også relevant å sjå på i kva grad tolkingane ein som forskar gjer er gyldige. Noko som i mitt prosjekt kan vere med og styrkje gyldigheita er at eg har brukt ulike metodar. Slik sett kan eg ved hjelp av intervju seie noko om data i frå observasjonsstudien er gyldige (Hammersley & Atkinson, 1996). Ved å gå igjennom intervjuet ser eg også at elevane sine oppfatningar og tankar ikkje alltid stemmer med mine observasjonar, eksempelvis med klede. Eg vil hevde at mine observasjonar som er nedskrive rett i etterkant av timen er meir gyldige enn det elevane hugsar i frå undervisninga. Ved dette kan ein setje eit spørsmålsteikn ved gyldigheit til intervjumetoden, der ein må ta høgde for at informantane ikkje alltid hugsar alt, og ein kan få upresise skildringar (Atkinson, 2015). Gjennom intervjuet spurte eg elevane ein del om situasjonane eg hadde observert, der nokre av desse var fire månader i førevegen. Då kom det fram at elevane ikkje alltid skildrar situasjonane slik som eg har skrive dei ned i mine feltnotat. I samband med upresise skildringar snakkar Gomm (2004, s. 152-153) om «construct validity» og viser til at det er fleire årsaker til at informantane gjev svar som ikkje stemmer; informanten ikkje er sikker, vil ikkje framstå negativt eller at informanten gjev det svaret han trur intervjuar vil ha. Eit eksempel på ein situasjon der ein må stille spørsmål ved gyldigheita til elevane sine utsegn var siste observasjonsøkt. Eg hadde då vore med som vikarlærer denne veka, og spurte elevane kva dei hadde lært i løpet av veka. Slik kan ein tenkje seg at dette påverkar korleis elevane svarar. Like eins vil det at eg i intervjuet spurte elevane om deira situasjonar fleire månadar tilbake i tid svekkje gyldigheita utsegna deira. Elles kan det å bruke lang tid i feltet bidra til ei meir gyldig forståing av feltet ein undersøker (Creswell & Creswell, 2018). I mitt tilfelle fekk eg eit meir heilskapleg bilete av elevane dess lenger eg var med i feltet. Trass i at eg følgde elevane over eit lengre tidsrom kan ein argumentere for at eg burde følgd dei endå lenger for å slik fått endå djupare innsikt i deira læring og fleire relevante situasjonar for å skildre læringa til elevane.

### 5.2.2. Pålitelegheit

Pålitelegheit i kvalitativ forskning er knyt til kva grad forskarens inngang til feltet er konsekvent (Creswell & Creswell, 2018; Gomm, 2004). Pålitelegheit i analysen av observasjonsmaterialet kan forståast som i kva grad ulike situasjonar er gjevne same kategori av ulike observatørar eller av same observatør ved ulike anledningar (Hammersley, 1992). Altså i kva grad ein uavhengig observatør ville lagt merke til det same og tolka dei likt som ein sjølv har gjort. Dette vert vanskeleg å gje svaret på og Fangen (2010, s. 251) viser til spørsmålet: «ville ein uavhengig observatør gjøre begrepsmessige oppdagelser som empirisk eller logisk gjør dine egne ugyldige». Pålitelegheita kan slik vere vanskeleg og seie noko eksakt om, men eg har prøvd å kritisk sjå på mine egne tolkingar, dette kjem fram i analysen mellom anna ved at eg diskuterer i kva grad data gjev svar det på det eg seier. At eg frå før av hadde ei forforståing knyt til erfaringsbasert læring gjorde at eg i særleg grad merka meg situasjonar som kan seie noko om elevane sine erfaringar knyt til friluftsliv. Samstundes har eg prøvd å skildra situasjonane så objektivt som mogleg. Her vil det også vere eit poeng at alle forskarar har med seg ei forforståing som pregar fokuset ein har i feltarbeid (Fangen, 2010). Mi forforståing som interessert i og glad i friluftsliv kan ha påverka korleis eg har fortolka datamaterialet. Det kan slik sett tenkjast at eg har enda opp med ulike kategoriar enn ein som ikkje har same interesse ville gjort. I tillegg er har mine spørsmål prega pålitelegheita til både observasjons- og intervjudelen av datainnsamlinga. Noko som kan vere med og styrkje pålitelegheita til analysen er at eg gjennomførte empirinær koding. Silverman (2017) diskuterer i ein artikkel at dårleg analyse av intervjudata svekkjer pålitelegheita til forskinga mellom anna ved at ein selektivt vel ut kva ein siterer. Eg har gjennom mi analyse prøvd å få fram motseiande stemmer, men har også vore selektiv i ta med dei utsegna eg tenkjer er relevante for å belyse problemstillinga.

### 5.2.3. Generalisering

I kva grad dei funna eg presenterer i denne oppgåva kan overførast til andre situasjonar og kontekstar er eit relevant spørsmål å stille seg, som handlar om studiens generalisering. Med etnografisk forskning så vil ein ikkje kunne generalisere funna til å gjelde alle samanhengar (Atkinson, 2015; Gobo, 2011). Vidare seier Fangen (2010) at generalisering i kvalitativ forskning handlar om i kva grad ein kan bruke funna i ein ny situasjon. For å gjere dette så må ein samanlikne situasjonen ein har gjennomført forskinga i og situasjonen ein vil generalisere til (Fangen, 2010). I klassen med valfaget friluftsliv har alle elevane valt dette faget. Eksempelvis vil ein i kroppsøvningsfaget ha alle elevar, sjølv dei som ikkje ville valt valfaget

friluftsliv. Ein må då spørje seg om funna i denne studia er påverka av om elevane sjølv har valt faget? Eit svar på dette er at elevane i mitt prosjekt nok er meir positive til å drive med friluftsliv enn kva som er tilfellet med elevar i fleire kroppsøvingssklassar. Samstundes vil elevane sine læringsprosessar minne om det ein kan finne i kroppsøvingssfaget. Valfaget friluftsliv gjev også større moglegheit til å jobbe med aktivitetar over tid, i tillegg er kompetansemåla i faget meir konkrete med tanke på kva elevane skal lære, for eksempel bål, knutar og førstehjelp (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Difor kan ein avgrense generalisering til å handle om dei aktivitetane eg har undersøkt og trekk fram i analysen. Noko som gjer at det kan vere utfordrande å generalisere til andre samanhengar er at elevane i frå før av har ulike erfaringar med friluftsliv. Gobo (2011) peikar på at funn frå etnografi i liten grad kan generaliserast, då dei tek utgangspunkt i individuelle situasjonar. Samstundes der ein tek utgangspunkt i handlingar og oppførsel, og ein ser på desse som stabile, vil ein kunne generalisere data (Gobo, 2011). Ut i frå dette kan eg hevde at funn knytt til erfaringar elevane gjer, og korleis desse skjer i nokon grad kan generaliserast til andre samanhengar. Derimot vil elevane sine individuelle refleksjonar ikkje kunne generaliserast. Alder er også noko ein må ta i betraktning, eg vil her seie at tidlegare erfaringar med friluftsliv spelar meir inn enn kva alderstrinn ein er i på skulen. Oppsummert vil funn knytt til erfaringar kunne overførast til situasjonar der elevar arbeider med dei aktivitetane eg har beskrive i studien. Utover dette kan lesaren sjølv vurdere om funn kan generaliserast.

### 5.3. Etiske vurderingar i samband med metoden

Ved å ha ein etnografisk inngang til feltet er det nokre etiske utfordringar ein må ta høgde for, som også gjeld for samfunnsforskning generelt (Hammersley & Atkinson, 1996). Det første eg vil trekkje fram er knytt til informert samtykke. Då elevane eg undersøkte var under 16 år vart informasjonsskriv sendt heim til føresette (Fangen, 2010). Eg nytta informert samtykke, der føresette las informasjon om prosjektet og kva deltaking innebar. Dersom dei ynskja at deira elev ikkje skulle delta kunne dei gje beskjed til lærar eller til meg. I tillegg informerte eg munnleg til elevane, men alle var ikkje der då denne informasjonen vart gjeven. Til tross for at eg prøvde å gje informasjon om prosjektet er de ikkje alt ved forskinga eg fekk informert om, då eg på førehand ikkje visste heilt korleis observasjonsstudien vart (Hammersley & Atkinson, 1996). At ikkje alle deltakarar får fullstendig informasjon om kva deltaking inneber kan vere ei etisk utfordring (Ryen, 2011). Dette er særleg ei relevant problemstilling i mitt tilfelle, då føresette var dei som gav samtykke. I samband med intervju henta eg inn skriftleg samtykke av føresette. Studien er også godkjend av SIKT (sjå vedlegg).

Eit anna etisk aspekt er konfidensialitet, som handlar om i kva grad ein kan kjenne igjen dei som har delteke i studien (Fangen, 2010). Eg har brukt fiktive namn på dei elevane eg har omtala i studien. Vidare synes eg det var utfordrande å få skrive detaljerte feltnotat utan å kome med informasjon som kunne føre til at ein kjenner igjen elevane. Dette har ført til at eg har skrive om nokre situasjonar eg har tatt med i oppgåva for å gjere at elevane ikkje skal verte gjenkjende. Mellom anna har eg endra spesifikke skildringar av klede og sko. Fangen (2010) viser korleis krava om konfidensialitet og etterprøvbarheit i ein slik situasjon kan kome i konflikt med kvarandre. Nokre av utsegna frå intervju er også gjengjevne utan namn for at ein ikkje skal knyte dei til nokre av dei andre detaljane som er skildra tidlegare.

Hammersley og Atkinson får fram ei anna etisk problemstilling ein må ta stilling til; i kva grad dei ein undersøker opplever å verte utnytta? Dei skildrar ein situasjon der ein lærar uttrykker: «enda en fyr som skal skaffe seg en universitetsgrad på vår bekostning» (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 303). Frå byrjinga av har eg opplevd at lærarane og elevane har vore positive til mi deltaking. I tillegg tok eg vikartimar i undervisninga då det var behov for dette for å vise at eg var positivt innstilt. At eg ikkje ynskjer å setje dei eg har undersøkt i dårleg lys kan også ha påverka forskinga og korleis resultata vert framstilt, og kva som vert vald ut (Ryen, 2011).

## 6. Elevane si læring i friluftsliv

I denne delen av oppgåva vil presentere og analysere datamaterialet frå observasjonane og intervju. Eg vil presentere ulike situasjonar og utdrag frå datamaterialet før eg diskuterer desse i lys av teori og faglitteratur som er presentert tidlegare i oppgåva. Gjennom dette vil eg belyse ulike sider ved problemstillinga og underproblemstillingane. Situasjonane frå observasjonsnotata vil verte nummerert; S1, S2 osv. Der eg gjengjev sitat frå intervju vil eg bruke dei fiktive namna på elevane. Nokre stader vil eg ikkje bruke namn for å ikkje knyte konkrete elevar til utsegna, men at utsegna likevel vert tatt med for å belyse problemstillinga.

### 6.1. Gjennom å vere tur

I ein del av undervisninga eg har følgd har elevane jobba tydeleg med ein konkret aktivitet, eksempelvis å lage bore, lage bål og øve på knutar. Observasjonar og intervju viser at elevane lærer ferdigheiter og kunnskapar i aktiviteten dei jobbar med. Elles, og særleg veka dei hadde friluftsliv, kjem det gjennom feltsamtalar fram at det for elevane er vanskeleg å seie kva dei har lært. Mellom anna spurte eg alle elevane etter ein skitur kva dei hadde lært i løpet av dagen. Flesteparten gav uttrykk for at dei ikkje heilt visste kva dei hadde lært.

*S1: Når det kom til kva dei hadde lært var det vanskelegare. Fleire svara: «Har me lært noko i dag?». Andre trakk fram at dei hadde vorte betre på å gå på ski i nedoverbakke. Andre igjen trakk fram at dei hadde lært at det ikkje er lurt å ta salto med langrennsski.*

Samla sett viser dette at elevane sjølve ikkje klarer på peike på eigen læring når dei er på tur. Tidlegare forskning peikar på taus kunnskap og at det er vanskeleg å setje ord på kva ein lærer i friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2017; Lund & Henriksen, 2019). I tillegg svarar ein del av forskinga på læring i friluftsliv i større grad på spørsmål knyt til kva læringa fører til (Leirhaug et al., 2020; Lyngstad & Sæther, 2021). Gjennom veka med friluftsliv observerte eg fleire situasjonar der elevane gjorde seg erfaringar dei lærte av, knyt til båltenning, skigåing, halde varmen når ein ventar og det sosiale gjennom å vere på tur saman med andre.

Mot slutten av veka spurde eg nokre elevar kva dei hadde lært i løpet av veka.

*S2: Ein av dei svarar: kva har me lært ja, lært og lært, eg har vorte betre til å gå på ski og til å gå på skøyter. Og så har me lært litt meir om å fyre bål». Han andre svarar: «Eg føler ikkje me har lært så masse nytt.»*



Desse utsegna viser at elevane slit med å uttrykke kva dei har lært i løpet av friluftslivveka og igjen at læringa er sterkt knyt til aktivitetane dei har heldt på med. Knyt til elevane sin læringsprosess vil ein kunne sjå at elevane truleg lærer utan at dei sjølve er bevisst dette, og at det då skjer ei skjult læring (Lund & Henriksen, 2019). Trass i at elevane sleit med å setje ord på si læring kunne eg i observasjonsstudien observere situasjonar der elevane gjer seg erfaringar som gjer at dei endrar åtferd, eksempelvis å tenne bål og det å fote seg anten til fots eller på ski, eg vil vise eit døme nedanfor. Denne læringa skjer mellom anna ved erfaringar elevane gjer seg på tur. Lyngstad og Sæther (2021) seier at erfaringar under friluftslivsturar bør verte meir undersøkt. Nokre elevar er likevel gode på å uttrykke kva dei lærer gjennom å vere på tur. I intervjuet svarar dei på kva dei opplever å ha lært.

*Levi: Anna enn bål? Me lærte oss litt meir om klede og sånn, at det lønner seg å ta med ulike klede og å ta på.*

*Even: Og å smøre skia, kanskje skivoksen, det var masse snø under skia på mandagen.*

Ein kan sjå at Even seier at han har lært å smøre skia, eventuelt korleis han ikkje skulle smøre skia. Dette fekk han erfare ved at det vart klabbar under skia på skituren.

At det gjennom intervju og feltsamtalar kjem fram at elevane synes det er vanskeleg å uttrykke kva og korleis dei har lært i friluftsliv viser ei utfordring med å berre bruke elevane sine utsegn og refleksjonar. Ved å bruke metodar som vektlegg elevane sine utsegn får ein innsikt i deira forståing og refleksjonar. Derimot kan ein ikkje vere sikker på at det dei seier er det dei faktisk erfarer, eller i dette tilfellet lærer (Atkinson, 2015). At ein gjennom deltakande observasjon får data knyt til elevane sine handlingar, samhandling og kva dei spontant seier i ein situasjon gjev då meir direkte innsikt i deira læringsprosess, og er slik eit argument for å bruke denne metoden (Fangen, 2010). Gjennom dette avsnittet har eg fokusert meir på kva elevane lærar enn korleis læringa skjer men valde å ta det med då det var eit interessant funn. I dei komande avsnitta vil eg i større grad sjå på elevane sin læringsprosess.

## 6.2. Gjennom kroppslege erfaringar

Eg vil no trekke fram situasjonar der elevane har fått kroppslege erfaringar. Vidare vil eg med utgangspunkt i mine observasjonar undersøke om dette har vore sentralt i elevane sin læringsprosess. Gjennom undervisninga eg var med å observere øvde elevane på førstehjelp mellom anna ved å bygge og prøve ut ei bore og å spjelke ein fot ved hjelp av pinnar og tau. I

t tillegg øvde dei på ulike knutar, å fyre bål og å navigere ved hjelp av kart og kompass. Aktivitetane eg observerte er knyt til kompetansemåla i faget friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

I observasjonsøktene øvde elevane på å bygge bore to gonger, med omtrent 2 månadars mellomrom. Første gongen skulle elevane bygge ei bore ved hjelp av pinnar dei fann i skogen og eigne jakkar. Etterpå skulle dei frakte ein person på bora gjennom ei løype på 25 meter. Andre gongen skulle elevane spjelke foten til ein elev i tillegg til å bygge bore. Denne gongen skulle dei òg frakte personen lenger, og hadde sag og tau tilgjengeleg. Elevane var begge gonger delt inn i grupper på fem-seks personar. Eg vil no trekke fram nokre av mine observasjonar knyt til denne aktiviteten. Det fyrste som er verdt å merke seg er at elevane får prøve ut oppgåva i praksis og slik sett får kroppslege erfaringar med gjennomføringa. Frå den andre gjennomføringa eg observerte vil eg trekke fram ein situasjon knyt til «Per».

***S3:** Per held på og tre på ermene på ein jakke på pinnane dei skal bruke til bora. «Nei, me kan ikkje gjere slik, seier han, det vert feil». Han drar jakka både på opp- og nedsida av bora. Han seier vidare: «Nei, slik kan me ikkje gjer, då vert bora altfor tynn. Ja, sånn må det verte.» Han glidar glidelåsen saman. Tre andre på gruppa er med på å støtte bora, to andre står bortanfor og snakkar saman. Dei legg bora ned og byrjar å tre på den neste jakka.*

Gjennom å prøve å bygge bora får elevane, og Per i dette tilfellet, kroppslege erfaringar med å gjennomføre aktiviteten. Kolb viser at slike reelle erfaringar er det første og viktigaste steget i læringa (Kolb, 2015). Per får prøve ulike måtar å feste jakka til pinnane, dette gjev erfaringar med måtar som fungerer og måtar som ikkje fungerer. Andre elevar opplevde liknande erfaringar ved dei to gjennomføringane, der dei prøver og feiler og deretter prøver på nytt. Ut frå eksempelet kan ein diskutere i kva grad erfaringar som dette bidreg til læring. Det kan vere vanskeleg å seie, men i lys av Dewey si forståing av læring kan ein tenkje seg at det er ei betydingsfull erfaring, som gjer at ein vil endre åtferda i komande forsøk (Dewey, 1938). Dette kjem av at Per både handlar med kroppen og at han prøver, får det ikkje til, før at han deretter prøver på nytt. Ein ser ut frå det Per seier at han med ein gong reflekterer over om det fungerer slik som han har gjort det. Ved siste gjennomføring så vert resultatet betre. Eg har no fokusert på Per og at han fekk kroppslege erfaringar med å bygge bore. Fleire i gruppa vart ståande å sjå på, og får ikkje direkte kroppslege erfaringar med å prøve å tre på jakka. Dette vert også eit relevant funn, at ein må gjennomføre aktiviteten for å få kroppslege

erfaringar ein kan lære av, eller med andre ord så må ein ha ein inngang til erfaringa der ein faktisk får prøve ut og får kroppslege erfaringar. Jordet (2007) fant like eins i sin studie på uteskule at elevane i ulik grad får kroppslege erfaringar med aktiviteten.

Dersom læring vert forstått som endring i åtferd, skulle ein tenkje seg at elevane hadde progresjon i gjennomføringane, frå første til andre gong dei bygde bore. Resultata frå intervju og observasjon viser i fleire høve det motsette. Dette kan nok knytast til at både omgjevnadane og føresetnadane var annleis, noko fleire læringsteoriar viser som sentralt for læringa (Kolb, 2015; Vygotsky, 1978). Mellom anna at dei ved siste gjennomføring skulle spjelke i tillegg til å lage bore. I tillegg var dei sosiale konstellasjonane på gruppene annleis, og det endrar omgjevnadane (Vygotsky, 1978). I intervjuet med Nora kjem dette fram, ho seier at gruppa fekk det «ikkje like godt til den gongen då. Det var ikkje same gruppe heller». Liknande erfaringar finn ein også når det kjem til arbeid med knutar. Elevane skulle i undervisninga prøve å knyte ulike knutar, og fekk kroppslege erfaringar med knutane. Då eg i starten av den neste timen spurde kor mange av knutane nokre av elevane hugsa svara nokre elevar at dei hadde gløymt dei fleste knutane. Vidare kan dette med progresjon og endring i åtferd også sjåast i lys av at læring er ein prosess med gjentekne erfaringar. Modellen til Kolb (2015) viser dette. Erfaringane frå dei to gjennomføringane med bora vil bidra med ulike kroppslege erfaringar, og samla gje elevane ulike erfaringar og refleksjonar i læringsprosessen, utan at resultatet lineært vert betre. Ut i frå dette kan ein også seie at alle erfaringar gjev læring utan at læringa er synleg gjennom betre gjennomføring.

Den andre gongen elevane skulle bygge bore var det nokre av elevane som fekk kroppslege erfaringar med spjelking av foten.

*S4: Ei av jentene seier. «Men Nora sa at det gjorde litt vondt». Læraren seier: «Kan det ha med ein av kvistane å gjere? Han ser på Nora og seier: «kva seier du Nora, er de nokre kvistar som stikk inn i foten din? Ho svarar: «Ja, det stemmer.».*

I denne situasjonen ser ein at eleven gjev uttrykk for at det er nokre kvistar som stikk inn i foten, og at dette gjer vondt. Dette er ei anna kroppsleg erfaring, enn berre det å gjere noko med kroppen. Ut i frå situasjonen kan ein diskutere i kva grad ei erfaring som denne bidreg til læring, at eleven ved ei erfaring som denne endrar forståing av oppgåva (Dewey, 1958). Kolb viser til at kroppslege erfaringar gjer at ein hugsar noko betre seinare (Kolb, 2015). Ein kan då tenkje at Nora i denne situasjonen vil hugse at ho fekk vondt av kvistane og slik sett ta høgde for dette i seinare gjennomføringar. Dette kan vere eit eksempel på korleis kroppslege

erfaringar bidreg til endring i forståing eller åtferd, eller som Kolb skildrar læring: «learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience» (2015, s. 49). Dette er liknande funn som det Jordet (2007) fann i sitt doktorgradsarbeid, at elevane gjennom uteskule fekk ei endra forståing av å erfare ulike aktivitetar i ulike omgjevnadar. I samband med bålundervisning trekk Abelsen og Leirhaug (2022) inn det sanslege aspektet, at ein lærer gjennom sanslege erfaringar, men beskriv ikkje korleis ei slik læring skjer.

Nokre av situasjonane eg har skildra ovanfor er erfaringar med gode gjennomføringar, men eksempelet med Per viste ein del prøving og feiling. No vil eg trekke fram ein situasjon og diskutere i kva grad elevane lærer av erfaringar der dei gjennomfører aktiviteten annleis enn dei bør.

***S5:** Even si gruppe står rundt eit tre som er omtrent 4-5 meter høgt. Ein av elevane dreg saga fram og tilbake gjennom treet, saginga er hakkete og han som sagnar spenner musklane og gjer grimasar i andletet. Eg spør dei: «var det naudsynt med eit så langt tre for å lage ei bore?». «Ja, dette går bra, vi klarer dette» seier ein av elevane. Dei forsett med saginga. Nokre av elevane sit på sida utan å gjere noko. «Trur de ikkje det er litt tjukt med det treet, stammen er litt tjukk kanskje?» spør eg igjen. Ein annan svarer: «Nei, det går bra, det vert berre veldig solid.»*

***S6:** Dei fleste av elevane er ferdige med oppgåva. Even ligg på bakken med foten spjelka. To andre held på å lage bora. Dei startar å tre på eit jakkeerm rundt den eine stokken, dei slit, stokken ser like tjukke ut som ermene på jakka. Begge dreg i same ermet, jakka rikkar seg ikkje mykje.*

Situasjonane ovanfor er med omtrent 20 minutt mellomrom, i starten og mot slutten av aktivitet med borebygging. Dei får fram at gruppa brukte lang tid på gjennomføringa då den eine eleven ynskja å sage ned eit stort tre. Før eg diskuterer læringa i situasjonen vil eg seie litt om korleis omgjevnadane styrer vala til gruppa. Vygotsky skildrar at omgjevnadane har påverknad for korleis læringa skjer, då ein vert forma av omgjevnadane og at læring skjer i ei sosial samhandling (Vygotsky, 1978). At det i denne situasjonen er ein elev som ynskjer å sage ned dette store treet påverkar resten av gjennomføringa av oppgåva. Ved at gruppa vert ferdig sist, får dei ei erfaring med at det å sage ned eit stort tre tek lang tid. Ein kan ut i frå dette sjå føre seg at erfaringane dei tek med seg i frå denne handlinga gjer at dei ikkje handlar tilsvarande i framtida (Kolb, 2015). To av elevane skildra deira erfaringar frå denne

situasjonen i intervju. Levi skildrar det slik «Bora var også veldig bra, men me brukte litt tid på den. Men då sa me at det er heller betre å bruke litt lenger tid på ei solid bore så du ikkje treng å stoppe og fikse på, te hjelp viss det du skal ha.». Ut i frå dette kan ein seie at denne eleven sine erfaringar gjer at eleven sit igjen med at det er viktigare å bruke tid på ei solid bore enn å vere effektiv å lage ei halvvegs bore.

## Gjennom å verte blaut og fryse

Ei kroppsleg erfaring eg i særleg grad vil trekkje fram er det å fryse og verte blaut. Ut i frå dette vil eg i særleg grad belyse situasjonar knytt til den andre underproblemstillinga: *Kva læring kjem det ut av negative erfaringar?* Eg har gjennom observasjonsstudien sett på elevane sine klede og deira reaksjonar av å verte blaut. Som forskar har eg sjølve vore til stades og kjent regnet og dei blaute myrene, som er ein dimensjon ein får gjennom etnografisk metode. Leirhaug trekk fram ei forståing der ein gjennom erfaringar å verte blaut eller fryse vil endre åtferd og kle seg betre (Østerlie, 2021). Eg vil trekke fram ulike observasjonar og diskutere kva ein lærer av å verte blaut.

Med ei forståing av læring som vektlegg endring i åtferd, bør ein sjå nettopp dette, ei endring i åtferd. Eg vil trekkje fram eksempel av Niklas og Lene:

**S7:** *På veg tilbake til skulen spør eg nokre elevar kva dei har lært på turen i dag. Niklas svarar: «Eg har lært at eg ikkje skal ha på joggesko på ein tur som dette» Han har på seg joggesko, og når han går så ser ein at det tyt vatn ut av dei.*

**S8:** *Lene sit på ein benk og held skoa i hendene, eit par med lyse joggesko. Ho har hendene i skoen og tek ut ein liten stein. Ho seier: «Sjå kva eg fann, der er steinen». Eg spør henne og dei rundt: «Er det nokon som er blaut i skoa?». Lene svarar: «Eg er ikkje ordentleg blaut, men dei er skitne».*

Det var ikkje berre desse elevane som stilte i joggesko, i observasjonsnotata har eg skrive «omtrent 75% hadde på seg joggesko». I timen etter denne hadde både Niklas og Lene hadde endra i frå joggesko til fjellsko. Slik sett kan ein sjå ei endring i deira handlingar, som vert skildra som læring (Dewey, 1938; Kolb, 2015). Dette byggjer opp under forståinga presentert ovanfor, at negative erfaringar gjer at ein endrar åtferd. Ein kan tenkje seg at erfaringa av det å verte blaut eller fryse har gjeve erfaringar som har ført til at ein endrar si åtferd. Samstundes gav også lærarane gjentekne gonger beskjed om at elevane burde stille i gode sko og klede i friluftslivsstimane, både skriftleg og munnleg. Vygotsky (1978) peikar på dei sosiale og

kulturelle kontekstane i læringa, og at ein tilpassar seg meir erfarne deltakarane i samfunnet. Difor kan ein tenkje at lærarane sine beskjedar gjer at elevane tilpassar seg desse, og tilpassar seg dei elevane som har gode klede då ein får anerkjenning for dette. Læring er slik sett eit komplekst fenomen å undersøkje, då ulike faktorar spelar inn. Gjennom observasjon kan eg sjå den ytre endringa og litt av elevane sine indre tankar, men eg vil ikkje få heile biletet. Leirhaug et al. (2020) viser i deira studie at lærarane sine beskjedar og tilrettelegging er viktig for elevane si læring. Ein kan tenkje seg at både det å verte kald og det å høyre på beskjedar er erfaringar som kan gjere at ein endrar si forståing av det å kle seg på tur. I intervjuet sa den eine eleven at han *«hadde boblejakke då det byrja å småregne, og då har eg lært at det er lurt å ha boblejakke under regnjakka.»* Same elev hadde på seg dei same joggeskoa og lite klede i fleire timar etter kvarandre, trass i at eleven gav uttrykk for å vere blaut og kald. Altså viser eleven i intervju til endra åtferd, utan at eg i timane har observert det. Ut i frå mine observasjonar kan eg slik seie at elevane i varierende grad endrar åtferd av å verte blaut og kald. Når dette er knyt til klede og sko må ein også trekke inn at ei endring både kan knytast til ei endring i forståing av kva klede som er føremålstenlege på tur, i tillegg til kva klede og sko eleven har tilgang til heime. Slik, kan ein elev lære utan at ein ser ei endring i det ein kan observere, kleda og skoa eleven har på seg. Alt i alt viser dette ei utfordring med den observerbare læringa opp i mot kva som skjer i elevens indre. Læring er ei endring i bevisstheita, men også noko som viser seg i endring i handlingar (Kolb, 2015). Gjennom reine observasjonar er det særleg det siste eg får observere. Derimot hadde eleven ovanfor på seg fjellsko og regnjakke seinare i perioden eg observerte, og at det slik var ei endring i handlingane.

### 6.3. Gjennom gjentekne erfaringar

I observasjonar og intervju viser fleire av elevane at det å gjennomføre ein aktivitet fleire gonger gjorde at dei hugsa betre korleis dei skulle gjennomføre ein aktivitet. Eit eksempel på dette var då elevane arbeide med knutar. Timen der elevane jobba med dette vart gjennomført inne på klasserom der elevane i par eller mindre grupper skulle øve på fem ulike knutar som var forklart i eit utdelt hefte. Per repeterte denne timen knutane til han fekk dei til, han stilte kritiske spørsmål til kva knutane skal brukast til og korleis ein skulle gjennomføre knutane mest føremålstenleg. I timen etterpå snakka eg med nokre elevar før me byrja, mellom anna Per.

**S9:** *Per spør: «var det lekse å øve på knutane?» Eg svarar: «ja, «namn på lærar» sa jo at de skulle øve på dei heime. Har de gjort det?». «Ja, skal me ha prøve i det?»*

*spør Per: «Det veit eg ikkje, men det kan godt hende at de får bruk dei i dag. Har du også øvd på truckerstikk? «Ja, det var veldig kult» seier han.*

Denne situasjonen får fram at Per har øvd på knutane heime. Det kan handle om at han er pliktoppfyllande og gjer det han får beskjed om. I tillegg kan det byggje på at han har interesse for å lære knutane, som vist ovanfor. Uansett får han fleire kroppslege erfaringar med gjennomføringar av dei ulike knutane. I Dewey sin læringsteori ser ein at gjentakningar av ei oppgåve eller ein aktivitet vil føre til læring. Dette kjem av at ein får fleire erfaringar med ein aktivitet og at erfaringane vert gjentekne som samla gjev ein større forståing av samanhengar av verda rundt og seg sjølv (Dewey, 1938). Kolb viser mykje av det same, nye og gjentekne erfaringar vil gje større forståing og at ein då lærer meir (Kolb, 2015).

Eksempelet visar at det kan vere naudsynt å gjennomføre noko fleire gonger, repeterer, for å lære seg ein ferdigheit. Ein annan elev, Even, sat stort sett og såg på når klassekameraten gjennomførte knutane i timen, difor fekk han ikkje så mange kroppslege erfaringar med knutane. Når me neste time kom i snakk om han hadde øvd heime så hadde han ikkje det.

**S10:** *Even står også ved sida av. Han seier: «dersom de spør om me kan alle knutane så er svaret mitt ja.» Eg svarer: «kva om me spør om du kan vise då?» Vidare seier han: «då kan eg ingen, eller vent, kanskje eg skal få til den åttetalsknuten».*

I situasjonen kjem det fram at Even ikkje kunne like mange knutar som Per. I den føregåande timen observerte eg at Noko av det som skil Even frå Per er kor mange gonger dei har gjennomført knutane og slik sett kor mange kroppslege erfaringar dei har med ulike knutar. Modellen til Kolb viser at læringa er ein gjentakande prosess, ved å få nye erfaringar vil ein få større forståing for aktiviteten (Kolb, 2015). Ein elev forklarte under intervjuet kvifor dei ikkje hugsar knutane så godt: «Eg veit ikkje kvifor me ikkje hugsar alt, men det var vel for me ikkje gjentok det så mykje då.». Dette kan vere med på å få fram at arbeid med knutar krev at ein repeterer ferdigheita fleire gonger.

For å konkretisere korleis gjentekne erfaringar spelar inn på elevane sin læringsprosess vil eg trekke fram nokre situasjonar frå valfagsveka. Situasjonane er knyt til at Even og Levi fyrer bål, som dei var med på både måndag, tysdag og torsdag. På måndagen samarbeider Even med to klassekameratar om å fyre bål, der dei bruker mellom 15 og 20 minutt på å få fyr på bålet. Dei prøver gjentekne gonger å tenne på, utan at det tek fyr.

**S11:** *Den eine eleven seier: «Det er jo blaut alt i saman, me får jo ikkje fyr når det er slik som dette, eg trur me berre kan gje opp». Etter å ha lagt på greiner og never*

*prøver dei å tenne på, det vert berre røyk men ikkje flammar. Alle tre går ein gong til mot ein haug med tømmer, dei dreg av never. Dei går tilbake til bålet og legg det på. Ein av elevane tek fram fyrstikker og tenner på. Denne gongen brenn det.*

Elevane sleit med å få fyr på bålet, mykje av materialet dei brukte var blaudt. Dette resulterte i at det berre kom røyk når dei tende på. Sitatet frå den eine eleven viser at dei har ei forståing for dette, men med eit nytt forsøk så fekk dei fyr på bålet. Levi kom til etter at dei hadde fått fyr på bålet.

På tysdagen skulle elevane på nytt fyre bål i matpausen, Even og Levi samarbeida denne dagen om dette.

**S12:** *Eg spør igjen: «Kva er lurt å tenkje på då?». Levi svarar: «me må ha noko som brenn.» Even seier: «Ja, og så må me ha mykje tørr never». «Og så må me ha noko å legge på, sånn at me klarer å halde liv i bålet» seier Levi.*

I situasjonen viser elevane at dei har lært mykje om kva som er viktig for å få fyr på eit bål ved at ein treng brennbart materiale som never, og å ha klart noko til å legge på. Elevane viser at dei har teoretisk kunnskap om korleis ein kan få fyr på eit bål. Etterpå skal dei prøve å tenne på bålet.

**S13:** *«Er de nøgd med korleis det ser ut no då?» spør eg. «Nja, men me treng litt meir never» seier Even. «Men me kan jo prøve å tenne på» seier Levi. Eg gjev dei ei fyrstikk og seier at dei får denne eine. Dei tenner på og prøver å halde liv i bålet. Det brenn ganske fort daudt.*

Dei prøvde gjentekne gonger å tenne på bålet, men det brant daudt. Elevane hadde kunnskap om kva som er viktig for å få fyr på bålet, samstundes klarte dei ikkje å få fyr i praksis. Dette viser at bålpyring krev praktiske ferdigheiter i tillegg til kunnskap om korleis ein bør gjere det. Eit særpreg med læring i naturen, og i friluftsliv, kan slik vere at ein må knyte teoretiske og praktiske ferdigheiter saman. Jordet (2007) viser at mange av ferdigheitene elevane arbeider med i uteskule er praktiske, og at ein då bør få gjentekne erfaringar med aktiviteten for å forbetre den praktiske oppgåva. Ei utfordring dei møtte denne dagen var at ikkje var stor tilgang på never og brennbart materiale. Til tross for at dei ikkje fekk fyr på bålet gjorde Even og Levi seg erfaringar gjennom å prøve å få fyr på bålet. Desse erfaringane vert ein del av læringsprosessen (Kolb, 2015).



På torsdagen vart det opna for at dei som ynskja kunne fyre bål den staden gruppa slo leir. Det var to grupper som gjorde dette. Even, Levi og tre andre gutar gjekk inn i eit skogholt og byrja å fyre opp bål.

**S14:** *Eg går mot Even, Levi og tre andre gutar. Bålet brenn, og det ser ut som om dei berre har brukt kvistar dei har funnet i skogen. Eg seier «Det ser bra ut, kven var det som fyrte på bålet?». Even svarar: «Det var Jon som gjorde det, han hadde med fyrstikker». Jon svarar: «Me har gjort det i lag, alle saman har vore med, me har samla greiner i lag, det er noko alle har vore med på.» Eg svarar: «Så bra, det er godt at de samarbeider. Kvar fant de kvistar då?». Jon svarar: «Me har stort sett funne kvistar som har låge på bakken». Even seier: «Ja, dei var ganske tørre, og så var det mykje god never på dei trea der borte» og peiker mot nokre bjørketre litt bortanfor. Han fortsett: «så det gjorde at me fekk godt fyr i frå starten av. Og så prøver me å få nok luft mellom greinene.» Levi legg til: «Ja, det er noko me gjer for å ikkje kvele bålet.» Eg seier: «Så lurt ja, korleis har de lært det? Er dette noko de har lært gjennom denne veka?». Levi svarar: «Ja, me lærte ein del om det då me var på tur tidlegare og prøvde å tenne opp bål. Me kvelte bålet fleire gonger då me hadde for våte greiner og for lite never. Det var betre i dag med tørr never».*

Denne feltsamtalen viser fleire moment knyt til elevane si læring. For det første ser ein at Jon peikar på at alle har bidrege til å ta få fyr på bålet gjennom å samle greiner. Vygotsky vektlegg det sosiale aspektet ved læring, der fleire samarbeider og at omgjevnadane er ei viktig føresetnad for læring (Vygotsky, 1978). Even og Levi viser at dei framleis har kunnskap om bålfyring, og forklarar kva dei har gjort for å få fyr på bålet. Levi seier at dei gjennom veka har gjort seg erfaringar som har bidrege til læring, ved å prøve å tenne på utan never og med våte kvistar. Slike erfaringar kan sjåast på som tilsvarande dei erfaringane Abelsen og Leirhaug (2022) skildrar mot slutten av deira artikkel der bålet vert ein læringsressurs. Dette er med og vise korleis gjentekne erfaringar bidreg til elevane si læring. Eg har no vist til korleis Even og Levi har fått gjentekne erfaringar med bålfyring. Til tross for at rammene rundt i form av tilgang på brennbart materiale har endra seg, viser deira erfaringar og refleksjonar at dei har utvikla ei større forståing for å få fyr på bålet, både gjennom teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheiter. Læringsteoriar får fram at læring skjer når ein reflekterer over dei erfaringane ein gjer (Dewey, 1938). Denne feltsamtalen viser at Levi reflekterer over dei erfaringane han har gjort denne veka og korleis desse erfaringane har bidrege til ei endra forståing og nye ferdigheiter knyt til det å fyre bål. Eg vil diskutere

kva rolle elevane sine refleksjonar har i neste kapittel av oppgåva. Oppsummert får situasjonane om Even og Levi fram at erfaringa i seg sjølve har betydning for kva ein lærer. At liknande erfaringar gjentek seg kan tyde på at ein får eit meir heilskapleg forståing og slik betre ferdigheiter.

I intervju sa ein elev kva som kjenneteiknar læring som skjer i friluftslivundervisninga:

*Lisa: Me har lært at av å gjere det på ein måte, dei seier korleis me skal gjere det, og så gjer med det. Og så gjer me det heilt til me ikkje, heilt til me klarar det då. Så det var bra. Så me får gjere det i staden for å sjå på at dei gjer det. Så det var bra.*

Eleven vektlegg at dei lærer gjennom det å gjere noko, og at denne læringa skjer gjennom å prøve til ein får det til. Eleven trekk også fram at dei får gjere det i staden for å sjå på at andre gjer det. Gjennom sitatet vert også det å prøve på nytt, og slik få gjentekne erfaringar vektlagt. Vidare kan ein diskutere dette opp i mot noko anna, der det å få ting forklart vil vere ei anna tilnærming til læring. Gjennom intervju peika den eine eleven på : «eg liker best å få ting forklart» (Nora). Ein kan vidare stille spørsmål ved om eleven lærer best gjennom det å få ting forklart, eller ved å prøve ut i praksis. Same eleven bekreftar dette gjennom intervjuet: «Og så fekk eg prøve sjølve. Så då skjøna eg litt meir.» (Nora). Kolb viser at ein også kan snakka om individuelle skilnadar når det kjem til læring, at ein har ulike læringsstilar (Kolb, 2015). Skilnaden mellom utsegna ovanfor vert med på å synleggjere dette. Både ved å få noko forklart og å gjere noko sjølve kan ein reflektere over erfaringa og slik ei endra forståing (Dewey, 1938). At elevane sine læringsprosessar er ulike er også noko ein må ta med seg når det kjem til læring i friluftsliv.

#### 6.4. Gjennom refleksjon

Eg vil no vise til nokre feltsamtalar og intervju for å synleggjer elevane sine refleksjonar. Både i intervju og feltsamtalar med elevane er elevane sine refleksjonar prega av mine spørsmål. Kolb (2015) får fram at åtferdsending skjer gjennom refleksjonar og at ein då endrar si erkjenning, altså i forståing av røynda og seg sjølv i denne. Knyt til dette viser Dewey at «Ingen erfaring av betydning er mulig uten et visst element av refleksjon» (Dewey, 2001, s. 59). Dei fleste refleksjonane skjer inne i hovudet til elevane, men som eg viste med Per tidlegare kan ein nokre gonger fange opp elevane sine refleksjonar gjennom at dei tenkjer høgt.

Den første situasjonen eg vil trekkje fram er ein situasjonen der eg spør Per korleis han syntest bora vart, dette er frå siste timen med borebygging.

*S15: Han svarar: «Eg synest at den vart bra. Den holdt jo godt. Men vi brukte for lang tid på å finne gode greiner å bruke. Så me klarte det ikkje på den tida me skulle.»*

Refleksjonane til Per i denne situasjonen går på effektivitet og tidsbruk, at dei brukte for lang tid på finne gode emne til å byggje bora. Ein kan ut i frå dette seie at han har lært at ein bør vere effektiv for å få minske tida den skada personen vert liggande. At det er viktig å vere effektiv kan også knytast til at lærarane vektla dette då dei introduserte aktiviteten. Dewey (2001) peikar på at ein ved erfaringar får ei større forståing av samanhengen mellom handlingane ein gjer og verknaden av dei. Lyngstad og Sæther (2021) viser at det same gjeld med erfaringar i friluftsliv. Det er denne samanhengen Per i denne situasjonen reflekterer rundt. At det er rom for refleksjon under og etter friluftslivsaktivitet er noko Leirhaug et al. (2020) slår fast at er viktig for læring i friluftsliv. Dei diskuterer også i kva grad bruk av spørjeskjema gjorde at elevane reflekterte meir enn dei ville gjort i etterkant av ordinær undervisning. Det kan ein også diskutere ut i frå dette eksempelet. For det fyrste ville det ikkje for meg som forskar vore mogleg å fange opp denne refleksjonen utan å spørje eleven. I tillegg kan ein diskutere i kva grad Per i dette eksempelet ville gjort seg den same refleksjonen utan å fått det spørsmålet han gjorde. Dette viser ei metodisk utfordring eg må ta omsyn til i denne analysen av datamaterialet; i kva grad er elevane sine refleksjonar påverka av mine spørsmål (Fangen, 2010). I samtalen ovanfor trekk Per sjølv inn at dei har brukt for lang tid på å finne gode greiner som tyder på at det er hans eigen refleksjon og av hans egne erfaringar.

Som vist i kapittelet om å repetere erfaringar reflekterte Even og Levi over kva dei hadde lært som førte til at dei fekk til å tenne på bålet. Ut i frå utdraga av feltsamtalen kunne ein sjå at elevane gjorde seg erfaringar med kva som gjorde at dei ikkje lukkast med å få fyr på bålet. Dewey seier at ein lærer gjennom å få erfaringar med å prøve ut, og då enten lukkast eller feile. Vidare vil ein gjere seg refleksjonar rundt kva som gjorde at ein lukkast eller ikkje (Dewey, 2001). Elevane viste undervegs at dei skjønna kvifor det ikkje vart fyr på bålet, og var slik sett inne på mykje av denne forståinga av samanhengen mellom handlingane og resultatet av dei som Dewey peikar på. I intervjuet spurte eg dei om kva dei hadde lært mellom gongene dei ikkje fekk fyr til gongen dei fekk fyr. Dei svara:

*Even: eeeh, kanskje det var, det var nok ikkje den beste plassen, det var og litt mykje snø kanskje. Så må man passe på at man er forsiktig med snøen rundt bålet, slik at man ikkje kaster snø på bålet og at veden er tørr og ikkje fuktig.*

*Levi: Ja, me byrja jo med fuktig, og så hadde me veldig lite ved til å byrje med. Og så hadde me veldig lite tilgang på never, det var berre eit tre, men me fekk fyll på never, men det gjekk ikkje over til dei tørre vedkubbane.*

Desse refleksjonane seier noko om kva elevane har lært, det som vert vektlagt er då også det dei sit igjen om av kunnskap. Dei peikar på at dei har lært noko relevante kunnskapar for å få fyr på eit bål, mellom anna at veden ikkje bør vere våt og at dei bør ha tilgang på never. Eg har tidlegare vore inne på viktige moment i deira læringsprosess og ved å sjå på deira refleksjonar i får ein fram kva dei vektlegg som viktigaste enkeltmoment i læringsprosessen. Å få erfaringar med at det er vanskeleg å tenne bål med fuktig ved verkar til å vere eit moment dei her trekk fram. Abelsen og Leirhaug (2022) peikar på at alle elevar bør få erfaringar med å tenne bål i norsk skule. Dette vert også støtta av Tordsson (2014) som bruker bålet som eksempel for å seie at friluftslivet har ein ibuande pedagogikk. Dette kjem av at ein i friluftsliv gjer seg erfaringar og reflekterer over desse (Tordsson, 2014). Ved å reflektere over deira læring vil elevane kunne endre åtferda, og prosessen som har leia fram til ei slik endra forståing og åtferd har bestått av fleire erfaringar med aktiviteten (Kolb, 2015). I tillegg har elevane gjennom prosessen vist at dei reflekterer over kva som gjer at dei får fyr eller ikkje på bålet. Dersom elevane klarer å knyte erfaringane og refleksjonane deira til komande hendingar så vil dette påverke desse. Situasjonane som er skildra ovanfor viser at dei vert betre til å få fyr på bålet. Her er ein på aksent med å omforme erfaringane i modellen til Kolb, som inneber at ein reflekterer og prøver ut på nytt (Kolb, 2015).

## 6.5. Forskjellar mellom elevar

Eg har tidlegare i analysen peika på ulike moment som er sentrale i læringsprosessen, mellom anna gjentakning og refleksjon av erfaringar. Ved å sjå på kva elevane seier om korleis dei lærar best ser ein at dei gjev ulike svar. Av kategoriane eg ende opp med i etterkant av analysearbeidet var fleire av desse motstridande, altså var det nokre hovudfunn som gjekk i mot andre. Eksempelvis var to kategoriar : «*Nokre elevar seier dei lærer mest når dei får prøve aktiviteten fleire gonger*» og «*Andre seier at dei lærer best når læraren forklarar tydeleg*». Slik ser ein at det er forskjellar i datamaterialet. No vil eg meir konkret trekkje fram

forskjellar eg har observert mellom gutar og jenter, som eg meiner har påverknad for erfaringar og læringa.

Noko eg gjennom analysen har vist er at elevane har arbeid med å tenne bål, og lært meir om korleis dei gjer dette gjennom å få erfaringar med aktiviteten. Nokre av gongene elevane skulle tenne bål var dette ein aktivitet alle skulle gjere. Det som derimot var vanlegast var at elevane vart oppfordra til å tenne bål, men at dette var valfritt. Eksempalet med Even og Levi viser at dei gjentekne gonger prøva å tenne bål. I valfagsveka vart dette spesielt synleg, både måndag og torsdag var det valfritt for elevane å tenne bål. Begge dagane var det to grupper med gutar som gjorde dette. Elevane skulle etablere ein bål plass saman før dei skulle ete lunsj. Eg vil trekke fram ein situasjon knytt til Per og Niklas.

**S16:** *Når me kjem fram til bål plassen går Niklas og Per opp i skogen og finn nokre greiner som dei knekk ved å slå dei mot tre. Den eine læraren seier: «Okei, no er alle framme, så me må samlast her». Niklas og Per er ikkje langt unna, dei fortsett litt til med å knekke greiner. Den eine læraren ser på dei, og dei legg ned kvistane. Læraren som samla alle seier: «No skal me fyre to bål, de skal alle samarbeide om dette, då må de tenkje litt på at de må finne tørre greiner». Dei fleste elevane vert sittande. Niklas og Per går igjen opp i skogen og samlar stokkar og greiner. ... Dei finn også never og mindre greiner og kvistar. Eit par andre gutar bidreg også å samle.*

Situasjonen er frå den andre dagen eg var med for å observere. Per og Niklas tek til å fyre bål allereie før oppgåva vert introdusert, og dei held fram med oppgåva i etterkant. Dei fleste andre av elevane melder seg ut, berre eit par andre gutar hjelper til. At Per og Niklas tok til å fyre bål med ein gong kan vere eit uttrykk for at dette er noko dei er glad i å halde på med. Knytt til erfaringsbasert læring vil dei også få fleire erfaringar med aktiviteten. Dewey snakkar om den aktive og passive sida ved ei erfaring, der den aktive sida handlar om å forsøke eller å prøve ut (Dewey, 2001). Slik sett kan ein seie dei som er engasjerte og får fleire repetisjonar vil få prøve ut meir og slik sett få fleire erfaringar ein kan lære av. Abelsen og Leirhaug (2022) seier om nokre av elevane i deira studie at det ikkje er sikkert at dei har lært så mykje meir om å tenne bål, då dei truleg har denne ferdigheita i frå før. Det kan vere tilfellet med Per og Niklas. At dei aktivt prøver ut vil gjere at dei får fleire gjentakningar og erfaringar med aktiviteten. I samband med bål fyring viser mine observasjonar at gutane generelt får fleire erfaringar med aktiviteten. Dette kan knyttast til tradisjonelle kjønnsroller og er synlege i friluftslivet. Gurholt (1999) fann i si avhandling at menn tek hovudrollene i

friluftslivsaktivitetar og at kvinner i større grad tek biroller. Dette kan vere ei synleggjering av dette. Eksempelet må også problematiserast med at det ikkje var slik at alle gutane fyrte bål og ingen av jentene, dei fleste av gutane var også tilskodarar. Trass i dette var det fleire av gutane som hadde ei inngang til aktiviteten, der dei ynskja å prøve ut og å få erfaringar med bålfyring.

I eit tidlegare kapittel drøfta eg i kva grad elevane opplevde læring av å fryse eller verte blaut. No vil eg trekke fram og diskutere noko som kjenneteiknar jentene sin læringsprosess knyt til klede. I dei første øktene med observasjon brukte lærarane tid på å forklare kva klede det var lurt å ha på seg når ein er på tur. I etterkant gjekk fleire jenter bort til lærarane for å spørje om klede dei har på seg er gode.

*S17: To jenter står å snakkar med den eine læraren. Ei av dei held fram jakka og peiker på skoa, ho seier «Er ikkje eg bra kledd i dag». Ho har på seg fjellsko, turbukse, jakke og lue. Læraren svarer: «Jo, det ser bra ut. Men kva har du under jakka då?». Jenta bretter opp ermet på jakka og viser at ho har flecegenser og ulltrøye under imens ho seier: «eg har fleece og ull, og så har eg stilongs på beina.» «Så bra, men har du med meir i sekken dersom du vert kald?» spør læraren igjen. «Ja, eg har faktisk med ein ullgenser» svarar ho og smiler.*

Denne situasjonen samsvarar også med andre situasjonar eg opplevde under observasjonsøktene. Mellom anna spurde Nora den eine læraren første timen: ««Er ikkje mine klede bra? No bør eg få god karakter i friluftsliv»» (Observasjonsnotat). I valfagsveka spurde også ei anna jente læraren: ««Er denne jakka bra? Korleis er me kledd?» Læraren svarar «det er bra». Vidare seier ho: «sjå eg har på gode sko»» (Observasjonsnotat). At elevane spør om dei har gode klede verka til å handla om at dei søkjer bekrefting frå lærarane. Slike situasjonar observerte eg berre av jenter. Ut i frå dette kan ein seie at det i mitt materiale er ein forskjell mellom gutar og jenter i kva grad dei søkjer bekrefting frå lærarane på at klede deira var eigna til friluftsliv. Knyt til erfaringsbasert læring kan ein spørje seg i kva grad slike situasjonar fører til erfaringar elevane lærer av. Dewey peikar på at for at erfaringa skal føre til læring, så må ein reflektere over erfaringa (Dewey, 2001). Slik sett vil ikkje ei erfaring som dette bidra med læring med mindre ein reflekterer. Ein kan tenkje seg at elevane i liten grad reflekterte i etterkant, utanom å få tankar om deira gjennomføring var korrekt. Eg har brukt eksempel med klede, liknande situasjonar kom fram både med bål og borebygging, der jenter spurde lærarane om det var bra. Vidare kan ein diskutere korleis

læringsprosessen til dei som gjer seg erfaringar med å få bekrefting frå lærar skil seg frå læringsprosessen til dei som ikkje gjer det. Som tidlegare peika på vil det påverke refleksjonane ein gjer i etterkant, då ein ut i frå bekrefting eller avkrefting vil få ein direkte tilbakemelding. Slik vil forståinga av erfaringa vere ulike frå dei som tolkar erfaringa sjølv, her ein på den vertikale aksa i modellen til Kolb (2015) som handlar om å forstå erfaringa. Ein kan vidare tenkje seg at dei som sjølvstendig observerer og lagar konsept utan å få tilbakemelding frå nokre andre vil gjere seg andre slutningar, der desse i større grad er basert på den reelle erfaringa av å for eksempel verte blaut enn på tilbakemeldinga frå tilbakemeldinga frå læraren. Slik vert dette med å søkje bekrefting noko som kan vere med og påverke elevane sin læringsprosess.

Alt i alt viser desse to eksempla at det er individuelle skilnadar mellom korleis læring skjer for gutar og jenter i friluftslivsundervisninga, knytt til dei konkrete aktivitetane bål og klede og sko på tur. Dersom studien hadde vore meir omfattande er det truleg at ein kunne sett endå fleire forskjellar i læringa mellom elevane individuelt og mellom elevgrupper. Det påverkar også denne studien at eg undersøker læring i valfaget friluftsliv, der elevane sjølv har valgt faget. Ein kan slik tenkje seg at det ville vore endå større sprik i resultatata dersom ein hadde undersøkt læring i ein kroppsøvingsklasse på ungdomsskulen. Om læringsprosessar i friluftslivsundervisning er ulike mellom gutar og jenter er noko som treng å verte undersøkt meir, men eg har gjennom mitt studie indikert nokre ulikskapar i korleis læringa skjer utan at det er veldig tydelege kjønnskilnadar. Tidlegare studiar viser å i liten grad å ha undersøkt sjølv læringsprosessen og å sjå på individuelle forskjellar mellom elevane si læring (Abelsen & Leirhaug, 2017).

## 7. Oppsummering

Innleiingsvis viste eg at friluftslivsundervisning vert nedpriorert i skulen (Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018). Tidlegare forskning har peika på at friluftslivet kan gje elevar variert læring knyt til berekraft, samhandling og eigen identitet (Leirhaug et al., 2020; Lyngstad & Sæther, 2021). Gjennom oppgåva har eg prøvd å seie noko om korleis læring skjer i friluftsliv, med utgangspunkt i elevane sine erfaringar. I dette kapittelet vil analysen oppsummerast og blikket rettast mot hovudproblemstillinga for oppgåva: *Gjev alle erfaringar i friluftsliv læring?* Eg vil prøve å samle trådane og diskutere dei funna eg har gjort gjennom mitt masterprosjekt. Mot slutten av oppsummeringa vil eg peike på kva betydning dette forskingsbidraget kan ha for undervisning i friluftsliv, og kva vidare forskning på læring i friluftsliv i særleg grad bør undersøkje.

### Kva rolle spelar erfaringar i friluftsliv for læring?

Gjennom analysedelen har eg vist fleire situasjonar som synleggjer ulike eleverfaringar i friluftslivsundervisninga eg har følgd. Elevane sine utsegn tyder på at dei knyt mykje av læringa til sjølve aktivitetane dei gjennomfører i undervisninga. Eksempelvis sleit dei med å setje ord på kva dei hadde lært av å vere på tur, då dei ikkje jobba med ein konkret aktivitet, men berre «var på tur». Trass i dette viser mine observasjonar at elevane lærer gjennom erfaringar dei gjer i friluftsliv, anten det er ein lærarinstruert aktivitet eller gjennom å vere på tur. No vil eg diskutere sjølve prosessen, korleis erfaringane bidreg til læring.

For det første har eg vist at elevane sine kroppslege erfaringar er sentrale i deira læringsprosess. Mellom anna kan ein sjå skilnader på dei som får gjentekne erfaringar med aktiviteten bål og dei som ikkje gjer det. Eit anna eksempel er Per som fekk fleire erfaringar med knutar enn Even, og at han då lærte betre korleis knutane skulle gjennomførast. I modellen til Kolb (2015) som er brukt i oppgåva er det ei læringsforståing der ein som får gjentekne erfaringar med aktiviteten, gradvis vil endre si åtferd til å tilpasse seg dei omgjevnadane ein møter. Med å trekke fram bålaktiviteten får ein synleggjort dette, sidan omgjevnadane spelar ei rolle for kor lett det er å få fyr på bålet. Even og Levi prøvde gjennom veka med friluftsliv gjentekne gonger å få fyr på bålet, og fekk det betre til. Slik kan ein seie at ein ser ei endring i åtferd. Samstundes låg forhalda meir til rette for å få fyr, då det siste dagen var betre tilgang på tørr never. Slik kan ein på eine sida seie at det berre var omgjevnadane som endra seg. På andre sida kan ein seie at dei fekk ulike erfaringar med å gjennomføre aktiviteten og slik utvikle sine kunnskapar og ferdigheiter. Gjennom feltsamtalar



med elevane fekk eg synleggjort at dei gjennom deira erfaringar har gjort seg tankar om kva som er naudsynt for å fyr på bålet. Her er ein inne på det Dewey (1938) og Kolb (2015) framheld som sentralt for at ei erfaring skal føre til læring, at ein i etterkant reflekterer over ho, og prøver ut den nye kunnskapen i nye samanhengar.

Å fange opp elevane sine refleksjonar har vore ei metodisk utfordring, då refleksjonane til elevane stort sett har vorte verande inne i hovudet til elevane. Gjennom feltsamtalar og intervju har eg fanga opp ein del refleksjonar, men desse er ofte kome til i situasjonar der eg stiller elevane spørsmål. Likevel har eg nokre gonger klart å fange opp refleksjonar då eg har høyrte på kommunikasjonen deira undervegs i aktiviteten. Desse spontane refleksjonane vert i så måte meir pålitelege. Uansett peikar både læringsteoriar og tidlegare forskning på at refleksjonar er viktig for læring i friluftsliv, då særleg om ein ser læring i større bilete og knyt det til berekraft, identitet og sosial samhandling (Leirhaug et al., 2020; Lyngstad & Sæther, 2021). Då eg i min studie har sett på læring meir knyt til aktivitetane elevane gjer har eg ikkje sett ein like tydeleg samheng mellom refleksjon og læring, men at refleksjonane til elevane får fram at dei har forståing for aktiviteten dei held på med.

Eg vil også stille ved om spørsmål bruk av modellen *The Experiential Learning Cycle* og erfaringsbaserte læringsteoriar har vore med og avgrense dei funna eg har fått. Abelsen og Leirhaug (2017) viser at forskning på læring i friluftsliv har hatt ein tendens til å i større grad belyse ei gjeven vinkling enn elevane si læring. Først vil eg trekke fram at modellen har gjeve ei større forståing for elevane si læring i friluftsliv, og at eg gjennom å sjå på elevane sine erfaringar har fått fram at erfaringane stort sett spelar ei sentral rolle for læringa. Samstundes har bruken av ein gjeven modell og teoriar også snevra inn mitt fokus under observasjon og i dataanalysen, dette trass i at eg har forsøkt å ha ein open inngang. For å bruke båleksempelet med Even og Levi igjen kunne det vore interessant å sett nærare på det sosiale aspektet i deira læringssituasjonar. Vygotsky (1978) vektlegg at dette er noko av det viktigaste i læringsprosessen. Det er heller ikkje unikt å bruke erfaringsbaserte læringsteoriar for å forklare læring som skjer i friluftslivsundervisning, både Hofmann et al. (2018) og Lyngstad og Sæther (2021) gjer dette. Difor kan det i framtidige forskingsbidrag på læring i friluftsliv vere interessant å ta i bruk andre læringsteoriar for å belyse elevane si læring.

Gjennomgåande har eg vist at elevane sine gjentekne praktiske erfaringar med ein aktivitet har ført til læring hjå elevane. Slik kan det sjå ut som om erfaringane spelar ei sentral rolle for læringa. Dette er noko som også er knyt til at aktivitetane har vore praktiske. Det er også

naudsynt å vere kritisk til funna og teoriane ein brukar. Eg vil i det komande kapittelet diskutere nokre situasjonar der det ikkje er sikkert at erfaringar fører til den læringa ein ynskjer.

### Kva læring kjem ut av negative erfaringar?

Eg vil no gå inn på den andre underproblemstillinga for oppgåva og gjennom denne diskutere relevante moment for hovudproblemstillinga. I analysen viste eg fleire eksempel på elevar som ikkje hadde på seg eigna klede og sko til å gå på tur i blautt terreng når det regna. Av erfaringane elevane gjorde seg var det nokre, mellom anna Niklas og Lene, som endra åtfærd og hadde på seg andre klede neste tur. Det er eit slikt læringsutbytte Leirhaug skildrar av erfaringar av å fryse og å verte blaut (Østerlie, 2021). Mine observasjonar viser at det også var elevar som fekk erfare å verte blaute og kalde utan å endre klede til neste dag med friluftsliv. Dette kan forståast som ulik læring, der det første tilfellet fører til den læringa ein ynskjer, at ein kler seg betre. I det andre tilfellet ser ein ikkje ei slik endring i åtfærd. Då kan ein tenkje seg at eleven ikkje ser det som naudsynt å kle seg etter veret. Læringsutbyttet kan også vere at ein synes at friluftsliv er kjipt då ein vert kald og blaut. Nokre elevstemmer i studien til Leirhaug et al. (2020) skildrar at friluftsliv i skulen er kjipt og ikkje naudsynt. Eg meiner også at dette med klede må problematiserast endå meir. Ein kan tenkje seg at eleven som ikkje endra klede ikkje hadde tilgang til eigna klede heime. Difor kan eleven ha lært kva som er eigna klede men møter ikkje opp i dette slik at det ikkje vert ei synleg lærings effekt. Dette kan vere med og vise både kompleksiteten i læring, at ein kan observere dei ytre handlingane, men ikkje det som skjer inne i hovudet til eleven. Ved å sjå på Kolbs (2015) lærings sirkel kan ein hevde at ein treng gjentekne erfaringar for å lære noko. Med klede er dette berre éi side av forteljinga, ei anna er at ikkje alle har like føresetnadar til å synleggjere læringa.

Jentene i gruppa eg observerte viste ei form for tilpassing til omgjevnadane då dei ynskja å få bekrefting for klede sine av læraren. Situasjonane eg i analysen trakk fram synleggjer at dei ofte fekk bekrefta sine klede. Kva ein ut i frå dette lærer vil vere vanskeleg å seie. For det første kan ein hevde at elevar vil få ei erfaring av at dei får til å kle seg slik dei skal. Lærarane sin måte å respondere på påverkar i kva grad elevane reflekterer over deira erfaringar (Dewey, 1938). Ein kan tenkje seg at erfaringane hadde vore annleis om ein som lærar hadde respondert på ein annan måte, for eksempel ved å spørje korleis klede kunna vore endå betre, eller kva som er bra og dårleg med klede. Eksempelet med at ein søker bekrefting sett også

læring i friluftsliv inn i ein større samanheng, der eit behov for bekrefting kan vere noko som gjeld både i læringssituasjonar og i andre samanhengar.

Ein annan situasjon eg beskreiv var gruppa til Levi og Even under borebygginga, der valet om å sage ned eit stort tre gjorde at gruppa brukte lang tid. I denne situasjonen fekk eg i intervjuet høyrte med to av elevane om deira refleksjonar i ettertid. I analysen skildra eg dette som ei gjennomføring som ikkje var som ynskja, då dei brukte lang tid. Samstundes viser den eine eleven i intervjuet i ettertid at eleven si erfaring er at det er viktigare å lage ei solid bore og bruke lenger tid enn å lage ei bore som ikkje held. Mine fortolkingar er prega av at lærarane sterkt vektla tidsbruk for god gjennomføring. At eleven viser sjølvstendige refleksjonar utover dette kan vere eit uttrykk for meir sjølvstendig læring, der eleven sine erfaringar gjer at vedkomande lærer betre. I artikkelen til Abelsen og Leirhaug (2017) seier dei at slikt læringsutbytte kan vere med og realisere mål i læreplanen om å ta ansvar og vere sjølvstendig. I Kolbs modell kan ein også sjå at fleire gjentakningar skal gje høgare og meir samansett kompetanse, då vil ein også handle meir sjølvstendig (Kolb, 2015). Ut i frå denne situasjonen kan ein kanskje også kritisere ordlyden og mi forståing av ei negativ erfaring. Der eg såg på dette som ei erfaring som ikkje var slik den skulle, viser refleksjonane til eleven erfaringar som gjev læring. Dette synleggjer at erfaringar frå gjennomføringar som ikkje er slik ein frå lærarperspektiv skulle ynskje, likevel kan gje sjølvstendig læring knyt til aktiviteten. Slik vert dette med å vise at gjentakande erfaringar gjev læring. Som Gurholt (2010) peikar på kan slik sjølvstende og utvikling gjere at elevane vert meir naturerfarne.

I analysen trakk eg også fram at det var skilnadar mellom gutar og jenter då det kom til bålpyring, der gutane i fleire tilfelle var dei som fyrte bål. Ein kan då tenkje seg at dei som fyrar bål får fleire kroppslege erfaringar av aktiviteten enn dei som ser på, og slik lærar meir. Eg vil no diskutere læringa til dei som sat og såg på då andre gjennomførte bålpyringa. At det var nokon som vart sitjande å sjå medan andre gjennomførte aktiviteten var også synleg i arbeid med knutar og bore. På den eine sida kan ein tenkje seg at dei som ser på får erfaringar gjennom å observere korleis ein gjennomfører aktiviteten. Samstundes kan ein argumentere for at mykje av ferdigheitene knyt til bålpyring er kroppsleggjort, eksempelvis å rive never av trea og spikke fliser til opptenning. Slik er dei kroppslege erfaringane noko unikt ein får ved å gjere det sjølve (Hofmann et al., 2018). Ved at andre fikser det kan det vere at ein lærer at ting stort sett ordnar seg, utan at ein sjølv treng å bidra. Gurholt (1999) peika på at det er ein kjønsskilnad i friluftsliv, at damer er vandt til at mennene ordnar. Ein kan i dag stille spørsmål ved om det framleis er slik, eller om dette har endra seg. Ut i frå mine observasjonar

vil eg ikkje slå fast at det er ein kjønnskilnad, då dei fleste gutane også sat og såg på under bålpyring. Samstundes kan det verke som om gutane har ein annan inngang til erfaringar når det kjem til bålpyring, dei er meir innstilt på å prøve ut og slik få erfaringar. Om det å sjå på er ei negativ erfaring eller ikkje kan vere vanskeleg å seie. Trass i at ein får erfaringar gjennom å observere andre som gjer aktiviteten vil eg seie at ein lærer meir ved å sjølv få kroppslege erfaringar.

## Konklusjon

Eg vil ut i frå dei situasjonane eg no har diskutert prøve å kome med ein konklusjon på problemstillinga: *Fører alle erfaringar i friluftsliv til læring?* Svaret på dette vil vere ja. Men ikkje alle erfaringar gjer at elevane får «ynskja» læringsutbytte. Studien har vist at det ut i frå erfaringar i friluftsliv vil kome ei form for læring. Ytre sett kan erfaringa av å verte blaut og å fryse sjå lik ut, men ulike elevar kan ha ulike erfaringar og læring i frå ein situasjon som ser lik ut. Slik kjem det individuelle med erfaringar også fram, og at det ut i frå å observere det ytre kan vere vanskeleg å ha eit godt bilete av den indre læringsprosessen. I tillegg må læring forståast som ein prosess av gjentakning av erfaringar. Slik vil både gode og negative erfaringar bidra med ulik læring og ei meir heilskapleg forståing.

## Undervisning i friluftsliv og vegen vidare

Eg håpar at eg gjennom mitt masterprosjekt har vore med på å belyse elevars læringsprosessar i friluftslivsundervisning. No vil eg diskutere om eg funna i frå dette prosjektet kan seie noko meir om korleis ein bør organisere friluftslivsundervisning? Eg viste i metoddelen at funna kan generaliserisast til å gjelde friluftslivsundervisning der ein gjennomfører aktivitetane som er belyst i oppgåva. Min studie bekreftar at å legge til rette for kroppslege erfaringar med aktiviteten er sentralt for læring i friluftsliv. Vidare bør ein også legge opp til at erfaringane gjentek seg, eksempelet med knutar kan vere med på å synleggjere dette, då det var store skilnadar mellom dei som gjennomførte knutane heime på eigenhand og dei som berre gjorde det den eine gongen i timen. Eg har i oppgåva framhalde eit prosessorientert syn på læring, der elevane gjentek erfaringar. Då vil erfaringar, eksempelvis av borebygging, anten det er av gode eller mindre gode gjennomføringar, gjere at ein forstår ein samheng eller aktivitet betre (Dewey, 1938). Ut i frå dette kan ein seie at ein for læring i friluftsliv bør legge til rette for varierte erfaringar knyt til same aktivitet, men i nye omgjevnadar. Ved å få erfaringar med varierte omgjevnadar vil ein lære å tilpasse seg desse på ein meir føremålstenleg måte (Kolb, 2015). Læringsteoriane eg har brukt i denne

oppgåva vektlegg refleksjon av erfaringane som viktig for å lære. Ein ser også at «refleksjon over kva naturopplevingar har å seie for seg sjølv og andre» har kome inn som kompetansemål under læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019). På bakgrunn av dette seier Leirhaug et al. (2020) at ein i større grad bør legge opp til refleksjonsspørsmål i undervisninga. Eg vil seie at uavhengig om ein har refleksjonsspørsmål eller ikkje, så vil elevane gjere seg refleksjonar basert på dei erfaringane dei gjer knyt til ein aktivitet. Samstundes viser fleire av elevutsegna at dei ikkje reflekterer over eigen læring når dei er på tur. Altså, knyt til tur- og naturopplevingar kan ein stille elevane spørsmål om kva slik læring fører til.

Den etnografiske tilnærminga til forskingsfeltet har gjeve data om læringsprosessane deira over tid. Samstundes kunne det vore interessant å følge elevane over ein endå lengre tidsperiode for å få innblikk i fleire erfaringar og deira utvikling over lengre tid. Då kunne eg gjennom studien sagt endå meir om samanhengen mellom elevane sine læringsprosessar og deira læringsutbytte.

Gjennom denne studien har eg fått større innblikk i elevars læringsprosessar i friluftsliv. Som kroppsøvingslærer er dette kunnskap eg vil ta med meg vidare i planlegging av undervisning og møter med elevar. Eg vil seie at forskning på elevars læring i friluftsliv treng meir merksemd i framtida, særleg der elevars læring over tid vert undersøkt. Den etnografiske tilnærminga til forskingsfeltet har gjeve data om læringsprosessane deira over tid. Samstundes kunne det vore interessant å følge elevane over ein endå lengre tidsperiode for å få innblikk i fleire erfaringar og deira utvikling over lengre tid. Då kunne eg gjennom studien sagt endå meir om samanhengen mellom elevane sine læringsprosessar og deira læringsutbytte. Gjennomføring av liknande studiar i kroppsøvingsfaget i ulike alderstrinn kunne gjeve ei meir heilskapleg forståing for læring i friluftsliv, der ein både kan forstå elevars læringsprosessar og progresjon i læring i friluftsliv. Då eg byrja mitt masterprosjekt var det eigentlege målet å undersøkje læring på overnattingsturar i kroppsøving. Eg vil difor framhalde at det trengs meir kunnskap kring overnattingsturar i kroppsøving, og læring på tur generelt. I tillegg kan fleire studiar som undersøker forståing av friluftsliv og mogleighetsrommet som ligg i å ta i bruk nærmiljøet vere med og auke kunnskap om friluftsliv i skulen og synleggjere mogleigheter som ligg i friluftsliv. Dette kan igjen gjere det enklare for kroppsøvingslærarar å ta i bruk friluftsliv i undervisninga.

## 8. Litteraturliste

- Abelsen, K. (2021). Leirliv, basisferdigheter og langsomt friluftsliv. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 44-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Abelsen, K., Arnesen, T. E. & Leirhaug, P. E. (2018). *Friluftsliv i morgendagens skole – lite nytt under solen?* [Paperpresentasjon] Forskning i friluftsliv 2018, Tønsberg.
- 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>
- Atkinson, P. (2015). *For ethnography*. Sage.
- Backman, E. (2010). *Friluftsliv in Swedish Physical Education - a Struggle of Values: Educational and Sociological Perspectives* [Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet].
- Bergsteiner, H., Avery, G. C. & Neumann, R. (2010). Kolb's experiential learning model: critique from a modelling perspective. *Studies in continuing education*, 32(1), 29-46.  
<https://doi.org/10.1080/01580370903534355>
- Boud, D. & Miller, N. (1996). *Working with experience : animating learning*. Routledge.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design : qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg.). Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. Dover.
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning (B. Christensen, Oms.). I L. E. Dale (Red.), *Om utdanning* (s. 53-66). Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring : fra Art as experience (1934). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori - en antologi* (s. 196-213). Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gobo, G. (2011). Ethnography. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research : issues of theory, method and practice* (3. utg.). Sage.
- Gomm, R. (2004). *Social research methodology : a critical introduction*. Palgrave Macmillan.

- Gurholt, K. P. (1999). *"Det har bare vært naturlig" : friluftsliv, kjønn og kulturelle brytninger* [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole].
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk : friluftsliv som dannelsesferd. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s. 175-203). Tapir akademisk,.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography? : methodological explorations*. Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Haslestad, K.-A. (2002). På leting etter friluftsliv i grunnskolens læreplaner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(4), 251-262. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-04-02>
- Hofmann, A. R., Rolland, C. G., Rafoss, K. & Zoglowek, H. (2018). *Norwegian Friluftsliv : A Way of Living and Learning in Nature*. Waxmann.
- Høyem, J. & Fasting, M. L. (2019). Kunnskap i friluftsliv. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (s. 33-49). Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2007). *"Nærmiljøet som klasserom" : en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Kolb, D. A. (2000). Den erfaringsbaserte læreprosess. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 47-66). Roskilde Universitetsforlag.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development* (2. utg.). Pearson Education.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnskolingen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnskolingen.pdf>
- Lauten, B. (2020). *Hvordan blir friluftsliv forstått av skolens aktører og hvordan reguleres gjennomføring av friluftslivsundervisning?* [Mastergradsavhandling, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2784491/no.ntnu%3Ainspera%3A54524168%3A14907357.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv - et hovedområde i kroppøvningsfaget? I A. Horgen, T. Lundhaug, K. Østrem, M. L. Fasting & L. I. Magnussen (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>
- Leirhaug, P. E., Haukeland, P. I. & Faarlund, N. (2019). Friluftslivsvegledning som verdidannende læring i møte med fri natur. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (s. 15-32). Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, T. & Henriksen, A. (2019). Ferdighetslæring i friluftsliv – didaktiske tilnærmingar. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (s. 83-100). Cappelen Damm akademisk.
- Lundhaug, T. & Østrem, K. (2019). Å planlegge for læring i friluftsliv. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (s. 50-66). Cappelen Damm Akademisk.
- 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>
- Mandelid, M. B., Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2022). Vurdering i kroppsøving for livslang friluftslivsglede. *Acta Didactica Norden*, 16(3). <https://doi.org/10.5617/adno.8351>
- Meld. St. nr. 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/>
- Meld. St. nr. 39 (2000-2001). *Friluftsliv - ein veg til høgare livskvalitet*. Miljøverndepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2000-2001-/id194963/>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet
- Repp, G. (2001). *Verdiar og ideal for dagens friluftsliv : Nansen som føredøme? : tankar og formuleringar om friluftslivet i vår tid : spegling av Nansen sine verdiar og ideal? : ei samanliknande gransking* [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole].
- Repp, G. (2015). Friluftsliv : eit tradisjonsbunde eller kreativt og endringsvillig liv i naturen? I J. E. Ingebrigtsen & H. Sigmundsson (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg., s. 94-106). Universitetsforlaget.



- Ryen, A. (2011). Ethics and qualitative research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research : issues of theory, method and practice* (3. utg., s. 416-438). Sage.
- Silverman, D. (2017). How was it for you? The Interview Society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview. *Qualitative research : QR*, 17(2), 144-158.  
<https://doi.org/10.1177/1468794116668231>
- Statistisk Sentralbyrå. (2021, 8. des 2021). *Idrett og friluftsliv, leveårsundersøkelsen*. Statistisk Sentralbyrå, . <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/idrett-og-friluftsliv/statistikk/idrett-og-friluftsliv-levearsundersokelsen>
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis : theorizing qualitative research*. University of Chicago Press.
- Tordsson, B. (2014). *Perspektiv på friluftslivets pædagogik* (2. utg.). Books on Demand.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i valgfaget natur, miljø og friluftsliv (NMF1-01)*.  
<https://www.udir.no/k106/nmf1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*.  
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Hva er nytt i friluftsliv?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-friluftsliv/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i valgfaget friluftsliv (NMF01-02)*.  
<https://www.udir.no/lk20/nmf01-02>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilkinson, S. (2011). Analysing Focus Group Data. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research : issues of theory, method and practice* (3. utg., s. 168-184). Sage.
- Østerlie, O. (2021, jan. 2021.). 15: Uteaktivitet og naturferdsel - muligheter i kroppsøving [Audiopodkast-episode]. I *krø.no*.  
<https://open.spotify.com/episode/1okiQ3fJIEm4aS93wNTg4g?si=f8f9f71fe6ee4626>
- Østrem, K. (2021). Sentrale pedagogiske perspektiver på nærmiljøfriluftsliv. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 22-39). Cappelen Damm Akademisk.



## **Informasjon om forskningsprosjektet**

### **«Læring i friluftslivsundervisning»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevs læring i friluftslivsundervisning. Dette skrivet gir informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

#### **Formål**

Gjennom prosjektet ønsker jeg å undersøke elevs læring i og gjennom friluftsliv. Fokuset vil være situasjoner der elevene opplever læring og hvordan ulike læringsprosesser utspiller seg. Målet med prosjektet er å kunne si noe om læringen som skjer i valgfaget friluftsliv i ungdomsskolen, både hva elevene lærer og hvordan denne læringen skjer.

Dette prosjektet blir gjennomført ifm. min masteroppgave ved NTNU.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Ditt barn får spørsmål om delta da jeg har vært med og observert klassen der ditt barn går. Etter å ha vært med i undervisningen ønsker jeg å intervju noen elever for å få enda større innblikk i deres erfaringer og opplevelser med læring i friluftsliv.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse innebærer deltakelse på et intervju. Dette vil vare i omtrent 30 minutt. Det vil tas opp lyd, lydopptaket vil skrives ned og navn vil anonymiseres.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker i at ditt barn kan delta, kan du likevel når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Deltakelse vil ikke påvirke forhold til lærer, eller karakter i faget. Intervju vil bli gjennomført i skoletiden på et tidspunkt eleven velger.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Gjennom prosjektet er det bare jeg, Erik Vigre, og min veileder, Jan Erik Ingebrigtsen, som vil ha tilgang til personopplysningene. Datamaterialet vil bli lagret, og behandlet på en NTNU-base.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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 ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om ditt barn
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av ditt barn personopplysninger

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

- Jan Erik Ingebrigtsen (veileder) på tlf: 46 51 19 51 eller epost: [jan.ingebrigtsen@ntnu.no](mailto:jan.ingebrigtsen@ntnu.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (Veileder/Amanuensis NTNU)  
Jan Erik Ingebrigtsen

Masterstudent  
Erik Vigre

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læring gjennom friluftslivsundervisning og overnattingsturer i kroppsøving», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn kan delta i intervju

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av foresatt til skoleelev, dato)

## **Informasjon om forskningsprosjektet**

### **«Læring gjennom valgfaget friluftsliv i ungdomskolen»**

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

#### **Formål**

Gjennom prosjektet ønsker jeg å undersøke elevers læring i og gjennom friluftsliv. Fokuset vil være situasjoner der elevene opplever læring og hvordan ulike læringsprosesser utspiller seg. Målet med prosjektet er å kunne si noe om læringen som skjer i valgfaget friluftsliv i ungdomsskolen.

Dette prosjektet blir gjennomført ifm. min masteroppgave ved NTNU.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Ditt barn får spørsmål om delta da jeg har fått lov å bli med å observere i klassen og at jeg da har mulighet til å observere lærings situasjoner og læringsprosesser knyttet til relevante tematikker for oppgaven.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse innebærer at jeg kan observere lærings situasjoner og læringsprosesser knyttet til ditt barn. Jeg vil være til stede å observere i friluftslivstimer en stund fremover, tidsaspektet her er noe usikkert. I etterkant vil observasjonene bli omgjort til observasjonsnotat. Det vil ikke bli gjort observasjonsnotat som kan knyttes til personopplysninger.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker på at ditt barn kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet bli slettet.

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

- Jan Erik Ingebriksen (veileder) på tlf: 46 51 19 51 eller epost: [jan.ingebriksen@ntnu.no](mailto:jan.ingebriksen@ntnu.no).

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (Veileder/Amanuensis NTNU)  
Jan Erik Ingebrigtsen

Masterstudent  
Erik Vigre

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læring gjennom valgfaget friluftsliv i ungdomsskolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

at mitt barn kan delta i observasjonsstudien som blir gjennomført i valgfaget friluftsliv fremover

Ved å lese dette informasjonsskrivet samtykker jeg til at observasjoner knyttet til mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Dersom du ønsker at ditt barn ikke skal involveres i prosjektet ta kontakt med prosjektansvarlig (se første side) eller meg, masterstudent på [erikvig@stud.ntnu.no](mailto:erikvig@stud.ntnu.no) eller 48 10 32 02.

## Vedlegg 3: SIKT si vurdering



[Meldeskjema](#) / [Masterprosjekt i idrettsvitenskap - "Læring i friluftsliv"](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

611394

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

27.02.2023

**Prosjekttittel**

Masterprosjekt i idrettsvitenskap - "Læring i friluftsliv"

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Jan Erik Ingebrigtsen

**Student**

Erik Vigre

**Prosjektperiode**

10.10.2022 - 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 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar****OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvermregelverket.

**DELE MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig. Dersom delingen utløper må du dele igjen, frem til prosjektansvarlig aktiviserer delingen.

**FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN, UTVALG 1**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### Innleiing:

- Sei litt om situasjonen, og mi dialekt (at dei må sei i frå om det er noko dei ikkje forstår)
  - o Det er ikkje vurdering, og det ikkje er noko som er bra eller dårleg å seie
- Ein samtale om læring (eg vil høyre kva de tenkjer og har lært gjennom timane med friluftsliv)

### Oppvarmingsspørsmål

- Kan du fortelje litt om deg sjølv?
  - o Kva liker du å halde på med på fritida?
  - o Kan du fortelle litt om forholdet med å være ute i naturen og drive friluftsliv?

### Hovuddel

- Kan du fortelje litt om korleis det har vore å ha faget friluftsliv dette skuleåret?
  - o Kva har de gjort i timane?
  - o Kva forventningar hadde du på førehand?
- Læring
  - o Kva vil du seie du lært i friluftslivstimane?
  - o Kunne du mykje frå før av om å vere på tur og sånt?
    - Kva?
  - o Vil du seie at noko av det de har lært er nyttig?
    - Kvifor?
- Oppleving/erfaring (rette fokuset meir mot korleis læringa har skjedd)
  - o Kva erfaringar/opplevingar sit du igjen med etter friluftslivstimane?
    - Positive?
    - Negative?
  - o Her vil eg gå inn på konkrete erfaringar knyt til det eg har sett i observasjonsstudiet:
    - Korleis lært du om/gjennom opplegget med:
      - Klede og sko
      - Førstehjelp: bygge bore og spjelking
      - Knutar
      - Fyre bål
  - o Er det noko annleis ved læring i friluftsliv samanlikna med læring i andre fag?
    - Korleis?
  - o Kva har det å seie at de har fått prøvd ut mykje av det de har lært med kroppen?

### Avslutningsspørsmål

- Er det noko du skulle ynskje du hadde lært i faget som du ikkje har lært?
- Er det noko meir du vil seie om kva de har lært i friluftsliv og korleis det har vore?
- Tusen takk for at du stilte opp og tok deg tid.



